

PEGEM
E Ğ İ T İ M
ve
Ö Ğ R E T İ M
DERGİSİ

PEGEM JOURNAL OF
EDUCATION
and
INSTRUCTION

PEGEM
E Ğ İ T İ M
ve
Ö Ğ R E T İ M
DERGİSİ

PEGEM JOURNAL OF
EDUCATION
and
INSTRUCTION

E Ğ İ T İ M ve Ö Ğ R E T İ M

CİLT / VOL: 10

SAYI / NO: 2

ISSN: 2146-0655

E-ISSN: 2148-239X

HAZİRAN/ JUNE 2020 CİLT / VOL: 10 SAYI / NO: 2 ISSN: 2146-0655 E-ISSN: 2148-239X

- **The mediating role of emotional intelligence and marital adjustment in the relationship between mindfulness in marriage and subjective well-being**
Evlilikte bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygusal zekâ ve evlilik uyumunun aracılık rolü
- **Analysis of organizational trust studies conducted in Turkey: A content analysis**
Türkiye'deki örgütsel güven konulu tezlerin incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması
- **An investigation of pre-school children's and their parents' outdoor play experiences**
Okul öncesi dönem çocukları ve ebeveynlerinin açık hava oyun deneyimlerinin incelenmesi
- **Examination of the relationship between school principals' 21st century skills and their strategic leadership according to teachers' opinions**
Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin 21. yy. eğitim yöneticisi becerileri ile stratejik liderlik davranışları arasındaki ilişki
- **Examining virtual identity profiles of social network users with respect to certain variables**
Sosyal ağ kullanıcılarının sanal kimlik profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi
- **Technology proficiency self-assessments of teachers becoming professional in the 21st century: A scale adaptation study**
21. yüzyılda profesyonelleşen öğretmenlerin teknoloji yeterliliği öz-değerlendirmeleri: Bir ölçek uyarlama çalışması
- **The effects of reciprocal teaching on reading comprehension, retention on learning and self-efficacy perception**
Karşılıklı öğretimin okuduğunu anlamaya, öğrenme kalıcılığına ve öz yeterlik algısına etkisi
- **Possible result of extreme parenting: Power of helicopter parenting attitude to predict ego inflation**
Aşırı ebeveynliğin olası sonucu: Helikopter anne baba tutumunun ego enflasyonunu yordama gücü
- **Effect of biography-based values education on the attitudes of 4th grade primary school students towards the value of patriotism**
Biyografi temelli değerler eğitiminin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin tutumlarına etkisi
- **Ethical dilemmas that school administrators and teachers experience: Reasons and coping strategies**
Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler: Nedenler ve baş etme stratejileri



PEGEM.NET
İnternet'teki kitapçınız...

ISSN: 2146-0655



9772146065007

E-ISSN: 2148-239X



9772148239000

PEGEMAKADEMİ

PEGEM

E Ğ İ T İ M
ve
Ö Ğ R E T İ M
D E R Ğ İ S İ

PEGEM JOURNAL OF

EDUCATION
and
INSTRUCTION

HAZİRAN/ JUNE 2020 CİLT / VOL: 10 SAYI / NO: 2 ISSN: 2146-0655 E-ISSN: 2148-239X

- **The mediating role of emotional intelligence and marital adjustment in the relationship between mindfulness in marriage and subjective well-being**
Evlilikte bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygusal zekâ ve evlilik uyumunun aracılık rolü
- **Analysis of organizational trust studies conducted in Turkey: A content analysis**
Türkiye'deki örgütsel güven konulu tezlerin incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması
- **An investigation of pre-school children's and their parents' outdoor play experiences**
Okul öncesi dönem çocukları ve ebeveynlerinin açık hava oyun deneyimlerinin incelenmesi
- **Examination of the relationship between school principals' 21st century skills and their strategic leadership according to teachers' opinions**
Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin 21. yy. eğitim yöneticisi becerileri ile stratejik liderlik davranışları arasındaki ilişki
- **Examining virtual identity profiles of social network users with respect to certain variables**
Sosyal ağ kullanıcılarının sanal kimlik profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi
- **Technology proficiency self-assessments of teachers becoming professional in the 21st century: A scale adaptation study**
21. yüzyılda profesyonelleşen öğretmenlerin teknoloji yeterliliği öz-değerlendirmeleri: Bir ölçek uyarlama çalışması
- **The effects of reciprocal teaching on reading comprehension, retention on learning and self-efficacy perception**
Karşılıklı öğretimin okuduğunu anlamaya, öğrenme kalıcılığına ve öz yeterlik algısına etkisi
- **Possible result of extreme parenting: Power of helicopter parenting attitude to predict ego inflation**
Aşırı ebeveynliğin olası sonucu: Helikopter anne baba tutumunun ego enflasyonunu yordama gücü
- **Effect of biography-based values education on the attitudes of 4th grade primary school students towards the value of patriotism**
Biyografi temelli değerler eğitiminin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin tutumlarına etkisi
- **Ethical dilemmas that school administrators and teachers experience: Reasons and coping strategies**
Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler: Nedenler ve baş etme stratejileri



Pegem Journal of Education and Instruction is a **refereed** journal published four times annually in March, June, September and December. The journal language is Turkish and English.

Sponsor

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Owner

Servet SARIKAYA

Publication Editor

Servet SARIKAYA

Editor in Chief

Ahmet DOĞANAY, Prof. Dr.

Cover Art

Gürsel AVCI

Publication

Ayrıntı Matbaası
İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 770. Sokak No:
105 / A, Yenimahalle / Ankara

Abstracting - Indexing

Pegem Journal of Education & Instruction (PEGEGOG) is indexed in E-SCI, Scopus, ERIC, TR Dizin, Proquest, Index Copernicus, EBSCO Host, ERIH Plus, Arastirmax, Sosyal Bilimler Atıf Dizini and ASOS Index.

© All rights reserved. Scientific responsibility for the articles belongs to the authors themselves.

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi Mart, Haziran, Eylül ve Aralık aylarında yılda dört defa yayımlanan **hakemli** bir dergidir. Dergi dili Türkçe ve İngilizcedir.

Dergi Sponsoru

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Sahibi

Servet SARIKAYA

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Servet SARIKAYA

Editör

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Kapak Düzenleme

Gürsel AVCI

Baskı

Ayrıntı Matbaası
İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 770. Sokak No:
105 / A, Yenimahalle / Ankara

Dizinleme

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi (PEGEGOG) E-SCI, Scopus, ERIC, TR Dizin, Proquest, Index Copernicus, EBSCO Host, ERIH Plus, Arastirmax, Sosyal Bilimler Atıf Dizini ve ASOS Index veri tabanları tarafından dizinlenmektedir.

©Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Karanfil/2 Sokak No: 45, Kızılay-Ankara / TÜRKİYE

+90 312 460 67 50 / +90 312 431 37 38

<http://www.pegegog.net>

editor@pegegog.net



Editors
[Editörler]

Editor-in-Chief

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
Çukurova University, Faculty of Education
01133, Adana/Turkey

Baş Editör

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY
Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
01133, Adana/Türkiye

Editor

Assoc. Prof. Dr. Serkan DİNÇER
Çukurova University, Faculty of Education
01133, Adana/Turkey

Editör

Doç. Dr. Serkan DİNÇER
Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
01133, Adana/Türkiye

Editor

Prof. Dr. Ann Marie HILL
Queen's University, Faculty of Education
511 Union Street, Kingston/Canada

Editör

Prof. Dr. Ann Marie HILL
Queen's Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
511 Union Street, Kingston/Kanada

Editor

Prof. Dr. Cecilia MERCADO
Saint Louis University, School of Comp.&Inf.Sci.
A. Bonifacio Street 2600, Baguio City/Philippines

Editör

Prof. Dr. Cecilia MERCADO
Saint Louis Üniversitesi, Bil. ve Tek. Fakültesi
A. Bonifacio Street 2600, Baguio City/ Filipinler

Editor

Prof. Dr. Piet KOMMERS
University of Twente, Faculty of BMS.
7500 AE, Enschede/Netherlands

Editör

Prof. Dr. Piet KOMMERS
Twente Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi
7500 AE, Enschede/Hollanda

Editor

Prof. Dr. Rosa BOTTINO
National Research Council, Edu. Technology Inst.
Via de Marini, 6, 16149, Genova/Italy

Editör

Prof. Dr. Rosa BOTTINO
Ulusal Araştırma Kurumu, Eğitim Teknolojileri Ens.
Via de Marini, 6, 16149, Genova/İtalya

Editor

Prof. Dr. Todd Alan PRICE
National Louis University, Faculty of Education
NLU Wheeling Campus, Illinois/USA

Editör

Prof. Dr. Todd Alan PRICE
National Louis Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
NLU Wheeling Campus, Illinois/ABD

Editor

Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOV
National Research University, Higher Sch. of Econ.
Kirpichnaya str. 33, 105679, Moscow/Russia

Editör

Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOV
National Research Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Kirpichnaya str. 33, 105679, Moskova/Rusya

Editorial Advisory Board**[Bilim Kurulu]**

Prof. Dr. Abdulvahit ÇAKIR	Gazi University
Prof. Dr. Ali BALCI	Ankara University
Prof. Dr. Ali Paşa AYAS	Bilkent University
Prof. Dr. Alim KAYA	Mersin University
Prof. Dr. Ayhan AYDIN	Osmangazi University
Prof. Dr. Ayla OKTAY	Maltepe University
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN	Gazi University
Prof. Dr. Aytaç ACIKALIN	Hacettepe University
Prof. Dr. Bahri ATA	Gazi University
Prof. Dr. Berrin AKMAN	Hacettepe University
Prof. Cemal YURGA	İnönü University
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	Marmara University
Prof. Dr. Cevat CELEP	Kocaeli University
Prof. Dr. Dursun DİLEK	Sinop University
Prof. Dr. Eralp ALTUN	Ege University
Prof. Dr. Gulden UYANIK BALAT	Marmara University
Prof. Dr. Gürhan CAN	Hasan Kalyoncugil University
Prof. Dr. Hakkı YAZICI	Afyon Kocatepe University
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN	Gazi University
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi University
Prof. Dr. Hüseyin BAĞ	Pamukkale University
Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN	Anadolu University
Prof. Dr. Kasım KIROĞLU	Ondokuz Mayıs University
Prof. Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET	Gazi University
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR	Gazi University
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN	Osmangazi University
Prof. Dr. Metin ORBAY	Amasya University
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN	Erciyes University
Prof. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ	Erciyes University
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN	Gazi University
Prof. Dr. Mustafa ŞANAL	Giresun University
Prof. Dr. Nesrin KALE	Girne Amerikan University
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	Hacettepe University
Prof. Dr. Ömer ADIGÜZEL	Ankara University
Prof. Dr. Özcan DEMİREL	Uluslararası Kıbrıs University
Prof. Dr. Pasa Tevfik CEPHE	Gazi University
Prof. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU	Hacettepe University
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ	Uludağ University
Prof. Dr. Samih BAYRAKCEKEN	Atatürk University
Prof. Dr. Selahattin GELBAL	Hacettepe University
Prof. Dr. Serap BUYURGAN	Başkent University
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR	Gazi University
Prof. Dr. Süleyman DOĞAN	Ege University
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK	Hasan Kalyoncu University
Prof. Dr. Temel ÇALIK	Gazi University
Prof. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ	Hacettepe University
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY	TOBB Ekonomi University
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ	Ankara University
Prof. Dr. Yaşar BAYKUL	Yeditepe University
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY	Gazi University
Prof. Dr. Ziya SELÇUK	Gazi University

CONTENTS [İÇİNDEKİLER]

Ahmet DOĞANAY

From the Editor in Chief

Editörden..... vii

Seher Merve ERUS, Mehmet Engin DENİZ

The mediating role of emotional intelligence and marital adjustment in the relationship between mindfulness in marriage and subjective well-being

[Research Paper]

Evlilikte bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygusal zekâ ve evlilik uyumunun aracılık rolü..... 317
[Özgün Makale]

Didem KOŞAR

Analysis of organizational trust studies conducted in Turkey: A content analysis

[Review]

Türkiye'deki örgütsel güven konulu tezlerin incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması..... 355
[Derleme]

Yaşare AKTAŞ ARNAS, Şule SARIBAŞ

An investigation of pre-school children's and their parents' outdoor play experiences

[Research Paper]

Okul öncesi dönem çocukları ve ebeveynlerinin açık hava oyun deneyimlerinin incelenmesi..... 373
[Özgün Makale]

Servet ÖZDEMİR, Ömür ÇOBAN, Süheyla BOZKURT

Examination of the relationship between school principals' 21st century skills and their strategic leadership according to teachers' opinions

[Research Paper]

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin 21. yy. eğitim yöneticisi becerileri ile stratejik liderlik davranışları arasındaki ilişki..... 399
[Özgün Makale]

Esra BARUT TUĞTEKİN, Özcan Özgür DURSUN

Examining virtual identity profiles of social network users with respect to certain variables

[Research Paper]

Sosyal ağ kullanıcılarının sanal kimlik profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi..... 427
[Özgün Makale]

Mustafa FİDAN, Murat DEBBAĞ, Barış ÇUKURBAŞI

Technology proficiency self-assessments of teachers becoming professional in the 21st century: A scale adaptation study

[Research Paper]

21. yüzyılda profesyonelleşen öğretmenlerin teknoloji yeterliliği öz-değerlendirmeleri: Bir ölçek uyarlama çalışması..... 465
[Özgün Makale]

Sultan Selen KULA, Yusuf BUDAK

The effects of reciprocal teaching on reading comprehension, retention on learning and self-efficacy perception

[Research Paper]

Karşılıklı öğretimin okuduğunu anlamaya, öğrenme kalıcılığına ve öz yeterlik algısına etkisi 493
[Özgün Makale]

Hasan YILMAZ

Possible result of extreme parenting: Power of helicopter parenting attitude to predict ego inflation

[Research Paper]

Aşırı ebeveynliğin olası sonucu: Helikopter anne baba tutumunun ego enflasyonunu yordama gücü 523
[Özgün Makale]

Muhammet Baki MİNAZ, Halil TAŞ

Effect of biography-based values education on the attitudes of 4th grade primary school students towards the value of patriotism

[Research Paper]

Biyografi temelli değerler eğitiminin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin tutumlarına etkisi 555
[Özgün Makale]

Onur ERDOĞAN, Ferudun SEZGİN

Ethical dilemmas that school administrators and teachers experience: Reasons and coping strategies

[Research Paper]

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler: Nedenler ve baş etme stratejileri 593
[Özgün Makale]

From the Editor in Chief

Dear producers and consumers of knowledge,

I would like to share the happiness of being with you again with second issue of *Pegem Journal of Education and Instruction (PEGEGOG)* in 2020. Initially, I want to thank you for the increasing interest for our journal.

In this issue, I am pleased to inform you that our journal has started to be indexed in ERIC database as well. With this good news, there has been a significant increase in the number of submissions to our journal. Although this interest in our journal has pleased us, I would like to inform that we will be more selective in order to improve our publication quality. Therefore, I recommend you, dear science producers, to carefully examine the author's guide before submitting your article.

Eighty eight manuscripts were submitted to PEGEGOG in the last three months. Of these, about 15.00% were accepted for publication. This is good news for our journal. On the other hand, I have to indicate that there were critical problems in terms of format within these articles as stated in the previous issue. First of all, unfortunately we had to reject some articles as in many of them there were texts very similar to ones in different articles. At first step, we scan all articles in i-Thenticate program to determine the exact quotations from other resources. After this scan, we reject the articles detected to have exact quotations at a high rate without initiating peer-review process. Apart from that, we also send back the articles not written in an academic format not to disturb our reviewers unnecessarily.

One of the problems with the articles submitted to our journal and we had to reject was about data analysis. The data is the raw information collected from related resources through research aims. These should be analyzed in parallel with these aims. It is necessary to analyze them using statistics for quantitative data and methods such as content analysis or descriptive analysis for qualitative data. Analysis provides the data being transformed into findings and make sense. Especially, in some of document analysis and some qualitative studies, it is seen that data are presented as findings. In some others, data are presented being only described. It is essential that the studies are formed in an article format obeying the rules by the journal and presented for publication afterwards.

As always, we present the ten articles got through peer-review process and given DOI number to you dear producers and consumers of knowledge. I wish these studies conducted in various fields of educational sciences will be useful and contribute to theoretical knowledge within the field. Hope to meet within the next issue.

Sincerely yours,

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Editor in Chief

Editörden

Değerli bilgi üretici ve tüketicileri,

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi'nin (PEGEGOG) 2020 yılının ikinci sayısı ile sizlerle bir kez daha beraber olmaktan duyduğum mutluluğu paylaşmak istiyorum. Öncelikli olarak dergimize olan ilginin sürekli artması nedeniyle sizlere teşekkür etmek isterim.

Bir önceki sayımızda sizlere dergimizin ERIC veri tabanında da taranmaya başladığını bildirmiştim. Bu güzel haberle birlikte dergimize başvuru sayısında ciddi bir artış oldu. Dergimize gösterilen bu ilgi bizi sevindirmiş olsa da yayın kalitemizi daha üst seviyelere taşımak amacıyla daha seçici davranacağımızı bildirmek isterim. Bu nedenle siz değerli bilim üreticilerinin makale başvurularını yapmadan önce yazar rehberini dikkatli incelemesini önermekteyim.

PEGEGOG dergisine, son üç ay içinde 88 makale başvurusu yapılmıştır. Bunların yaklaşık% 15.00'i yayına kabul edilmiştir. Bu, dergimiz için sevindirici bir haberdir. Ancak üzülererek belirtmem gerekiyor ki, önceki sayıda belirttiğimiz gibi bu makalelerin bazılarında format açısından önemli sorunlar vardı. Öncelikle birçok yazarımızın makalesindeki metinlerin başka makale ya da metinlerle birebir benzerliği nedeniyle üzülererek ret etmek zorunda kaldık. Bize gelen tüm makaleleri ilk önce I-thenticate programıyla diğer kaynaklardan birebir alıntıları belirlemek için tarıyoruz. Bu tarama sonucunda yüksek oranda birebir alıntı olduğu belirlenen makaleleri hakem sürecine göndermeden ret ediyoruz. Bunun dışında, bir akademik makale formatına uymayan çalışmalarını da hakemlerimizi boş yere yormamak adına geri çeviriyoruz.

Dergimize yapılan başvurularda ret etmek zorunda kaldığımız çalışmaların bir kısmında görülen sorunlardan birisi de veri analiziyle ilgiliydi. Veri, araştırma amaçları doğrultusunda ilgili kaynaklardan toplanan ham bilgilerdir. Bunların amaçlar doğrultusunda analiz edilmesi gerekir. Veriler sayısal ise istatistik teknikleri kullanarak nitel ise içerik analiz ya da betimsel analiz yöntemleri gibi yöntemlerle analiz etmek gerekir. Analiz verilerin bulguya dönüşmesini ve onlardan anlam çıkarılmasını sağlar. Özellikle belge analizi ve diğer nitel çalışmaların bazılarında verilerin bulgu olarak sunulduğu görülmektedir. Bazılarında ise veriler sadece betimlenerek sunulmaktadır. Başvuru yapılmadan önce çalışmaların derginin benimsediği kurallara uyararak makale formatına getirilmesi ve ondan sonra yayım için sunulması gerekmektedir.

Bu sayımızda da her zaman olduğu gibi hakem değerlendirme süreci tamamlanan ve daha önce DOI numarası verdiğimiz on makaleyi siz değerli bilgi üreticisi ve tüketicilerinin hizmetine sunuyoruz. Eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında yapılan bu çalışmaların yararlı olmasını ve eğitim uygulamalarına ve eğitim bilimleri alanındaki kuramsal bilgi birikimine katkı yapmasını diliyor, gelecek sayıda buluşmak dileğiyle en içten saygılarımı sunuyorum.

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Baş Editör

The mediating role of emotional intelligence and marital adjustment in the relationship between mindfulness in marriage and subjective well-being

Seher Merve ERUS ^{*a}, Mehmet Engin DENİZ ^{**a}

^a Yıldız Technical University, Faculty of Education, İstanbul/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2020.011

Article History:

Received 03 July 2019
Revised 29 November 2019
Accepted 02 February 2020
Online 02 April 2020

Keywords:

Mindfulness,
Emotional intelligence,
Marital adjustment,
Subjective well-being.

Article Type:

Research paper

Abstract

This study examined the mediating role of emotional intelligence and marital adjustment in the relationship between mindfulness and subjective well-being; interpersonal mindfulness in marriage and subjective well-being. 550 married individuals (370 female and 180 male) participated in this research. "Mindfulness Attention Awareness Scale", "Mindfulness in Marriage Scale", "Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form", "Marital Adjustment Test", "Positive and Negative Affect Scale", "Life Satisfaction Scale" and "Personal Information Form" were used in this research. Pearson product-moment correlation coefficient and path analyses, which is one of the structural equation model technics, were used for data analyses. Correlation analysis results showed that there was positively correlation between mindfulness, interpersonal mindfulness in marriage, emotional intelligence, marital adjustment and subjective well-being. Path analysis result showed that emotional intelligence fully mediated the relationship between mindfulness and subjective well-being. Besides, emotional intelligence and marital adjustment partially mediated the relationship between mindfulness in marriage and subjective well-being and model explained 51.00 % of total variance of subjective well-being. The results of the research were discussed in the light of literature and suggestions were presented.

Evlilikte bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygusal zekâ ve evlilik uyumunun aracılık rolü

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2020.011

Makale Geçmişi:

Geliş 03 Temmuz 2019
Düzeltilme 29 Kasım 2019
Kabul 02 Şubat 2020
Çevrimiçi 02 Nisan 2020

Anahtar Kelimeler:

Bilinçli farkındalık,
Duygusal zeka,
Evlilik uyumu,
Öznel iyi oluş.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu araştırmada, evli bireylerin bilinçli farkındalıkları ve evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalıkları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide, evlilik uyumu ve duygusal zekânın aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmaya, 550 evli birey (370 kadın ve 180 erkek) katılmıştır. Araştırmada, "Bilinçli Farkındalık Ölçeği", "Evlilikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği", "Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu", "Evlilikte Uyum Ölçeği", "Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği", "Yaşam Doyumu Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, Pearson moment korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli tekniği olan yol analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda bilinçli farkındalık, evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık, duygusal zekâ, evlilik uyumu ve öznel iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Yol analizi sonucunda bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasında duygusal zekânın tam aracı etkisi olduğu ayrıca evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasında duygusal zekânın ve evlilik uyumunun kısmi aracı etkisi olduğu ve modelin öznel iyi oluş toplam varyansının %51.00'ini açıkladığı bulunmuştur. Araştırmanın bulguları, alanyazın ve araştırmalar ışığında tartışılmış, öneriler sunulmuştur.

* Author: smerve@yildiz.edu.tr

** Author: edeniz@yildiz.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5308-3872>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7930-3121>

Introduction

Happiness is the ultimate goal of human beings. Many studies available in the literature aimed to determine reasons and conditions leading to happiness (Larsen & Eid, 2008). In scientific terms, happiness explains similar meaning of subjective well-being (Carr, 2016; Diener, 2000; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), which is about subjective self-evaluation of individuals. Subjective well-being has three dimensions; positive and negative emotions experienced by individuals, and life satisfaction in which individuals personally evaluate their own lives. Individuals are engaged in general cognitive evaluations about different dimensions of their lives such as marriage life and working life, which provide some hints about their life satisfaction (Diener, 2000). If an individual reports full satisfaction about his life, this is about cognitive dimensions of subjective well-being; and if he states that he likes his experiences and is hopeful, this is about the affective dimension (Diener, 2012). One of the concepts significantly affecting subjective well-being is marriage (Carr, 2016; Diener, 1984; Lauer, Lauer & Kerr, 1990; Seligman, 2007). Married individuals have higher levels of subjective well-being when compared to those who are not married (single or divorced) (Carr, 2016; Diener, 1984; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999; Seligman, 2007). The effect of marriage on subjective well-being cannot simply be explained by the fact that only happy people get married or stay married for a long time (Diener, 1984). Marriage allows individuals to establish psychological and physical closeness with spouses, have child and a peaceful home environment, and assume parental roles, which inevitably contributes to their subjective well-being (Carr, 2016). People seek to find answers to certain questions such as “What does a happy marriage mean?” and “How can meaningful relationships be maintained among family members?” (Segrin & Flora, 2011). Thus, it is important to examine the variables which affect happiness of married individuals. Mindfulness is one of these variables.

The Role of Mindfulness in Subjective Well-Being

Mindfulness can be a method allowing you to focus your attention, which results in awareness (Baer, 2003; Brown & Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 2003). It can also be defined as the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and nonjudgmentally to the unfolding of experience moment by moment (Kabat-Zinn, 2003). Being mindful can have an important role in achieving and increasing well-being. High level awareness of experiences can directly contribute to well-being and happiness. In other words, it is about having fewer negative emotions and more positive emotions and life satisfaction (Brown & Ryan, 2003). According to Fordyce (1983), subjective well-being increases when individuals focus on the present moment and can be themselves. Similarly, Seligman (2007) suggests that awareness leads to an increase in positive emotions. Being in the present with full attention and awareness, accepting experiences and being non-judgmental can calm down individuals, increase positive emotions and reduce negative emotions, which help individuals feel well. The literature review reveals that mindfulness is one of the most significant variables that increase subjective well-being (Brown & Ryan, 2003; Burpee & Langer, 2005; Karremans, Schellekens & Kappen, 2017). There are many studies examining the contribution of mindfulness to subjective well-being (Mandal, Arya & Pandey, 2012; Karremans et al., 2017), and the effects of mindfulness interventions on individuals (Jones, Welton, Oliver & Thoburn, 2011). Also, many research found that mindfulness increases subjective well-being (Brown & Ryan, 2003; Collard, Avny & Boniwell, 2008; Erkoç, 2017; Falkenström, 2010; Griebel, 2015; Hamarta, Özyeşil, Deniz & Dilmaç, 2013; Karremans et al., 2017; Mandal et al., 2012; Nyklíček & Kuijpers 2008; Schutte & Malouff, 2011; Terzioğlu, 2016; Visted, Vøllestad, Nielsen & Nielsen, 2015; Wang & Kong, 2014; Whitehead, Bates, Elphinstone, Yang & Murray, 2018).

According to the literature, mindfulness is classified into intrapersonal mindfulness and interpersonal mindfulness. Traditional explanations of mindfulness in current literature are called intrapersonal mindfulness (Duncan, Coatsworth & Greenberg, 2009; Kohlenberg et al., 2015). In other words, intrapersonal mindfulness involves individuals' attention to and awareness of their internal experiences and present time, their accepting with being non-judgmental and non-reactive which are mentioned in the traditional definition of mindfulness (Kohlenberg et al., 2015). Interpersonal mindfulness is about

individuals' ability to sustain their awareness when they interact with others, they are aware of their opinions, emotions, bodily sensations and internal experiences, and careful about external environment, their behaviors, moods and body language and what others say to them (Pratscher, Wood, King & Bettencourt, 2019). The studies mentioned above prove that intrapersonal mindfulness increases subjective well-being of individuals. Therefore, this study focuses on to what extent interpersonal mindfulness in marriage explains subjective well-being.

Interpersonal mindfulness refers to the ability of individuals to sustain awareness moment by moment even when they interact with others (Pratscher et al., 2019). There are few studies focusing on interpersonal effects of mindfulness interventions (Gillespie, Davey & Flemke 2015). Most of the studies in the literature deal with intrapersonal mindfulness (Frank, Jennings & Greenberg, 2016). Interpersonal mindfulness is a new concept for the literature although there are some recent studies focusing on the issue (de Bruin et al., 2014; Duncan et al., 2009; Erus & Deniz, 2018; Lippold, Duncan, Coatsworth, Nix & Greenberg, 2015; McCaffrey, Reitman & Black, 2017; Parent, McKee, Rough & Forehand 2016; Pratscher, Rose, Markovitz & Bettencourt 2018; Pratscher et al., 2019). Thus, future studies aiming to determine variables related to interpersonal mindfulness might provide valuable contributions to the literature.

The term "interpersonal mindfulness" was first used by Duncan (2007) while explaining parent-child relationship. Later, how interpersonal mindfulness affects relationships became a popular topic in the literature (Duncan, 2007; Duncan et al., 2009; Frank et al., 2016; McCaffrey, 2015). The studies conducted found a positive relationship between interpersonal mindfulness and happiness (Duncan, 2007), life quality, optimism and psychological health (de Bruin et al., 2014), and psychological need satisfaction in friendship (Pratscher et al., 2018; Pratscher et al., 2019). Interpersonal mindfulness, which is about interpersonal relationship dimension of mindfulness (Duncan, 2007; Frank et al., 2016; McCaffrey et al., 2017), was examined within the framework of marriage in this study. When mindfulness was integrated into couple and family therapies (Gambrel & Keeling, 2010; Gehart, 2012; Gehart & McCollum, 2007), interpersonal mindfulness in marriage has become a topic worth dealing with in several studies. Interpersonal mindfulness in marriage involved the following: interaction with spouse; listening to spouse attentively; awareness of his/her own emotions and his/her spouse's; accepting his/her opinions and his/her spouse's without being judgmental; and responding to spouse's behaviors by regulating himself/herself and without acting instinctively. Therefore, interpersonal mindfulness in marriage, which examines interpersonal mindfulness that emerges through interactions, and mindfulness, which is about inner processes, was included in this study while examining the variables that explain subjective well-being of married individuals. This study also examines the mediating role of emotional intelligence and marital adjustment between subjective well-being and mindfulness and interpersonal mindfulness in marriage.

The Mediating Role of Emotional Intelligence in the Relationship between Mindfulness and Subjective Well-Being

Emotional intelligence is individual's knowledge about himself and others. Thanks to emotional intelligence, individuals realize their differences in terms of mood, nature, motivation and intentions and act accordingly (Seligman, 2007). According to Goleman (1999), emotional intelligence is the source for most of the properties of human beings. Emotional intelligence is about being psychologically healthy (Bar-On, 2006; Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar & Rooke, 2007). Emotional intelligence considerably affects marriage life (Goleman, 1999) and helps marital relationships (Shapiro, 1999). Emotional intelligence helps individuals calm down when a problem occurs and allows them to feel empathy, to listen effectively and to talk constructively (Goleman, 1999). Individuals with high level of emotional intelligence perceive and understand their spouse's feelings, use their own emotions to improve their relationships, regulate their emotions and solve problems in the relationship (Carr, 2016). Emotional intelligence is important for married individuals since it provides opportunities to establish healthy relationships and increase subjective well-being at personal level. It is possible to learn properties of emotional intelligence (Bar-On, 2006; Carr, 2016). In this respect, it might be concluded

that an increase in mindfulness might, in turn, increase emotional intelligence since intrapersonal mindfulness and interpersonal mindfulness might contribute to emotional intelligence.

Mindfulness plays an important role in emotion regulation (Bao, Xue & Kong, 2015; Cenkseven Önder & Utkan, 2018; Gambrel & Piercy, 2015; Gillespie et al., 2015; Hill & Updegraff, 2012; Koole, 2009). Mindfulness helps individuals to perceive and regulate their own emotions or others' emotions correctly. Self-regulation, which is an inherent component of mindfulness, is about the ability of emotional intelligence to manage emotions. Awareness of emotions makes it easier to employ emotions (Schutte & Malouff, 2011). Research found that mindfulness increases emotional intelligence (Bao et al., 2015; Deniz, Erus & Büyükcebeci, 2017; Griebel, 2015; Schutte & Malouff, 2011; Wang & Kong, 2014). Similarly, interpersonal mindfulness was found to be related to emotional intelligence (Pratscher et al., 2019). This study examines the contribution of mindfulness of married individuals and interpersonal mindfulness in marriage to emotional intelligence. This is the first study to examine the relationship between emotional intelligence and interpersonal mindfulness in marriage.

In emotional intelligence, individuals entertain themselves and others to sustain their happiness, have positive emotions and feel satisfied. They are often optimist despite problems and distress (Carr, 2016). Emotional intelligence is quite important in the studies focusing on well-being (Koydemir, Şimşek, Schütz & Tipandjan, 2013). There is a strong relationship between emotional intelligence and subjective well-being (Bar-On, 2006; Carr, 2016). There are studies concluding that emotional intelligence explains subjective well-being (Çelik, 2008; Griebel, 2015; Koçak & İçmenoğlu, 2012; Reisoğlu, 2014; Schutte & Malouff, 2011; Tümkaya, Hamarta, Deniz, Çelik & Aybek, 2008; Wang & Kong, 2014). In this context, it can be said that mindfulness increases emotional intelligence, which in turn increases subjective well-being. Research found that emotional intelligence mediates between mindfulness and subjective well-being (Griebel, 2015; Schutte & Malouff, 2011; Wang & Kong, 2014). This study's aim is to determine whether emotional intelligence have a mediating role in the relationship between subjective well-being of married individuals and their mindfulness and interpersonal mindfulness in marriage. This study is likely to provide valuable contributions to the literature.

The Mediating Role of Marital Adjustment in the Relationship between Mindfulness and Subjective Well-Being

Another variable examined in this study is marital adjustment. Marital adjustment is the harmony between spouses during certain moments, which involves family budget, expression of feelings, friends, sexuality, social rules, life philosophy, relationship with close relatives, leisure time activities, out-of-home activities, conflict resolution, trust and general attitude toward marriage (Locke & Wallace, 1959). Marital adjustment plays an important role in determining non-functional properties of family (Fışiloğlu & Demir, 2000). In addition, harmony between spouses, effective communication and understanding each other are important in having a healthy marital relationship (Lauer et al., 1990; Lewis & Spanier, 1979; Robinson & Blanton, 1993; Spainer & Lewis, 1980). Marital adjustment leads to higher levels of happiness – that is subjective well-being - in addition to healthy marital relationship.

Marriage has a strong and significant relationship with subjective well-being (Carr, 2016; Diener, 1984; Diener et al., 1999; Seligman, 2007), so a harmonious marital relationship might considerably contribute to subjective well-being. If an individual is happy with main satisfaction areas, and have good memories there, he has a high level of subjective well-being (Tuzgöl Dost, 2004). Research showed that variables measuring the quality of a marriage such as marriage adjustment, marriage satisfaction, and relationship satisfaction affect subjective well-being (Ateş, 2018; Bayer, 2017; Canbulat & Cihangir Çankaya, 2014). Marital adjustment is expected to affect subjective well-being since it creates a significant zone of satisfaction for individuals. Also, mindfulness is expected to affect marital adjustment.

Mindfulness is considered as an important variable for happy marital relationships (Burpee & Langer, 2005). Previous research found a relationship between mindfulness and marital satisfaction, relationship satisfaction and quality of marriage and relationship (Barnes, Brown, Krusemark, Campbell & Rogge,

2007; Carson, Carson, Gil & Baucom, 2004; Deniz, 2017; Gambrel & Keeling, 2010; Jones et al., 2011; Lenger, Gordon & Nguyen, 2017; Parlar & Akgün, 2018; Wachs & Cordova, 2007; Williams & Cano, 2014). There is little research focusing on the effects of mindfulness on interpersonal relationships such as romantic relationships (Karremans et al., 2017; Jones et al., 2011). Conducting more studies on the issue may clarify variables that explain marital adjustment in marital relationships and individual happiness, which allows researchers to determine variables that play significant roles in quality marriages and high levels of subjective well-being. Thus, this study examines the effects of mindfulness of married individuals on marital adjustment. In addition, past research found that interpersonal mindfulness contributes to interaction processes (de Bruin et al., 2014; Duncan 2007; Duncan et al., 2009; Pratscher et al., 2019), and increases relationship quality (Bögels, Lehtonen & Restifo, 2010; Coatsworth, Duncan, Greenberg & Nix, 2010; Duncan, 2007; Kohlenberg et al., 2015; Pratscher et al., 2018). In this context, it can be said that mindfulness and interpersonal mindfulness increases marital adjustment, which in turn increases subjective well-being. There is no study which examines the mediating role of marital adjustment between mindfulness in marriage and subjective well-being in the literature. This study's aim is to determine whether marital adjustment has a mediating role in the relationship between subjective well-being and mindfulness and interpersonal mindfulness in marriage. This study is likely to provide valuable contributions to the literature.

According to the literature, mindfulness, interpersonal mindfulness in marriage, emotional intelligence, marital adjustment and subjective well-being variables are related to each other. Within the framework of these relationships, the purpose of the study is to determine whether marital adjustment and emotional intelligence have a mediating role in the relationship between subjective well-being of married individuals and their mindfulness and interpersonal mindfulness in marriage. In this context, the following research question emerged: Do marital adjustment and emotional intelligence have a mediating role in the relationship between subjective well-being and mindfulness and interpersonal mindfulness in marriage.

Method

Research Design

This study, which was conducted by using relational design, examines to what extent mindfulness and interpersonal mindfulness in marriage are related to subjective well-being through emotional intelligence and marital adjustment. Figure 1 displays the model suggested to explain subjective well-being.

Participants

The population of the study is married individuals residing in İstanbul province in Turkey. Two main criteria used for the selection of married individuals are "being married at least one year" and "graduation from at least a secondary education institution". The participants of the study are 550 married individuals. Table 1 below presents demographic information about the participants in frequencies and percentages. Table 1 displays frequencies and percentages of demographic information about married individuals who participated in the study. Accordingly, 370 (67.27%) of married individuals are female and 180 (32.73%) male. It can be seen that the most of the participants are female. As for the educational background, 113 (20.54%) are graduates of a secondary education institution, 341 (62.00%) have undergraduate degree, 77 (14.00%) graduate degree and 19 (3.45%) post graduate degree. In addition the most of the participants have undergraduate degree.

Data Collection Tools

Personal Information Form: The researchers prepared Personal Information Form in order to collect demographic information about the married individuals who participated in the study. The form includes information about gender, age, educational background, spouse's educational background, duration of marriage and number of children.

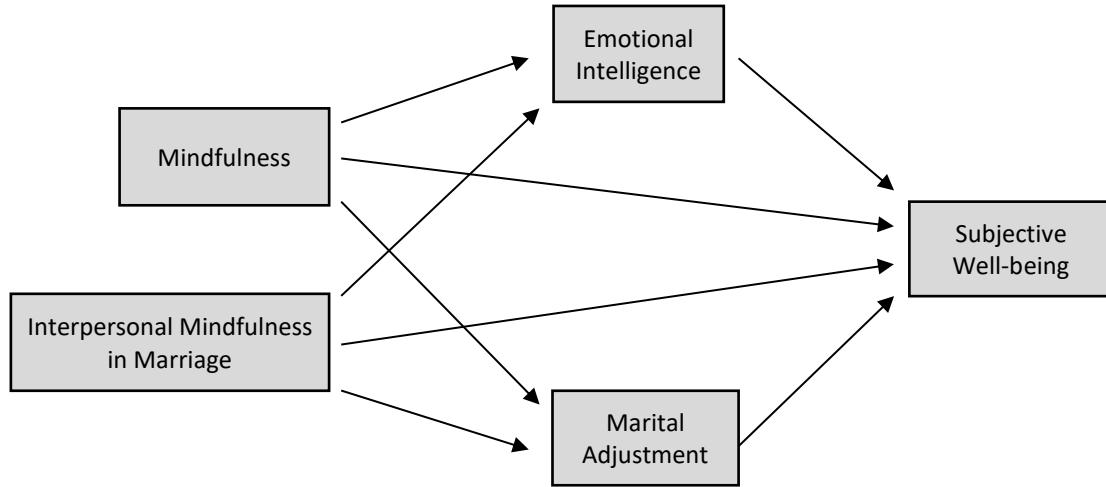


Figure 1. Modelling subjective well-being with mindfulness, interpersonal mindfulness in marriage, emotional intelligence and marital adjustment.

Table 1.
Demographic Information about the Participants in Frequencies and Percentages.

Variables	f	%	Variables	f	%
Gender			Education		
Female	370	67.27	Secondary	113	20.54
Male	180	32.73	Undergraduate	341	62
Age Ranges			Graduate	77	14
20-29 ages	172	31.27	Post Graduate	19	3.45
30-39 ages	196	35.64	Education of Spouse		
40-49 ages	129	23.45	Secondary	173	31.45
50-63 ages	52	9.45	Undergraduate	289	52.54
Not replied	1	.18	Graduate	70	12.73
Duration of Marriage			Post Graduate	18	3.27
1-5 years	246	44.73	Number of Children		
6-10 years	83	15.09	No children	167	30.36
11-15 years	56	10.18	1 Child	168	30.54
16-20 years	57	10.36	2 Children	155	28.18
21-25 years	67	12.18	3 Children	46	8.36
26-30 years	27	4.91	4 or more children	14	2.54
31 years and above	14	2.54			
Total	550	100.00	Total	550	100.00

Mindful Attention Awareness Scale (MAAS): Mindful Attention Awareness Scale was developed by Brown and Ryan (2003) and was adapted into Turkish by Özyeşil, Arslan, Kesici and Deniz (2011). 6-point Likert scale consists of 15 items. The highest score to be obtained from the scale is 90 and the lowest is 15. MAAS measures the tendency of individuals to be aware of their momentary experiences in their lives. The validity and reliability studies of Turkish version were carried out with university students. Language equivalency study found a positive correlation between the points obtained from English and Turkish forms. Explanatory factor analysis revealed that 58.00% of total variance was explained. Single factor structure was confirmed through confirmatory factor analysis. Item total correlation analysis found .40 between each item and the total score obtained from the scale. Cronbach's alpha internal consistency of the scale was calculated as .80 and test-retest correlation as .86 (Özyeşil et al., 2011). Cronbach's alpha internal consistency of MAAS was found .84 in the current study.

Mindfulness in Marriage Scale (MMS): Mindfulness in Marriage Scale was developed by Erus and Deniz (2018). This is a 5-point Likert scale which consists of 12 items. The highest score that can be obtained from the scale is 60 and the lowest is 12. High score means a high level of interpersonal mindfulness in relationships with spouses. Reliability and validity studies of the scale were conducted with married individuals. Explanatory factor analysis revealed that 42.70% of total variance was explained. Single factor structure was confirmed through confirmatory factor analysis. Item total correlation analysis revealed that there is over .52 correlation between total score obtained from the scale and each single item. Cronbach alpha internal consistency coefficient was calculated as .87 (Erus & Deniz, 2018). Cronbach alpha internal consistency coefficient was found .81 in the current study.

Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue-SF): Trait Emotional Intelligence Questionnaire was developed by Petrides and Furnham (2000, 2001) and Petrides (2009a, 2009b). The scale's short form was adapted into Turkish by Deniz, Özer and Işık (2013). The aim of TEIQue-SF is to determine individuals' self-perception level regarding their emotional competencies. It is possible to obtain well-being, self-control, emotionality and sociability scores as well as emotional intelligence total scores from this 7-point Likert scale (Petrides, 2009a; Petrides & Furnham, 2006). The validity and reliability studies of the scale for Turkish version were conducted with university students. Language equivalency study found a positive correlation between the points obtained from English and Turkish forms. Explanatory factor analysis showed that 53.00% of total variance was explained and confirmatory factor analysis showed good fit indexes. It was also found that overall score and sub dimensions of TEIQue-SF has a negative meaningful correlation with neuroticism personality, but a positive correlation with extraversion, openness to experiences, agreeableness and conscientiousness. Item total correlations ranged between .31 and .53. Cronbach alpha internal consistency coefficient was found .72 for well-being, .70 for self-control, .66 for emotionality, .70 for sociability, and .81 for total score. Test-retest reliability coefficient is .86 (Deniz et al., 2013). Cronbach alpha internal consistency coefficient was found .82 in the current study.

Marital Adjustment Test (MAT): Marital Adjustment Test was developed by Locke and Wallace (1959) and was adapted into Turkish by Tutarel-Kışlak (1999). This 15-item scale determines adjustment level of married couples. These items measure life style (leisure time, out-of-home activities, conflict resolution, trust) getting on well or not and other issues (family budget, expression of feelings, friends, sexuality, social norms and life philosophy) as well as overall marital adjustment and its quality. Validity and reliability studies of the adaptation study were conducted with married individuals. Cronbach alpha internal consistency coefficient was found .84 and test-retest reliability coefficient was found .57 (Tutarel-Kışlak, 1999). Cronbach alpha internal consistency coefficient was found .88 in the current study.

Positive and Negative Affect Scale (PANAS): Positive and Negative Affect Scale was developed by Watson, Clark and Tellegen (1988) in order to measure affect dimension of subjective well-being and PANAS was adapted into Turkish by Gençöz (2000). This 5-point Likert scale consists of 20 items and has two dimensions (positive emotion and negative emotion). 10 of these items measure positive emotion and other 10 items measure negative emotions. If positive emotion score is higher than negative emotion score, it indicates high subjective well-being. Similarly, if negative emotion score is higher than positive emotion score, it indicates low subjective well-being. Validity and reliability studies of the adaptation study were conducted with university students. Factor analysis revealed a two-factor structure and 44.00% of total variance was explained. Item total correlations ranged between .33 and .71. Cronbach alpha internal consistency coefficient was found to be .83 for positive emotion, .86 for negative emotion. Test-retest reliability coefficient is .40 for negative emotion and .54 for positive emotion (Gençöz, 2000). Cronbach alpha internal consistency coefficient was found .86 for positive emotion and .81 for negative emotion in the current study.

The Satisfaction with Life Scale (SWLS): The Satisfaction with Life Scale was developed by Diener, Emmons, Larsen and Griffin (1985) and was adapted into Turkish by Dağlı and Baysal (2016). This 5-point Likert scale consists of five items and measures general life satisfaction of individuals. Validity and

reliability studies of the adaptation study were conducted with primary school teachers. Language equivalency study found a positive correlation between the points obtained from English and Turkish forms. Exploratory factor analysis showed that 68.00% of total variance was explained. Confirmatory factor analysis confirmed a single-factor structure. Cronbach alpha internal consistency coefficient was found .88 and test-retest reliability coefficient .97 (Dağlı & Baysal, 2016). Cronbach alpha internal consistency coefficient was found .88 in the current study.

Measure of Subjective Well-being: This study used data collection tools to measure subjective well-being through its dimensions; life satisfaction, positive emotions and negative emotions (Diener, 1984). Subjective well-being score is calculated by using the following formula: "Subjective Well-being= (Life Satisfaction + Positive Emotion) – Negative Emotion". In other words, subjective well-being score is calculated by adding life satisfaction and positive emotion score and later subtracting negative emotion score from the total. Diener (1994) suggests emotions and satisfaction can be measured together. Indeed, there are some studies which base their analysis on this suggestion (Bettencourt & Sheldon, 2001; Cenkseven, 2004; Eryılmaz, 2009; Hamarta et al., 2013; Morsünbül, 2011; Reisoğlu, 2014; Sheldon & Elliot, 1999; Sheldon et al., 2004).

Data Collection

Data collection tools were turned into a booklet, which includes informed consent (information about the purpose of the research, brief information about the researcher, the statement that data will not be shared with third parties and will be used only for the purposes of the study, instructions about data collection tools and procedures). In addition to the printable version, the booklet was also presented in electronic form through Google Forms. Data were collected from married individuals who were from researchers' social environment and volunteered to participate in the study. The electronic form was sent via e-mail or text message to the married individuals who live in distant locations and having no time for face-to-face meeting. The data were collected from 585 married individuals; however 35 were excluded from the study due to missing or inaccurate information. 310 data were collected by electronic form and 240 by hand. It took approximately 20 minutes to fill in data collection tools.

Data Analysis

The mediating role of marital adjustment and emotional intelligence in the relationship between married individuals' mindfulness and mindfulness in marriage and subjective well-being was examined through path analysis, which is a component of structural equation model (SEM). AMOS 20 software was used in the analysis. SPSS 22 software was applied while preparing the data for path analysis. To determine the suitability of the data for path analysis, the following issues were examined: missing values, extreme values, sample size, multi-variable normality and multicollinearity.

If 10.00% or more of the items in the scale were not replied, this data set was excluded from the analysis. 35 data sets were excluded according to this rule. When there were fewer than 10.00% missing replies in a data set, Little's MCAR test was applied. Since this test is not meaningful, lost data were said to be distributed in an unbiased way (Tabachnick & Fidell, 2015). The result of Little's MCAR test revealed $p > .05$ for all the scales so the rest of missing data was assigned a value by using series mean method. Single variable extreme values were examined through box plots and six extreme values were excluded from the data set. Later, extreme values with multiple variables were examined by Mahalanobis distance (Kline, 2011; Tabachnick & Fidell 2015). Tabachnick and Fidell (2015) suggest that a value below $p < .01$ for chi square (χ^2) was excluded. According to this calculation, 10 pieces of data were excluded from the data set. N: q method was used in order to determine whether sampling size is suitable for analysis. This method is used to determine sampling size according to a specific parameter, and it is especially appropriate for maximum likelihood method (Kline, 2011). Jackson (2003) tested N: q rate and found that 1:20 ratio produced good results. According to N:q method, the ratio of the number of individuals to the number of parameters should be 1:20 while calculating minimum sampling size. In other words, ideal number of people for each parameter (q) is 20, which means that the number of parameter should be multiplied by 20 to calculate sampling size (Kline, 2011). The number of estimated

parameter in this study is 14 and $14 \times 20 = 280$. This calculation implies that it is necessary to reach minimum 280 people in this study. The researchers reached 534 individuals to include in the analysis.

For multivariable normality in the data set, skewness and kurtosis values of variables were examined. Skewness value for mindfulness was calculated as $-.06$, kurtosis value as $-.44$; for mindfulness in marriage, skewness value was $-.36$ and kurtosis level $-.42$; for emotional intelligence, skewness value was $-.22$ and kurtosis level $-.34$; for marital adjustment, skewness value was -1.21 and kurtosis level 1.62 ; and for subjective well-being, skewness value was $-.30$ and kurtosis level $-.07$. When skewness and kurtosis values are between -2.00 and $+2.00$, they meet normal distribution (Bachman 2004; George and Mallery, 2016). It was also examined whether there was multicollinearity between the variables. If there is a correlation of $.90$ and above between variables, multicollinearity occurs (Palant, 2011; Tabachnick & Fidell, 2015). Pearson product-moment correlation analysis was used to find out correlation coefficients between mindfulness and interpersonal mindfulness in marriage and marital adjustment, emotional intelligence and subjective well-being. The analysis result showed that the correlation coefficients between mindfulness, interpersonal mindfulness in marriage, marital adjustment, emotional intelligence and subjective well-being range between $.34$ and $.67$ ($p < .01$). The correlations between the variables prove that there was no multicollinearity between the variables.

Findings

Pearson moment-product correlation analysis was applied in order to determine the correlations between married individuals' mindfulness, interpersonal mindfulness in marriage, marital adjustment, emotional intelligence and subjective well-being. The mean and standard deviation values of variable were calculated, and the results are presented in Table 2.

Table 2.
Descriptive Statistics and Correlation Coefficients among Mindfulness, Interpersonal Mindfulness in Marriage, Subjective Well-Being, Marital Adjustment and Emotional Intelligence.

Variables	1	2	3	4	5
1. Mindfulness	-				
2. Interpersonal Mindfulness in Marriage	.46*	-			
3. Emotional Intelligence	.48*	.49*	-		
4. Marital Adjustment	.27*	.58*	.35*	-	
5. Subjective Well-being	.40*	.52*	.67*	.44*	-
Mean	64.60	50.20	101.90	43.41	33.90
Standart Deviation	11.27	5.49	15.95	8.82	13.04

* $p < .01$

According to Table 2, there is a positive meaningful relationship between mindfulness and emotional intelligence ($r = .48$; $p < .01$); mindfulness and marital adjustment ($r = .27$; $p < .01$); mindfulness and subjective well-being ($r = .40$; $p < .01$); between interpersonal mindfulness in marriage and emotional intelligence ($r = .49$; $p < .01$); interpersonal mindfulness in marriage and marital adjustment ($r = .58$; $p < .01$); interpersonal mindfulness in marriage and subjective well-being ($r = .52$; $p < .01$); between subjective well-being and emotional intelligence ($r = .67$; $p < .01$); and subjective well-being and marital adjustment ($r = .44$; $p < .01$).

Path analysis was applied in order to examine the mediating role of marital adjustment and emotional intelligence in the relationship between married individuals' mindfulness and interpersonal mindfulness in marriage and subjective well-being. Baron and Kenny's (1986) method was used to determine this mediating role. The direct effect between dependent and independent variables should be proven first in order to test such a mediation. In order to achieve that purpose, it was analyzed whether mindfulness and interpersonal mindfulness in marriage had a meaningful effect on subjective well-being, and the results are displayed in Figure 2 and Table 3.

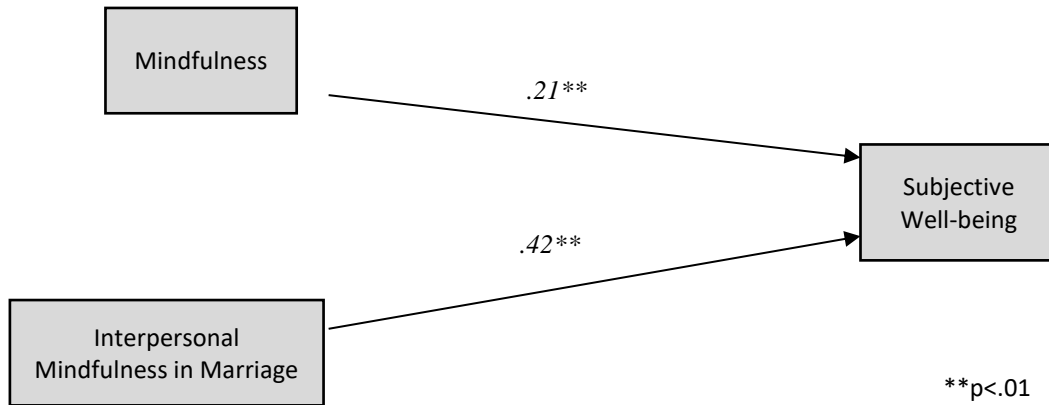


Figure 2. The result of regression analysis for the meaningful effect of mindfulness and interpersonal mindfulness in marriage on subjective well-being.

Figure 2 shows that mindfulness and interpersonal mindfulness in marriage has a meaningful effect on subjective well-being. Table 3 below displays the results of regression analysis, regression coefficients, standard errors, and critical ratio and p values.

Table 3.
The Result of Regression Analysis for the Meaningful Effect of Mindfulness and Interpersonal Mindfulness in Marriage on Subjective Well-being.

Variables	b	(β)	S.E.	C.R	p
Mindfulness - Subjective Well-being	.24	.21	.05	5.11	p<.01
Interpersonal Mindfulness in Marriage - Subjective Well-being	1.01	.42	.10	10.43	p<.01

As seen in Table 3, the direct effects of mindfulness and interpersonal mindfulness in marriage on subjective well-being were found to be meaningful (p<.01). The analysis' result explains 31.00% of variance in subjective well-being. Later, it was checked that whether other conditions suggested for mediation by Baron and Kenny (1986) were met or not. In order to achieve this, mediating variables were added to path analysis. The path analysis examined (i) the meaningful effect of mindfulness and interpersonal mindfulness in marriage on marital adjustment and emotional intelligence; (ii) the meaningful effect of marital adjustment and emotional intelligence on subjective well-being; and (iii) the effect of mindfulness and mindfulness in marriage on subjective well-being when marital adjustment and emotional intelligence were added to the analysis. Figure 3 presents the model for path analysis.

According to Table 4, the path from mindfulness to marital adjustment and from mindfulness to subjective well-being were not found meaningful (p>.05). According to Baron and Kenny (1986), not having a meaningful path from mindfulness to subjective well-being is a desired condition in determining the mediation effect. However, it is not a desired condition when the path between mindfulness and marital adjustment which is a mediating variable, is not meaningful. Result shows that marital adjustment does not mediate between mindfulness and subjective well-being. Path analysis was repeated by eliminating this path, which was not found meaningful. Figure 4 below displays the result of the path analysis. Table 4 below represents non-standardized regression coefficients (b), standardized regression coefficients (β), standard errors, critical values and p values obtained in the model.

The χ^2 , χ^2 /df values and goodness of fit values obtained from the model in path analysis are displayed in Table 5. The model was evaluated according to fit index criteria suggested by Schermelleh-Engel, Moosbrugger and Müller (2003). Table 5 also presents goodness of fit index and acceptable fit index. The model goodness of fit was evaluated according to these criteria.

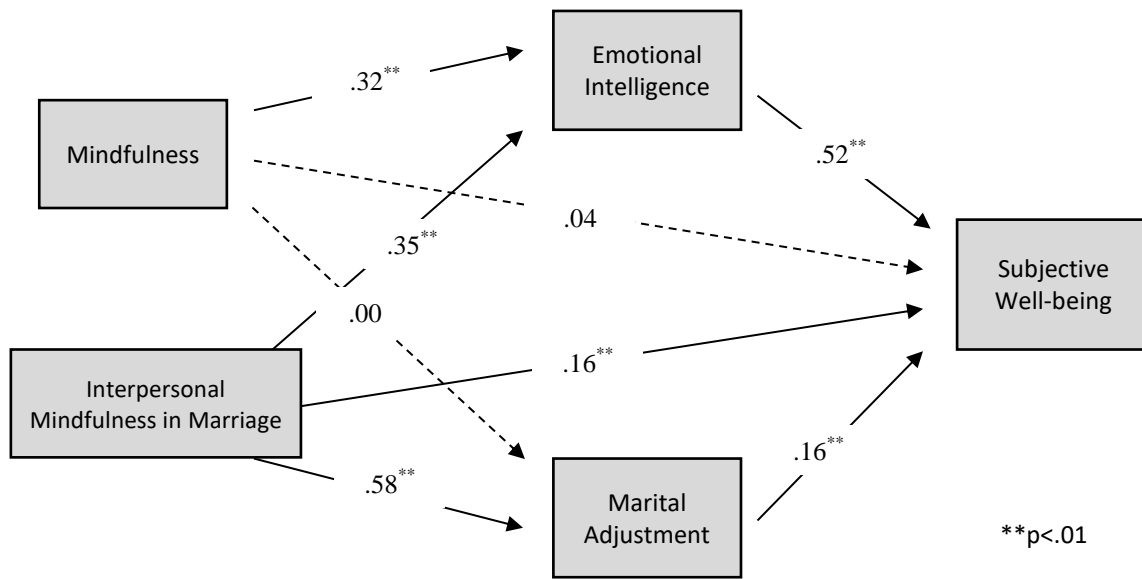


Figure 3. The Result of Path Analysis displaying the Mediating Role of Marital Adjustment and Emotional Intelligence in the Relationship Between Mindfulness, Interpersonal Mindfulness in Marriage and Subjective Well-being.

Table 4.
Regression Analysis Results of the Variables in the Model.

Variables	b	(β)	S.E.	C.R.	p
Mindfulness - Emotional Intelligence	.46	.32	.06	8.04	p<.01
Interpersonal Mindfulness in Marriage - Emotional Intelligence	1.00	.35	.12	8.63	p<.01
Interpersonal Mindfulness in Marriage - Marital Adjustment	.93	.58	.06	14.49	p<.01
Mindfulness - Marital Adjustment	.00	.00	.03	.02	.98
Mindfulness - Subjective Well-being	.05	.04	.04	1.13	.26
Interpersonal Mindfulness in Marriage -Subjective Well-being	.37	.16	.10	3.70	p<.01
Marital Adjustment - Subjective Well-being	.23	.16	.05	4.18	p<.01
Emotional Intelligence - Subjective Well-being	.42	.52	.03	14.05	p<.01

According to Table 5, χ^2 value which belongs to the model was found to be insignificant ($p>.05$). The fact that p value of χ^2 was found to be insignificant indicates a goodness fit of the model. In addition, RMSEA = .06 meets acceptable fit index and other fit index values of the model (CFI= .99; NFI=.99, AGFI=.97, GFI=.99) meet goodness fit criteria. According to fit index values displayed in Table 5, the model shows a goodness fit. Table 6 below represents non-standardized regression coefficients (b), standardized regression coefficients (β), standard errors, critical ratio, and p values obtained in the model.

Table 6 presents path coefficients and p values of variables obtained in the path analysis. It was found that mindfulness meaningfully and positively predicted emotional intelligence ($\beta=.32$; $p<.01$); interpersonal mindfulness in marriage meaningfully and positively predicted emotional intelligences ($\beta=.35$; $p<.01$); emotional intelligence meaningfully and positively predicted subjective well-being ($\beta=.52$; $p<.01$); interpersonal mindfulness in marriage, meaningfully and positively predicted marital adjustment ($\beta=.58$; $p<.01$); and marital adjustment meaningfully and positively predicted subjective well-being ($\beta=.16$; $p<.01$). When mediation effects were examined, it was found that emotional intelligence fully mediates between mindfulness and subjective well-being.

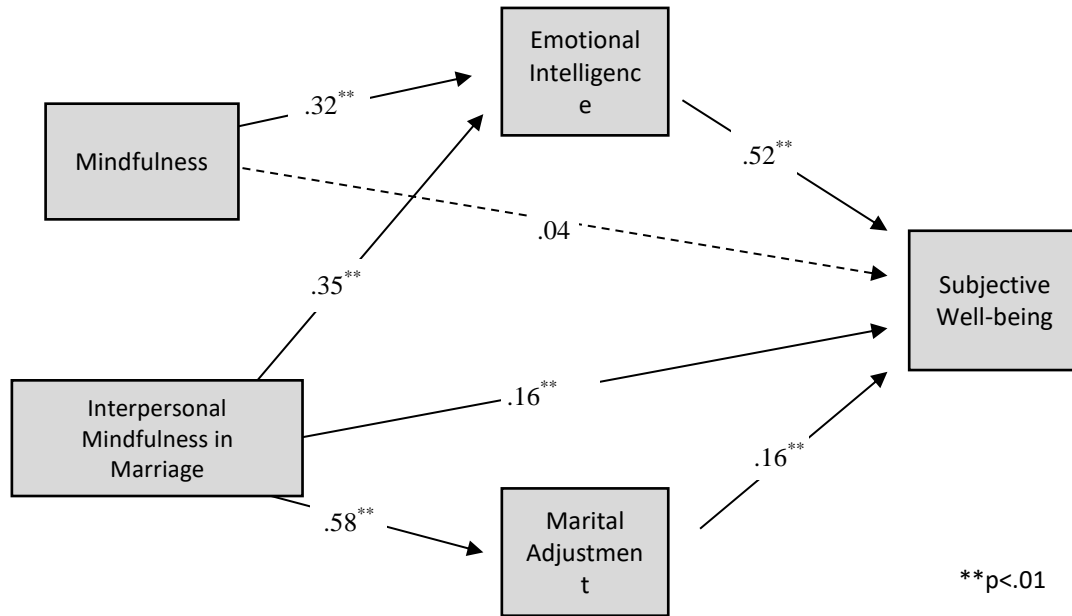


Figure 4. The Result of Path Analysis displaying the Mediating Role of Emotional Intelligence in the Relationship between Mindfulness and Subjective Well-being, and the Mediating Role of Marital Adjustment and Emotional Intelligence in the Relationship between Interpersonal Mindfulness in Marriage and Subjective Well-being.

Table 5.
Goodness of Fit Index Values of the Model.

Fit Measure	Good Fit	Acceptable Fit	Values for the Model
χ^2	.05 < p ≤ 1.00	.01 < p ≤ .05	p=.06
χ^2 /df	.00 ≤ χ^2 /df ≤ 2.00	2.00 < χ^2 /df ≤ 3.00	5.54/2.00=2.77
RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 < RMSEA ≤ 0.08	.06
CFI	.97 ≤ CFI ≤ 1.00	.95 ≤ CFI < .97	.99
NFI	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	.90 ≤ NFI < .95	.99
AGFI	.90 ≤ AGFI ≤ 1.00	.85 ≤ AGFI < .90	.97
GFI	.95 ≤ GFI ≤ 1.00	.90 ≤ GFI < .95	.99

RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation, CFI = Comparative Fit Index, NFI = Normed Fit Index, AGFI = Adjusted Goodness-of-Fit-Index, GFI = Goodness-of-Fit Index

Table 6.
Regression Analysis Results of the Variables in the Model.

Variables	b	(β)	S.E.	C.R.	p
Mindfulness - Emotional Intelligence	.46	.32	.06	8.04	p<.01
Interpersonal Mindfulness in Marriage -Emotional Intelligence	1.00	.35	.12	8.63	p<.01
Interpersonal Mindfulness in Marriage - Marital Adjustment	.93	.58	.06	16.35	p<.01
Mindfulness - Subjective Well-being	.05	.04	.04	1.13	.26
Interpersonal Mindfulness in Marriage - Subjective Well-being	.37	.16	.10	3.70	p<.01
Marital Adjustment - Subjective Well-being	.23	.16	.05	4.18	p<.01
Emotional Intelligence -Subjective Well-being	.42	.52	.03	14.05	p<.01

According to Figure 2, the direct effect of mindfulness on subjective well-being is .21; however, when emotional intelligence was added to the model, this effect decreased to .04 and p value became insignificant (p>.05), which indicates a full mediation (see Figure 4). In addition, emotional intelligence

and marital adjustment partially mediate in the relationship between interpersonal mindfulness in marriage and subjective well-being. Figure 2 shows that overall effect of interpersonal mindfulness on subjective well-being is .42. However, Figure 4 shows that this effect decreases to .16 but p value is meaningful ($p < .05$). This result indicates a partial mediation. In others words, emotional intelligence and marital adjustment partially mediate between interpersonal mindfulness in marriage and subjective well-being. The model explains 51.00% of subjective well-being.

Discussion

Discussion on the Mediating Role of Emotional Intelligence in the Relationship between Mindfulness and Subjective Well-Being

This study revealed that emotional intelligence has a full mediating role between mindfulness and subjective well-being. Accordingly, mindfulness increases emotional intelligence, which in turn increases subjective well-being. It can be said that the components of mindfulness considerably contribute to emotional intelligence, so it has a full mediating role between subjective well-being and mindfulness. According to Baron and Kenny (1986), insignificance of the relationship between dependent and independent variables is a strong evidence of mediating effect. In full mediation, the effect of independent variable on dependent variable occurs through mediating variable (Pardo & Román, 2013). In other words, since mindfulness increases emotional intelligence, subjective well-being also increases. Similarly, Griebel (2015), and Schutte and Malouff (2011) found that emotional intelligence mediates between mindfulness and subjective well-being, and Deniz et al. (2017) found that emotional intelligence has a mediating effect between mindfulness and psychological well-being.

Schutte and Malouff (2011) found that emotional intelligence partly mediates between mindfulness, positive emotions and life satisfaction; and it has a full mediating role between mindfulness and negative emotions. Griebel (2015) reported that emotional intelligence partly mediates between describing dimension of mindfulness, life satisfaction and positive emotions; and between non-reactivity dimension of mindfulness and positive and negative emotions. Wang and Kong (2014) found that emotional intelligence partly mediates between mindfulness and life satisfaction. Deniz et al. (2017) revealed a full mediation of emotional intelligence in the relationship between mindfulness and psychological well-being. What is common in the studies mentioned above is that the dimensions of subjective well-being are examined separately. However, in the current study, these dimensions are evaluated as a total subjective well-being score. The results of the study revealed full mediation of emotional intelligence between mindfulness and subjective well-being. In short, we can conclude that the results of the studies in the literature support the findings of the current study.

High levels of mindfulness increase emotional intelligence, which in turn increases positive emotions and life satisfaction and decreases negative emotions (Griebel, 2015; Schutte & Malouff, 2011). In addition, Bao et al., (2015) reported that the dimensions of emotional intelligence to regulate and use emotions have a mediating effect between mindfulness and perceived stress; and Cenkseven Önder and Utkan (2018) found that regulating negative emotional state mediates in the relationship between mindfulness and perceived stress. Individuals with high levels of mindfulness use their emotions to motivate themselves for their actions, which reduces their stress levels (Bao et al., 2015). Lower stress levels might contribute to subjective well-being. All these findings are consistent with the results of the current study.

Mindfulness increases emotional intelligence (Bao et al., 2015; Chu, 2010; Deniz et al., 2017; Griebel, 2015; Schutte & Malouff, 2011; Wang & Kong, 2014). Mindfulness includes attention and awareness (Baer, 2003; Brown & Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 2003) and emotional intelligence includes awareness of emotions (Bar-On, 2006; Carr, 2016; Goleman, 1999). So it can be said that attention and awareness in mindfulness help awareness of emotions in emotional intelligence. When individuals realize what they really have thanks to mindfulness (Hanh, 1987; Thera, 2001), this might make it easy to understand emotions and realize real and sincere emotions. Thanks to observing without being judgmental, which is

a component of mindfulness (Baer, 2003), emotions in emotional intelligence might be observed and information obtained from these observations might be employed. Since mindfulness can define and explain internal and external stimulants (Baer et al., 2006), it helps individuals express their feelings more easily (Wachs & Cordova, 2007), and might contribute to “expression of feelings” dimension of emotional intelligence (Bar-On, 2006; Petrides, 2009a; Salovey & Mayer, 1990). In addition, the contribution of mindfulness to emotion regulation (Bao et al., 2015; Cenkseven Önder & Utkan, 2018; Gambrel & Piercy, 2015; Gillespie et al., 2015; Hill & Updegraff, 2012; Koole, 2009) is related to emotional intelligence (Salovey & Mayer, 1990; Petrides, 2009a). All these explanations clearly prove that mindfulness contributes to emotional intelligence, which shows a strong relationship between mindfulness and emotional intelligence. The current study also found that mindfulness increases emotional intelligence, which in turn increases subjective well-being.

There is a strong relationship between emotional intelligence and subjective well-being (Bar-On, 2006; Carr, 2016). Research shows a positive relationship between emotional intelligence and subjective well-being or dimensions of subjective well-being (Çelik, 2008; Erdil, 2018; Ergin, 2017; Griebel, 2015; Kırtıl, 2009; Koydemir et al., 2013; Reisoğlu, 2014; Schutte & Malouff, 2011; Sevdalis, Petrides & Harver, 2007; Zhao, Kong & Wang, 2013). There are also findings showing that emotional intelligence predicts subjective well-being or dimensions of subjective well-being (Çelik, 2008; Griebel, 2015; Koçak & İçmenoğlu, 2012; Reisoğlu, 2014; Schutte & Malouff, 2011; Tümkaya et al., 2008; Wang & Kong, 2014). Emotional intelligence contributes to subjective well-being (Griebel, 2015). Individuals feel the positive effects of being able to use their emotions in their private life and working life (Krishnaveni & Deepa, 2013), and ability to manage emotions increases subjective well-being (Terzioğlu, 2016). Emotional intelligence helps individuals acquire the ability to establish quality interpersonal relationships (Bar-On, 2006). Socialization and having close relationships affect subjective well-being positively (Buss, 2000), and emotional intelligence increases subjective well-being since it equips individuals with socialization skills and helps them establish close relationships.

In the current research, emotional intelligence was examined as a personality trait and the fact that one dimension of emotional intelligence includes optimism and happiness personality traits (Bar-On, 2006) strengthen emotional intelligence’s relationship with subjective well-being. This dimension of emotional intelligence is related to positive emotions, happiness and life satisfaction (Petrides, 2009a). Subjective well-being involves life satisfaction and positive emotions (Diener, 1984), so it can be said that emotional intelligence increases subjective well-being.

In emotional intelligence, individuals might sustain their happiness. They are optimistic despite problems and distress (Carr, 2016). Happy people are successful and mentally healthy, and they give importance to self-development (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). Emotional intelligence brings success to individual’s life (Goleman, 1999), and it is related to good psychological health (Bar-On, 2006; Schutte et al., 2007). In sum, the research and theoretical knowledge in the literature clearly explain the contribution of mindfulness to emotional intelligence and the contribution of emotional intelligence to subjective well-being.

Discussion on the Mediating Role of Emotional Intelligence and Marital Adjustment in the Relationship between Interpersonal Mindfulness in Marriage and Subjective Well-Being

Another finding of this study shows that emotional intelligence and marital adjustment partially mediate between interpersonal mindfulness in marriage and subjective well-being. When marital adjustment and emotional intelligence were included in the analysis, the relationship between interpersonal mindfulness in marriage and subjective well-being was significant, but the effect of this relationship decreased, which is an indication of partly mediation. Baron and Kenny (1986) suggest that the higher the decrease between dependent and independent variable is, the higher level of mediation occurs. In the current study, the direct effect of mindfulness on subjective well-being was at medium level but this effect was closer to the low level when the variables were included. Therefore, it can be said that direct effect considerably decreases. No studies in the literature supported this finding.

However, the contribution of interpersonal mindfulness to the increase in subjective well-being, emotional intelligence and marital adjustment; and the contribution of emotional intelligence and marital adjustment to the increase in subjective well-being were discussed and interpreted under the light of the research and information presented in the literature.

Interpersonal mindfulness helps individuals listen to other people carefully during interaction and be aware of others' emotions (de Bruin et al., 2014; Duncan 2007; Duncan et al., 2009; Pratscher et al., 2019). Emotional intelligence refers to individual's ability to understand his own and others' emotions, to feel empathy for people and express this empathy to them (Bar-On, 2006; Petrides, 2009a). In this respect, interpersonal mindfulness can contribute to individual's ability to understand others' feelings and express this to them. In addition, interpersonal mindfulness can help individual regulate his own behaviors (de Bruin et al. 2014; Duncan 2007; Duncan et.al 2009). Since emotional intelligence involves instinct control and self-control (Carr, 2016; Petrides, 2009a), it can be said that interpersonal mindfulness can support self-regulation skills. Interpersonal mindfulness contributes to interaction processes (de Bruin et al. 2014; Duncan 2007; Duncan et.al 2009; Pratscher et al., 2019) and increases the quality of relationships (Bögels et al., 2010; Coatsworth et al., 2010; Duncan, 2007; Kohlenberg et al., 2015; Pratscher et al., 2018). In addition, emotional intelligence contributes to development of interpersonal competences (Bar-On, 1997; 2006) and ability to maintain important relationships (Petrides, 2009a), which might show that the contribution of interpersonal mindfulness to relationships might also contribute to development of interpersonal competences by emotional intelligence. Another variable which interpersonal mindfulness contributes to is marital adjustment.

It is expected that the positive and functional contribution of interpersonal mindfulness to relationships (Duncan, 2007; Lippold et al., 2015; McCaffrey et al., 2017; Pratscher et al., 2018; Pratscher et al., 2019) is reflected on the relationships of couples with each other in marriages. The studies concluding that interpersonal mindfulness increases the quality of relationships between two people (Bögels et al., 2010; Coatsworth et al., 2010; Duncan, 2007; Pratscher et al., 2018) might support the contribution of interpersonal mindfulness in marriage to marital adjustment. The fact that interpersonal mindfulness increases communication and interaction (Bögels et al., 2010; Lippold et al., 2015), and improves functional behaviors in relationships (Bögels et al., 2010; Duncan, 2007; Lippold et al., 2015; Parent et al., 2016; Pratscher et al., 2018; Pratscher et al., 2019) might indicate its contribution to communication, interaction and functional behaviors in marital relationships. In this way, the contribution of interpersonal mindfulness in marriage to marital adjustment seems to be evident.

There is a strong and significant relationship between marriage and subjective well-being (Carr, 2016; Diener, 1984; Diener et al., 1999; Seligman, 2007). Being a spouse and physical and psychological closeness contribute to subjective well-being (Carr, 2016). Marriage is a significant source of affection, need for close relationship and social support (Canbulat & Cihangir Çankaya, 2014). Marriage is a strong buffer zone against problems and distress (Seligman, 2007). Marriage affects subjective well-being positively and a satisfactory marriage is expected to contribute to subjective well-being more. It is believed that a harmonious marriage contributes to happiness of individuals. Research showed that marriage satisfaction and relationship satisfaction, which show the quality of a marital relationship just like marital adjustment does, predict subjective well-being (Ateş, 2018; Bayer, 2017; Canbulat & Cihangir Çankaya, 2014; Çelen Demirtaş, 2010). Similarly, Hawkins and Booth (2005) found that low quality marriages affect subjective well-being negatively, which results in unhappy individuals. These findings are consistent with the findings of the current study.

General life satisfaction of an individual is evaluation about different dimensions of his life such as marriage and working life (Diener, 2000; Diener & Ryan, 2009; Myers & Diener, 1995). Subjective well-being refers to more than satisfaction from these dimensions (Bracke, 2001). It involves general life satisfaction of individuals and positive and negative emotions (Diener, 1984; 2000; Diener et al., 1985). However, we can say that adjustment and satisfaction in marriage considerably affect life satisfaction of individuals, which in turn increases their positive emotions and subjective well-being.

Conclusion and Implications

The study found that emotional intelligence fully mediates between mindfulness and subjective well-being; and emotional intelligence and marital adjustment have a partial mediating effect between interpersonal mindfulness in marriage and subjective well-being. This model explains 51.00% of variance in subjective well-being. Accordingly, it can be said that emotional intelligence is a significant variable between mindfulness and subjective well-being; and emotional intelligence and marital adjustment are important variables between interpersonal mindfulness in marriage and subjective well-being. Based on these findings, the following suggestions were made.

This study found that mindfulness increases emotional intelligence and subjective well-being. Besides, interpersonal mindfulness in marriage increases marital adjustment, emotional intelligence and subjective well-being. According to these findings, psychological counselors, psychologists, and therapists who are expert of marriage and family counseling can use mindfulness and interpersonal mindfulness interventions in their therapy sessions. Also, programs for mindfulness, emotional intelligence, and marital adjustment interventions can be offered to married individuals or couples, so their subjective well-being can be increased.

This study is the first study revealing the mediating effects of marital adjustment and emotional intelligence on the relationship between mindfulness and interpersonal mindfulness in marriage and subjective well-being. Future studies might also examine the relationship of these variables and evaluate the findings. In this study, subjective well-being and emotional intelligence variables were taken as overall scores. It is also possible to examine the relationship between mindfulness and interpersonal mindfulness in marriage and sub dimensions of subjective well-being such as life satisfaction and positive and negative emotions as well as the sub dimensions of emotional intelligence, well-being, self-control, emotionality and sociability. In addition, the participants of the study are people living in İstanbul Turkey and married at least for one year. Most of the participants were female and have undergraduate degree. This study can be repeated with other groups of people or couples who are different in terms of gender, education level, culture, the place of residence, duration of marriage, and number of children etc., and the results obtained might be compared.

This study found that marital adjustment and emotional intelligence partly mediate the relationship between interpersonal mindfulness in marriage and subjective well-being. This partial mediation implies that other variables might also affect the relationship between interpersonal mindfulness in marriage and subjective well-being. A further future study might examine mediating effect of variables such as conflict resolution, coping with stress, self-regulation, anger management, emotion regulation, self-compassion, empathy and personality traits on the relationship between interpersonal mindfulness in marriage and subjective well-being. Moreover, the dimensions of subjective well-being (life satisfaction, positive emotion and negative emotion) can be examined in these relationships.

The current study is based on the quantitative research methods. It is possible to examine in detail by using qualitative research methods how mindfulness and interpersonal mindfulness in marriages affect subjective well-being; how mindfulness contributes to emotional intelligence and marital adjustment; and how emotional intelligence and marital adjustment improve subjective well-being. Certain data collection techniques such as interviews and observations can be used to obtain detailed data. Also, longitudinal studies might be conducted in order to examine changes in mindfulness, marital adjustment, emotional intelligence and subjective well-being levels of married individuals over a specific time.

Turkish Version

Giriş

Mutlu olmak insanoğlunun amacıdır. Birçok araştırma mutluluğun nedenlerini, koşullarını belirlemeye çalışmıştır (Larsen & Eid, 2008). Öznel iyi oluş kavramı, bilimsel alanda mutlulukla benzer içerikte açıklanmaktadır (Carr, 2016; Diener, 2000; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Bireyin yaşamıyla ilgili öznel değerlendirmeleridir. Öznel iyi oluşun üç boyutu bulunmaktadır. Bunlar, bireyin deneyimlediği olumlu duygular, olumsuz duygular ve bireyin yaşamını kişisel olarak değerlendirdiği yaşam doyumudur. Birey, evlilik hayatı, iş hayatı gibi yaşam alanlarına yönelik genel bilişsel değerlendirmelerde bulunur. Bu değerlendirmeler bireyin yaşam doyumunu ortaya çıkarır (Diener, 2000). Birey, yaşamından doyum aldığını ifade ediyorsa öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu, deneyimlerinden hoşlandığını ve ümitli hissettiğini ifade ediyorsa öznel iyi oluşun duyuşsal boyutunu kapsamaktadır (Diener, 2012). Öznel iyi oluşu önemli düzeyde etkileyen alanlardan biri evliliğdir (Carr, 2016; Diener, 1984; Lauer, Lauer & Kerr, 1990; Seliman, 2007). Evli bireylerin evli olmayan bireylere (bekar veya boşanmış) göre öznel iyi oluş düzeyleri daha yüksektir (Carr, 2016; Diener, 1984; Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999; Seligman, 2007). Evliliğin öznel iyi oluşa etkisi basit bir şekilde sadece mutlu insanların evli kaldığı veya evlendiği şeklinde açıklanamaz (Diener, 1984). Evlilik, bireye psikolojik ve fiziksel yakınlık sağlar, çocuk sahibi olma, ev kurma, eş ve ebeveyn rolüne sahip olma imkânı sunar. Bu imkânlar da bireyin öznel iyi oluşuna katkı sağlar (Carr, 2016). İnsanlar mutlu evliliğin ne anlama geldiği, aile üyeleri arasında anlamlı ilişkilerin nasıl sürdürülebileceği gibi soruların cevaplanmasına ihtiyaç duymaktadır (Segrin & Flora, 2011). Bundan dolayı evli bireylerin mutluluklarının hangi değişkenlerden etkilendiğinin araştırılması önemli görülmektedir. Bu değişkenlerden birinin bilinçli farkındalık olduğu söylenebilir.

Öznel İyi Oluşta Bilinçli Farkındalığın Rolü

Bilinçli farkındalık dikkati odaklamanın yolu ve bu yol ile oluşan farkındalıktır (Baer, 2003; Brown & Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 2003). İçinde bulunulan ana bilinçli olarak ve yaşantılara yargılamadan anbean odaklanma yoluyla ortaya çıkan farkındalık olarak da tanımlanabilir (Kabat-Zinn, 2003). Bilinçli olmanın, iyilik halinin sağlanması ve artırılmasında etkili olduğu söylenebilir. Canlı ve açık bir şekilde deneyimlerin farkında olma, iyilik haline ve mutlu olmaya direkt olarak katkı sağlayabilir. Yani olumlu duyguların fazla, olumsuz duyguların az ve yaşam doyumunun fazla olmasıyla ilişkilidir (Brown & Ryan, 2003). Fordyce'a (1983) göre bireyin şu ana odaklı olması ve kendisi olması öznel iyi oluşu artırır. Benzer biçimde Seligman (2007) da farkında olmanın olumlu duyguları arttırmaya katkısı olduğunu belirtmiştir. Dikkat ve farkındalıkla şimdiki anda olma, yaşantıları kabullenme, yargılamama ve bunları tepkisiz bir şekilde deneyimleyebilme bireyi sakinleştirebilir, olumlu duyguları ortaya çıkarabilir ve olumsuz duyguları azaltabilir. Bu bağlamda bireyin kendini iyi hissetmesini sağlayabilir. Alan yazın incelendiğinde iyi oluşu arttıran en önemli değişkenlerden biri bilinçli farkındalıktır (Brown & Ryan, 2003; Burpee & Langer, 2005; Karremans, Schellekens & Kappen, 2017). Bilinçli farkındalığın bireyin iyi oluşuna katkısının (Mandal, Arya & Pandey, 2012; Karremans et al., 2017) ve bilinçli farkındalık müdahalelerin bireyler üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalar üzerinde sıklıkla çalışılmıştır (Jones, Welton, Oliver & Thoburn, 2011). Birçok araştırmada bilinçli farkındalığın öznel iyi oluşu arttırdığı bulunmuştur (Brown & Ryan, 2003; Collard, Avny & Boniwell, 2008; Erkoç, 2017; Falkenström, 2010; Griebel, 2015; Hamarta, Özyeşil, Deniz & Dilmaç, 2013; Karremans et al., 2017; Mandal et al., 2012; Nyklíček & Kuijpers 2008; Schutte & Malouff, 2011; Terzioğlu, 2016; Visted, Vøllestad, Nielsen & Nielsen, 2015; Wang & Kong, 2014; Whitehead, Bates, Elphinstone, Yang & Murray, 2018).

Bilinçli farkındalığın alan yazında içsel ve kişilerarası bilinçli farkındalık olarak ayrıldığı görülmektedir. Güncel alanyazında, bilinçli farkındalığın geleneksel açıklamaları içsel bilinçli farkındalık olarak adlandırılmaktadır (Duncan, Coatsworth & Greenberg, 2009; Kohlenberg et al., 2015). Bir başka deyişle içsel bilinçli farkındalık bilinçli farkındalığın geleneksel tanımı olan bireyin içsel yaşantılarına şimdiki ana

yönelik dikkatini, farkındalığını, yargılamadan kabul etmesini ve tepkisel davranmamasını içermektedir (Kohlenberg et al., 2015). Kişilerarası bilinçli farkındalık ise bireyin kişilerle etkileşim halindeyken anbean farkındalığını sürdürebilmesi, etkileşim sürecinde kendi düşüncelerinin, duygularının, vücut duyularının ve içsel deneyimlerinin farkında olması, aynı zamanda dışsal yaşantılara, iletişimi sürdürdüğü kişinin söylediklerine, davranışlarına, ruh haline, ses tonuna ve beden diline de dikkat edebilmesidir (Pratscher, Wood, King & Bettencourt, 2019). Yukarıda bahsedilen araştırmalar bireyin içsel bilinçli farkındalığının öznel iyi oluşu arttırdığını ortaya koymaktadır. Bilinçli farkındalığın öznel iyi oluşu arttırmadaki katkısının açık olması bu araştırma kapsamında evlilik ilişkisinde kişilerarası bilinçli farkındalığın öznel iyi oluşu ne derece açıkladığına yönelik bir araştırmanın planlanmasını sağlamıştır.

Kişilerarası bilinçli farkındalık, bireyin etkileşim halindeyken anbean farkındalığını sürdürebilmesidir (Pratscher et al., 2019). Bilinçli farkındalık müdahalelerinin kişilerarası etkileri üzerinde yapılan araştırmalar azdır (Gillespie, Davey & Flemke, 2015). Alanyazında bulunan araştırmaların çoğu içsel bilinçli farkındalık üzerinedir (Frank, Jennings & Greenberg, 2016). Kişilerarası bilinçli farkındalık alanyazın için yeni bir kavramdır ve son yıllarda yapılan araştırmalarda incelendiği görülmektedir (de Bruin et al., 2014; Duncan et al., 2009; Erus & Deniz, 2018; Lippold, Duncan, Coatsworth, Nix & Greenberg, 2015; McCaffrey, Reitman & Black, 2017; Parent, McKee, Rough & Forehand 2016; Pratscher, Rose, Markovitz & Bettencourt 2018; Pratscher et al., 2019). Bundan dolayı kişilerarası bilinçli farkındalıkla ilişkisi olan değişkenlerin belirlenmesi alan yazın için önemli görülmektedir.

Kişilerarası bilinçli farkındalık kavramından ilk kez Duncan (2007) ebeveny-çocuk ilişkisi üzerine bahsetmiştir. Duncan'ın (2007) yaptığı araştırmadan sonra kişilerarası bilinçli farkındalığın ilişkileri nasıl etkilediği alanyazında önemli bir konu haline gelmiştir (Duncan, 2007; Duncan et al., 2009; Frank et al., 2016; McCaffrey, 2015). Yapılan araştırmalarda da kişilerarası bilinçli farkındalık ile mutlu olma (Duncan, 2007), yaşam kalitesi, iyimserlik, psikolojik sağlık (de Bruin et al., 2014), arkadaşlıkta psikolojik ihtiyaç doyumu (Pratscher et al., 2018; Pratscher et al., 2019) arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Bilinçli farkındalığın kişilerarası ilişkiler boyutunun değerlendirildiği kişilerarası bilinçli farkındalık (Duncan, 2007; Frank et al., 2016; McCaffrey et al., 2017) bu araştırmada da evlilik sürecinde değerlendirilmiştir. Bilinçli farkındalığın çift ve aile terapisinde yerini bulmasıyla (Gambrel & Keeling, 2010; Gehart, 2012; Gehart & McCollum, 2007) evlilik ilişkisinde kişilerarası bilinçli farkındalığın incelenmesi dikkate değer bulunmuştur. Evlilik ilişkisinde kişilerarası bilinçli farkındalık bireyin eşyle olan etkileşim, iletişim sürecinde eşini tüm dikkati ile dinlemesi, kendisinin ve eşinin duygularının farkında olması, kendisinin ve eşinin duygularını düşüncelerini yargılamadan, kabul etmesi ve eşinin davranışlarına dürtüsel davranmadan kendini düzenleyerek cevap verebilmesi olarak ifade edilmiştir. Bu araştırmada da evli bireylerin öznel iyi oluşlarını açıklayan değişkenler incelenirken içsel süreçleri değerlendiren bilinçli farkındalık ile etkileşim sürecinde ortaya çıkan kişilerarası bilinçli farkındalığı inceleyen evlilik ilişkisinde kişilerarası bilinçli farkındalık birlikte araştırma sürecinde dâhil edilmiştir. Böylece bilinçli farkındalık ve evlilikte bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasında duygusal zekâ ve evlilik uyumunun aracılık rolü incelenmek istenmiştir.

Öznel İyi Oluş ile Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkide Duygusal Zekânın Aracı Rolü

Duygusal zekâ bireyin kendisiyle ve diğer insanlarla ilgili bilgisidir. Bireylerin ruh halini, yaradılış, motivasyon ve niyet farklılıklarını fark etme ve bu farklara uygun hareket etmesidir (Seligman, 2007). Goleman'a (1999) göre insanı insan yapan niteliklerin çoğu duygusal zekâdan gelmektedir. Duygusal zekâ psikolojik olarak sağlıklı olmayla ilişkilidir (Bar-On, 2006; Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar & Rooke, 2007). Duygusal zekâ evlilik hayatını önemli ölçüde etkiler (Goleman, 1999) ve evlilik ilişkisine yardımcı olur (Shapiro, 1999). Duygusal zekâ, evlilikte sorun yaşandığında sakinleşmeyi, empatiyi, etkin dinlemeyi, savunma olmadan konuşmayı çiftlerin anlaşmasını sağlar (Goleman, 1999). Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler kendilerinin ve eşlerinin duygularını algılar, anlar, ilişkilerini geliştirmek için anlamlandırdığı duyguları kullanır, duygularını düzenler ve ilişkideki sorunları çözerler (Carr, 2016). Evli bireyler için duygusal zekâ önemlidir. Sağlıklı evlilik ilişkilerinin oluşması ve bireysel olarak öznel iyi oluşun artması sağlanır. Duygusal zekânın özellikleri öğrenilebilir (Bar-On 2006; Carr, 2016). Bu bağlamda

içsel bilinçli farkındalık ve kişilerarası bilinçli farkındalığın duygusal zekânın özelliklerine katkı sağlayabileceği düşünüldüğünde bilinçli farkındalığın artmasıyla duygusal zekânın artacağı düşünülebilir.

Bilinçli farkındalık duyguları düzenlemeye katkı sağlar (Bao, Xue & Kong, 2015; Cenkseven Önder & Utkan, 2018; Gambrel & Piercy, 2015; Gillespie et al., 2015; Hill & Updegraff, 2012; Koole, 2009). Bilinçli farkındalık, bireylerin kendi ve başkalarının duygularını doğru bir şekilde algılamalarına ve düzenlemelerine yardımcı olur. Bilinçli farkındalığın doğasında olan kendini düzenleme, duygusal zekânın duyguları yönetebilmesi ile ilgilidir. Duyguların farkına varma, duyguları kullanmayı kolaylaştırır (Schutte & Malouff, 2011). Bilinçli farkındalığın duygusal zekâyı arttırdığına yönelik araştırma sonuçları bulunmaktadır (Bao et al., 2015; Deniz, Erus & Büyükcebeci, 2017; Griebel, 2015; Schutte & Malouff, 2011; Wang & Kong, 2014). Benzer şekilde kişilerarası bilinç farkındalığın duygusal zekâyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Pratscher et al., 2019). Bu çalışmada evli bireylerin bilinçli farkındalıkları ve evlilik ilişkisinde kişilerarası bilinçli farkındalığının duygusal zekâyı katkısı incelenmektedir. Alan yazında ilk kez evlilik ilişkisinde kişilerarası bilinçli farkındalık ile duygusal zekâ arasındaki ilişki ortaya konacaktır.

Duygusal zekâda birey mutluluğu sürdürmek için kendini ve başkalarını eğlendirir, olumlu duygulara sahiptir ve doyumludur. Sorunlar, sıkıntılar karşısında iyimser olur (Carr, 2016). Duygusal zekânın iyi oluşu araştırmalarında etkisi dikkat çekicidir (Koydemir, Şimşek, Schütz & Tipandjan, 2013). Duygusal zekâ ile öznel iyi oluş arasında güçlü bir ilişki vardır (Bar-On, 2006; Carr, 2016). Duygusal zekânın öznel iyi oluşu açıklamada katkısı olduğunu bulan araştırmalar mevcuttur (Çelik, 2008; Griebel, 2015; Koçak & İçmenoğlu, 2012; Reisoğlu, 2014; Schutte & Malouff, 2011; Tümkaya, Hamarta, Deniz, Çelik & Aybek, 2008; Wang & Kong, 2014). Bu açıdan bilinçli farkındalığın duygusal zekâyı arttırdığı, duygusal zekânın da öznel iyi oluşu arttırdığı görülmektedir. Alan yazında da bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasında duygusal zekânın aracılık etkisi olduğunu bulan araştırma sonuçları mevcuttur (Griebel, 2015; Schutte & Malouff, 2011; Wang & Kong, 2014). Bu araştırmanın amacı da evli bireylerin bilinçli farkındalık, kişilerarası bilinçli farkındalık ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracılık rolünü belirlemektir. Bu araştırmanın alan yazına önemli katkıda bulunacağı söylenebilir.

Öznel İyi Oluş ile Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkide Evlilik Uyumunun Aracı Rolü

Bu araştırma kapsamında incelenen diğer bir değişken evlilik uyumudur. Evlilik uyumu bireylerin karı-koca (eş) olarak belli anlarda birbirleriyle uyumlu olmasıdır. Bu uyum eşlerin aile bütçesini, duyguların ifadesini, arkadaşları, cinselliği, toplumsal kuralları, yaşam felsefesini, eşin akrabalarıyla anlaşım anlaşmamasını, boş zamanı, ev dışı etkinlikleri, uyumsuzlukları çözmeye yönelik ilişki tarzını, eşe güveni ve evlilikle ilgili genel düşünceyi kapsamaktadır (Locke & Wallace, 1959). Evlilik uyumu, ailenin işlevsel olmayan özelliklerini belirlemek için önemli görülmektedir (Fışiloğlu & Demir, 2000). Ayrıca sağlıklı evlilik ilişkisinde eşle uyumun, etkileşimin ve anlaşılabilmenin önemli olduğu görülmektedir (Lauer et al., 1990; Lewis & Spanier, 1979; Robinson & Blanton, 1993; Spainer & Lewis, 1980). Evlilik uyumu sağlıklı evlilik ilişkisinin yanında bireylerin mutlu olmasını bir başka deyişle öznel iyi oluş düzeyi yüksek olmasını sağlar.

Evliliğin öznel iyi oluşla güçlü ve önemli bir ilişkisi varken (Carr, 2016; Diener, 1984; Diener et al., 1999; Seligman, 2007) uyumlu bir evliliğin öznel iyi oluşa katkısının çok daha yüksek olması düşünülebilir. Birey, yaşamında bulunan önemli doyum alanlarından memnun ise bu alanlardaki yaşantılarında birçok mutlu anı varsa bireyin öznel iyi oluş düzeyi yüksektir (Tuzgöl Dost, 2004). Araştırmalar, evlilik uyumu, evlilik doyumu, ilişki doyumu gibi evliliğin kalitesini ölçen değişkenlerin öznel iyi oluşu etkilediğini bulmuştur (Ateş, 2018; Bayer, 2017; Canbulat & Cihangir Çankaya, 2014). Evlilik uyumunun bireyde önemli bir doyum alanı oluşturduğu düşünüldüğünde evlilik uyumunun öznel iyi oluşu etkilemesi beklenir. Evlilik uyumu öznel iyi oluşu etkilerken bilinçli farkındalığın da evlilik uyumunu etkilediği düşünülmektedir.

Bilinçli farkındalık mutlu evlilik ilişkileri için önemli bir değişken olarak görülmektedir (Burpee & Langer, 2005). Yapılan araştırmalar bilinçli farkındalığın evlilik doyumu, ilişki doyumu, evlilik ve ilişki kalitesiyle ilişkili olduğunu bulmuştur (Barnes, Brown, Krusemark, Campbell & Rogge, 2007; Carson, Carson, Gil & Baucom, 2004; Deniz, 2017; Gambrel & Keeling, 2010; Jones et al., 2011; Lenger, Gordon &

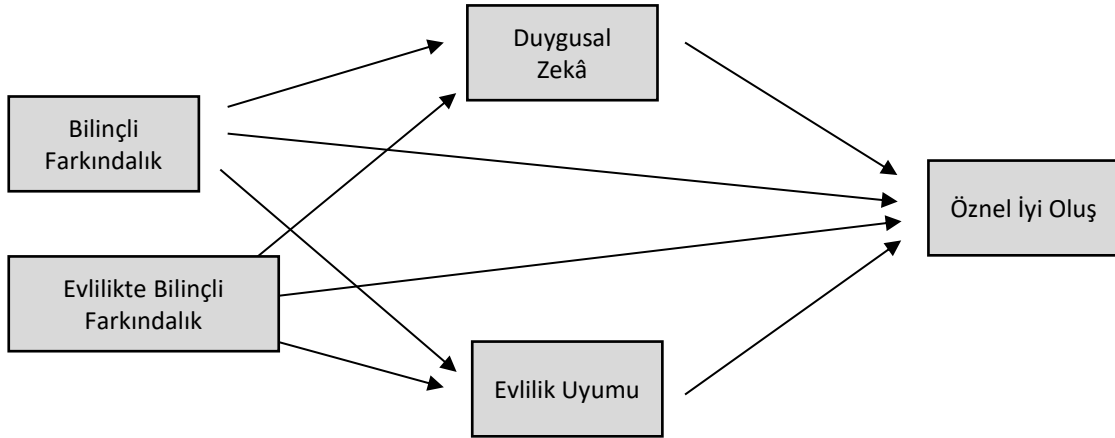
Nguyen, 2017; Parlar & Akgün, 2018; Wachs & Cordova, 2007; Williams & Cano, 2014). Ancak bilinçli farkındalığın romantik ilişkiler gibi kişilerarası ilişkiler üzerine etkisinin incelendiği sınırlı sayıda araştırmalar bulunmaktadır (Karremans et al., 2017; Jones et al., 2011). Bu araştırmaların artması evlilik ilişkisinde evlilik uyumunu ve bireysel mutluluğu açıklayan değişkenlerin netleşmesini sağlayabilir. Böylece kaliteli evliliklere ve öznel iyi oluş düzeyi yüksek bireylere ulaşmada etkili olan değişkenlerin belirlenmesi sağlanabilir. Bundan dolayı bu araştırmada evli bireylerin bilinçli farkındalıklarının evlilik uyumuna etkisi incelenmiştir. Ayrıca araştırmalar kişilerarası bilinçli farkındalığın etkileşim sürecine katkı sağladığını (de Bruin, et al., 2014; Duncan 2007; Duncan et al., 2009; Pratscher et al., 2019) ve ilişki kalitesini arttırdığını (Bögels, Lehtonen & Restifo, 2010; Coatsworth, Duncan, Greenberg & Nix, 2010; Duncan, 2007; Kohlenberg et al., 2015; Pratscher et al., 2018) bulmuştur. Alanyazındaki bilgiler doğrultusunda bilinçli farkındalığın ve kişilerarası bilinçli farkındalığın evlilik uyumunu arttırdığı, evlilik uyumunun artmasının da öznel iyi oluşu arttırdığı düşünülmektedir. Alanyazında evlilikte bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide evlilik uyumunun aracılık etkisinin incelendiği bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bundan dolayı bu araştırmanın amacı evlilik ilişkisinde bilinçli farkındalık, kişilerarası bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide evlilik uyumunun aracılık etkisini ortaya koymaktır. Bu çalışmanın alan yazına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Alanyazında bulunan açıklamalar ve araştırmalar değerlendirildiğinde bilinçli farkındalık, evlilikte bilinçli farkındalık, duygusal zekâ, evlilik uyumu, öznel iyi oluş değişkenlerinin birbirleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu ilişkiler değerlendirildiğinde araştırmanın amacı; evli bireylerin bilinçli farkındalık ve evlilikte bilinçli farkındalıkları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide, evlilik uyumu ve duygusal zekânın aracılık rolünün olup olmadığını belirlemektir. Bu kapsamda araştırmanın sorusu: Bilinçli farkındalık ve evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide, evlilik uyumu ve duygusal zekânın aracılık rolü var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel model ile gerçekleştirilmiştir. Bilinçli farkındalığın ve evlilikte bilinçli farkındalığın, duygusal zekâ ve evlilik uyumu aracılığıyla öznel iyi oluşla ne derece ilişkili olduğu araştırılmaktadır. Şekil 1’de öznel iyi oluşu açıklamak için önerilen model görülmektedir.



Şekil 1. Öznel iyi oluşun bilinçli farkındalık, evlilikte bilinçli farkındalık, duygusal zekâ ve evlilik uyumu ile modellenmesi.

Katılımcılar

Araştırma grubunu Türkiye’de İstanbul ilinde ikamet eden evli bireyler oluşturmaktadır. Evli bireylerin seçiminde iki temel ölçüt alınmıştır. Bunlardan ilki evli bireylerin en az 1 yıl evli olmasıdır. İkincisi ise evli bireylerin eğitim seviyesinin en az ortaöğretim seviyesinde olmasıdır. Araştırmaya 550 evli birey katılmıştır. Araştırmaya katılan evli bireylere ait demografik bilgilerin frekans ve yüzdeler değeri Tablo 1.’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırma Grubuna ait Demografik Bilgilerin Frekans ve Yüzdeler Değeri.

Değişkenler	f	%	Değişkenler	f	%
Cinsiyet			Eğitim Düzeyi		
Kadın	370	67.27	Ortaöğretim	113	20.54
Erkek	180	32.73	Lisans	341	62
Yaş Aralığı			Yüksek lisans	77	14
20-29 yaş	172	31.27	Doktora	19	3.45
30-39 yaş	196	35.64	Eş Eğitim Düzeyi		
40-49 yaş	129	23.45	Ortaöğretim	173	31.45
50-63 yaş	52	9.45	Lisans	289	52.54
Belirtmemiş	1	.18	Yüksek lisans	70	12.73
Evlilik Süresi			Doktora	18	3.27
1-5yıl	246	44.73	Çocuk Sayısı		
6-10 yıl	83	15.09	Çocuğu yok	167	30.36
11-15 yıl	56	10.18	1 çocuk	168	30.54
16-20 yıl	57	10.36	2 çocuk	155	28.18
21-25 yıl	67	12.18	3 çocuk	46	8.36
26-30 yıl	27	4.91	4 ve daha fazla çocuk	14	2.54
31 ve üstü	14	2.54			
Toplam	550	100.00	Toplam	550	100.00

Tablo 1’de araştırmaya katılan evli bireylerin demografik değişkenlere göre frekans, yüzde, değeri belirtilmiştir. Evli bireylerin 370’i (%67.27) kadın, 180’i (%32.73) erkektir. Araştırma katılanların çoğunun kadın olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyine göre bireylerin 113’ü (%20.54) ortaöğretim, 341’i (%62.00) lisans, 77’si (%14.00) yüksek lisans ve 19’u (%3.45) doktora eğitim seviyesine sahiptir. Araştırmaya katılanların çoğunun lisans eğitimi tamamladığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan evli bireylerin demografik özellikleri ile ilgili bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formunda; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, eş eğitim düzeyi, evlilik süresi ve çocuk sayısı demografik özelliklerini belirlemeye yönelik bilgiler yer almaktadır.

Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ): Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek 15 maddeden oluşmaktadır ve 6’lı Likert tipli derecelendirme ölçeğidir. Ölçekten en yüksek 90, en düşük 15 puan alınabilir. BİFÖ, bireyin günlük yaşamdaki anlık deneyimlerin bilinçli farkında olmaya yönelik eğilimini ölçmektedir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmasında geçerlik ve güvenilirlik analizleri üniversite öğrencileriyle yapılmıştır. Dil eşdeğeri için yapılan çalışmada İngilizce ve Türkçe formlardan elde edilen puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Açıklayıcı faktör analizi sonucu toplam varyansın %58.00’inin açıklandığı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analiziyle tek boyutlu yapı doğrulanmıştır. Madde toplam korelasyonu analizi sonucunda ölçekten alınan toplam puan ve her bir madde arasında .40’in üzerinde ilişki bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80 ve test-tekrar test korelasyonu .86 olarak bulunmuştur (Özyeşil et al., 2011). Bu araştırma kapsamında BİFÖ’nün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .84 bulunmuştur.

Evlilikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği (EBFÖ): Evlilikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Erus ve Deniz (2018) tarafından geliştirilmiştir. EBFÖ, 12 maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipi derecelendirilen bir ölçektir. Ölçekten en yüksek 60, en düşük 12 puan alınabilir. Yüksek puan bireyin eşi ile olan ilişkisinde kişilerarası bilinçli farkındalık düzeyinin yüksek olduğu şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri evli bireylerle yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu toplam varyansın %42.70'inin açıklandığı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analiziyle tek boyutlu yapı doğrulanmıştır. Madde toplam korelasyonu analizi sonucunda ölçekten alınan toplam puan ile her bir madde arasında .52'nin üzerinde ilişki bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .87 olarak bulunmuştur (Erus & Deniz, 2018). Bu araştırma kapsamında EBFÖ'nün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .81 bulunmuştur.

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF): Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği'nin (Petrides & Furnham, 2000, 2001; Petrides 2009a, 2009b) Kısa Formu; Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. DZÖÖ-KF, bireyin duygusal yeterlikleriyle ilgili kendini algılama düzeyini belirlemektedir. Ölçekten toplam duygusal zekâ puanını elde etmenin yanında iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyut puanları da elde edilmektedir. Ölçek, 7'li Likert tipinde derecelendirilmiştir (Petrides, 2009a; Petrides & Furnham, 2006). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasında geçerlik ve güvenilirlik analizleri üniversite öğrencileriyle yürütülmüştür. Dil geçerliği için İngilizce ve Türkçe formlardan elde edilen puanlar arasındaki pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %53.00'ünü açıkladığı bulunmuştur ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu yapının iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. DZÖÖ-KF'nin toplam puan ve alt boyutlarının nevrotik kişilik özelliği ile negatif yönde, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık, sorumluluk kişilik özelliğiyle pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Madde toplam korelasyonlarının .31 ile .53 arasında bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları iyi oluş için .72, öz kontrol için .70, duygusallık için .66, sosyallik .70 ve toplam puan için .81 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .86'dır (Deniz et al., 2013). Bu araştırma kapsamında toplam puan için DZÖÖ-KF'den elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .82'dir.

Evlilikte Uyum Ölçeği (EUÖ): Evlilikte Uyum Ölçeği, Locke ve Wallace (1959) tarafından geliştirilmiş ve Tutarel-Kışlak (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Evli çiftlerin uyum düzeylerini belirleyen ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte genel evlilik uyumunu ya da niteliğini ölçen, aynı zamanda çeşitli konularda (aile bütçesi, duyguların ifadesi, arkadaşlar, cinsellik, toplumsal kurallar, yaşam felsefesi) anlaşma ya da anlaşamama ile ilişki tarzını (boş zaman, ev dışı etkinlikler, çatışma çözme, güven) ölçen ifadeler bulunmaktadır. Türkçe'ye uyarlama çalışmasında geçerlik ve güvenilirlik analizleri evli bireylerle yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik analizi sonucu korelasyon katsayısı .57 olarak bulunmuştur (Tutarel-Kışlak, 1999). Bu araştırma kapsamında EUÖ'nün Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (PANAS): Öznel iyi oluşun duygu boyutunu ölçmek için Watson, Clark ve Tellegen (1988) Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği'ni geliştirmiş ve Gençöz (2000) Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yapmıştır. PANAS, olumlu duyguyu ölçen 10 madde ve olumsuz duyguyu ölçen 10 madde olmak üzere, toplam 20 madde ve olumlu duygu ve olumsuz duygu olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. PANAS, 5'li Likert tipi bir derecelendirme ölçeğidir. Pozitif duygu alt ölçeği puanının, negatif duygu alt ölçeği puanından yüksek olması bireyin öznel iyi oluşunun yüksek olduğu anlamına gelir. Benzer biçimde negatif duygu alt ölçeği puanının, pozitif duygu alt ölçeği puanından yüksek olması bireyin öznel iyi oluşunun düşük olduğu anlamına gelir. Ölçeğin uyarlanmasında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları üniversite öğrencileriyle yapılmıştır. Faktör analizi sonucu iki faktörlü yapı ortaya çıkmış ve toplam varyansın %44.00'ünün açıklandığı bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları .33 ile .71 arasında değişmektedir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı negatif duygu için .83, pozitif duygu için .86'dır. Test-tekrar test güvenilirlik analizi sonucu negatif duygu için korelasyon katsayısı .40, pozitif duygu için korelasyon katsayısı .54 olarak bulunmuştur (Gençöz, 2000). Bu araştırma kapsamında Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı pozitif duygu için .86 ve negatif duygu için .81 olarak bulunmuştur.

Yaşam Doymu Ölçeği (YDÖ): Yaşam Doymu Ölçeği; Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiş, Dağlı ve Baysal (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Yaşam Doymu Ölçeği bireylerin genel yaşam doyumlarını ölçmektedir. Ölçek beş maddeden oluşmakta ve 5'li Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin uyarlanmasında geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ilkökulda çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Dil eşdeğerliği için yapılan çalışmada İngilizce ve Türkçe formlardan elde edilen puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucu toplam varyans %68.00'inin açıklandığı bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analiziyle tek boyutlu yapı doğrulanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88, test-tekrar test güvenirlik katsayısı .97'dir (Dağlı & Baysal, 2016). Bu araştırma kapsamında YDÖ'nün Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

Öznel İyi Oluşun Ölçülmesi: Bu çalışmada öznel iyi oluşun ölçülmesinde öznel iyi oluşun boyutları olan yaşam doymu ile olumlu ve olumsuz duyguları (Diener, 1984) ölçek ölçme araçları kullanılmıştır. Öznel iyi oluş puanlamasında hesaplama "Öznel İyi Oluş = (Yaşam Doymu + Olumlu Duygu) – Olumsuz Duygu" şeklindedir. Başka bir deyişle bireylerin yaşam doymu ile olumlu duygu puanları toplanmış ve olumsuz duygu puanlarında çıkartılmış ve toplam öznel iyi oluş puanı elde edilmiştir. Diener (1994) duyguların ve doymun bir arada ölçülebileceği önermiştir. Bu öneri doğrultusunda alanyazında öznel iyi oluş ölçümlemesinin bu şekilde yapıldığı araştırmalar bulunmaktadır (Bettencourt & Sheldon, 2001; Cenkseven, 2004; Eryılmaz, 2009; Hamarta et al., 2013; Morsünbül, 2011; Reisoğlu, 2014; Sheldon & Elliot, 1999; Sheldon et al., 2004).

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları bir araya getirilerek kitapçık haline getirilmiştir. Kitapçıkta araştırmanın amacına, araştırmacılarla ilgili kısa bilgilere, verilerin kimseyle paylaşılmayacağı sadece araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacağına ve ölçme araçlarına ait yönergelere ait bilgiler bulunmaktadır. Kitapçık basılı hale getirilmiş aynı zamanda Google Formlar aracılığıyla elektronik bir form oluşturulmuştur. Veriler, araştırmacıların çevresinde olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü evli bireylerden toplanmıştır. Araştırmacı görüşebildiği evli bireylerle bizzat elden veri toplanmasını gerçekleştirmiştir. Uzakta olan ve görüşme imkânı olmayan evli bireylerle elektronik form eposta veya cep telefonu mesajıyla paylaşılmıştır. Toplamda 585 evli bireye ulaşılmış ancak eksik ve hatalı doldurulmadan dolayı 35 veri araştırmaya dahil edilememiştir. Araştırmaya dahil edilen verilerin 310'u elektronik ortamdan 240'i elden toplanmıştır. Bireylerin veri toplama araçlarını doldurmaları yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Evli bireylerin bilinçli farkındalık ve evlilikte bilinçli farkındalıkları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide, evlilik uyumu ve duygusal zekânın aracılığı yapısal eşitlik modeli (YEM) içinde yer alan yol analizi ile incelenmiştir. Yol analizi için AMOS 20 paket programı kullanılmıştır. Yol analizi için verilerin analize hazırlanma aşamasında SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin yol analizine uygunluğunu değerlendirmek için kayıp değerler, uç değerler, örneklem büyüklüğü, çok değişkenli normallik ve çoklu doğrusal bağlantı incelenmiştir.

Araştırma verilerinin incelenmesinde her bir ölçek için toplam madde sayısının %10.00'unun ve fazlasının boş bırakıldığı veriler araştırmadan çıkartılmıştır. Toplam 35 veri analize dahil edilmemiştir. %10.00'dan daha az kayıp veri olan durumlarda kayıp veri analizi için Little'nin MCAR testi yapılmıştır. Bu testin manidar olmaması, kayıp verilerin tamamen yansız dağıldığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2015). Little'nin MCAR testi sonucu tüm ölçekler için $p > .05$ bulunmuştur. Bu bağlamda kalan kayıp verilere ortalama atama yöntemi ile değer atanmıştır. Tek değişkenli uç değerler kutu grafikleri ile incelenmiş ve uçta kalan 6 değer veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra çok değişkenli uç değerler incelenmiştir. Çok değişkenli uç değerler, Mahalanobis uzaklığı ile saptanmış (Kline, 2011; Tabachnick & Fidell, 2015). Tabachnick ve Fidell (2015) mahalanobis uzaklığı hesaplaması sonucu ki-kare (χ^2) değeri için $p < .001$ 'in altında olan verilerin çıkartılmasını önerir. Bu doğrultuda 10 veri, veri setinden çıkarılmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterliliğini belirlemek için N:q yöntemi kullanılmıştır. N:q parametreye göre

örneklem belirlemek için kullanılır ve en yüksek olabilirlik kestirim yöntemi için bu yöntem uygundur (Kline, 2011). Jackson (2003) araştırmasında N:q oranını sınınamıştır ve 1:20 oranının iyi sonuçlar verdiğini görmüştür. N:q yöntemine göre minimum örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında kişi sayısının modelde yer alan parametre sayısına oranının 1:20 olması önerilir. Modeldeki her bir parametre sayısı (q) için ideal olan 20 kişidir. Modelde kaç parametre varsa bunun 20 ile çarpımı ideal olarak ulaşılması gereken örneklem sayısını belirtir (Kline, 2011). Araştırmada tahmin edilen model parametre sayısı 14'tür. $14 \times 20 = 280$ 'dir. Bu kurala göre araştırma kapsamında en az 280 kişiye ulaşılması gerekmektedir. Bu açıdan 534 verinin analiz için örneklem büyüklüğünü karşıladığı söylenebilir.

Veri setinde çok değişkenli normallik için değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bilinçli farkındalık için çarpıklık değeri -.06, basıklık değeri -.44; evlilikte bilinçli farkındalık için çarpıklık değeri -.36; basıklık değeri -.42; duygusal zekâ için çarpıklık değeri -.22, basıklık değeri -.34; evlilik uyumu için çarpıklık değeri -1.21, basıklık değeri 1.62; öznel iyi oluş için çarpıklık değeri -.30, basıklık değeri -.07 olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2.00 ile +2.00 arasında değer almasının normal dağılımı karşılayabildiği söylenebilir. (Bachman 2004; George & Mallery, 2016). Araştırmanın değişkenleri arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı incelenmiştir. Korelasyon analizi sonucu değişkenler arasında .90 ve üzeri ilişki çıkması çoklu bağlantı problemini oluşturmaktadır (Palant, 2011; Tabachnick & Fidell, 2015). Bilinçli farkındalık ve evlilikte bilinçli farkındalık ile evlilik uyumu, duygusal zekâ ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda değişkenler arasındaki ilişkide korelasyon katsayıları .34 ile .67 ($p < .01$) arasındadır. Değişkenler arasındaki korelasyon sonuçları, değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığını kanıtlar niteliktedir.

Bulgular

Evli bireylerin bilinçli farkındalıkları, evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalıkları, evlilik uyumları, duygusal zekâları ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpım korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Değişkenlere ait ortalama ve standart sapma değerleri de belirtilmiştir. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2'de görüldüğü gibi bilinçli farkındalık ile duygusal zekâ ($r = .48$; $p < .01$); bilinçli farkındalık ile evlilik uyumu ($r = .27$; $p < .01$) ve bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş ($r = .40$; $p < .01$) arasında; evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ile duygusal zekâ ($r = .49$; $p < .01$); evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ile evlilik uyumu ($r = .58$; $p < .01$) ve evlilikte bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş ($r = .52$; $p < .01$) arasında; öznel iyi oluş ile duygusal zekâ ($r = .67$; $p < .01$) ve öznel iyi oluş ile evlilik uyumu ($r = .44$; $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

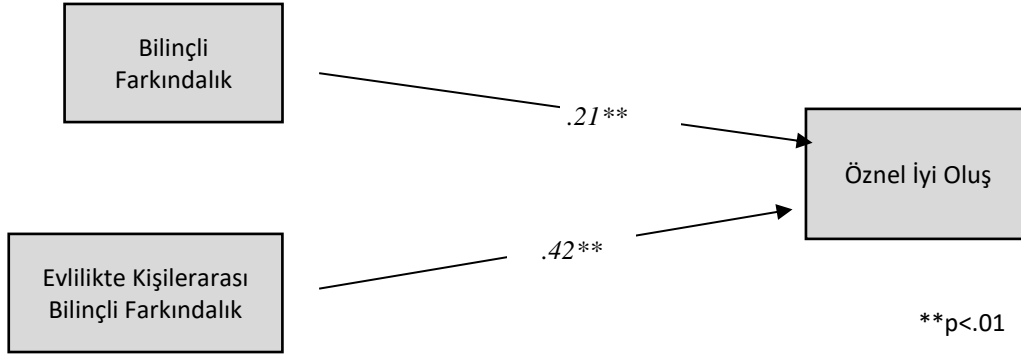
Tablo 2.

Bilinçli farkındalık, Evlilikte Kişilerarası Bilinçli Farkındalık, Öznel İyi Oluş, Evlilik Uyumu ile Duygusal Zekâ Arasındaki Korelasyon Katsayıları ve Betimsel İstatistikler.

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Bilinçli Farkındalık	-				
2. Evlilikte Kişilerarası Bilinçli Farkındalık	.46*	-			
3. Duygusal Zekâ	.48*	.49*	-		
4. Evlilik Uyumu	.27*	.58*	.35*	-	
5. Öznel İyi Oluş	.40*	.52*	.67*	.44*	-
Ortalama	64.60	50.20	101.90	43.41	33.90
Standart Sapma	11.27	5.49	15.95	8.82	13.04

* $p < .01$

Evli bireylerin bilinçli farkındalık ve evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide evlilik uyumu ve duygusal zekânın aracılık rolü yol analiziyle incelenmiştir. Aracılık rolünün belirlenmesi için Baron ve Kenny'nin (1986) belirlediği yol izlenmiştir. Aracılığın test edilmesi için öncelikle bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında direkt etkinin kanıtlanması gerekir. Bunun için bilinçli farkındalık ve evlilikte bilinçli farkındalığın öznel iyi oluşa anlamlı etkisinin olup olmadığı analiz edilmiş ve sonuçlar Şekil 2 ve Tablo 3'de sunulmuştur.



Şekil 2. Bilinçli farkındalık ve evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalığın öznel iyi oluşa anlamlı etkisine yönelik regresyon analizi sonucu.

Şekil 2’de bilinçli farkındalığın ve evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalığın öznel iyi oluşa anlamlı etkisinin olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonucu, regresyon katsayıları, standart hatalar, kritik oranlar ve p değerleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

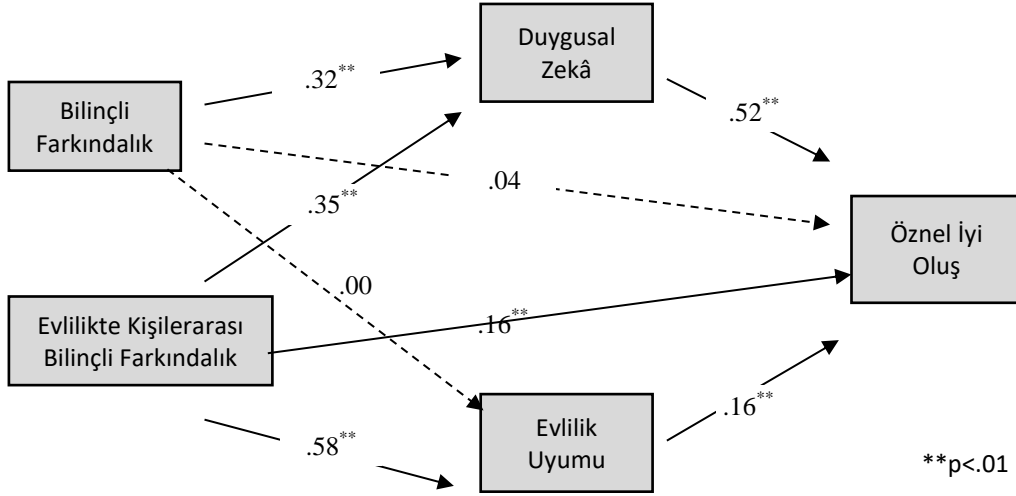
Bilinçli Farkındalık ve Evlilikte Kişilerarası Bilinçli Farkındalığın Öznel İyi Oluşa Etkisini İnceleyen Regresyon Analizi Sonucu.

Variables	b	(β)	S.H.	K.D	p
Bilinçli Farkındalık - Öznel İyi Oluş	.24	.21	.05	5.11	p<.01
Evlilikte Kişilerarası Bilinçli Farkındalık - Öznel İyi Oluş	1.01	.42	.10	10.43	p<.01

Tablo 3’de görüldüğü üzere bilinçli farkındalığın ve evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalığın öznel iyi oluşa doğrudan etkileri anlamlı bulunmuştur (p<.01). Analiz sonucu öznel iyi oluşun yaklaşık %31.00’ini açıklanmaktadır. Bu koşulun sağlanması üzerine Baron ve Kenny’nin (1986) aracılık için önerdiği diğer koşulların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Bunun için aracı değişkenler yol analizine dahil edilmiştir. Yol analizinde, (i) bilinçli farkındalığın ve evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalığın evlilik uyumu ve duygusal zekâ üzerinde anlamlı etkisi; (ii) evlilik uyumunun ve duygusal zekânın öznel iyi oluş üzerinde anlamlı etkisi; (iii) evlilik uyumu ve duygusal zekânın yol analizine dahil edilmesi sonucunda bilinçli farkındalık ve evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalığın öznel iyi oluş üzerindeki etkisi incelenmiştir. Şekil 3’de yol analizi için oluşturulan model sunulmuştur.

Model sonucunda elde edilen standardize edilmemiş regresyon katsayıları (b), standardize edilmiş regresyon katsayıları (β), standart hatalar (S.H.), kritik değerler (K.D.) ve p değerleri Tablo 4’de verilmiştir. Tablo 4’de görüldüğü üzere bilinçli farkındalıktan evlilik uyumuna giden yol ve bilinçli farkındalıktan öznel iyi oluşa giden yol anlamlı bulunmamıştır (p>.05). Baron ve Kenny’e (1986) göre bilinçli farkındalıktan öznel iyi oluşa giden yolun anlamsızlaşması aracılık etkisini belirlemede istenen bir durumdur. Ancak bilinçli farkındalık ile aracı değişken olan evlilik uyumu arasındaki yolun anlamsız olması ise istenmeyen bir durumdur. Bu sonuç bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasında evlilik uyumunun aracılık etmediğini göstermektedir. Anlamsız bulunan bu yol kaldırılarak yol analizi tekrar incelenmiştir. Yol analizi sonucu Şekil 4’de sunulmuştur.

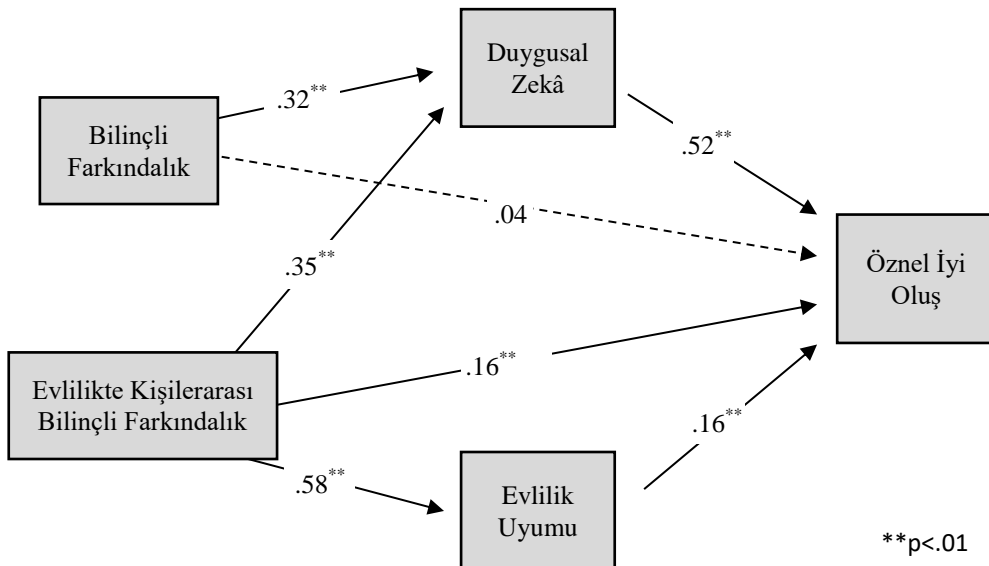
Yol analizi sonucunda modelden elde edilen χ^2 , χ^2 /sd ve diğer uyum iyiliği indeksleri Tablo 5’de gösterilmiştir. Model, Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) tarafından tavsiye edilen uyum indeks ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Tablo 5’de iyi uyum ve kabul edilebilir uyum indeks ölçütleri de yer almaktadır. Bu ölçütlere göre model uyum iyiliği indeksleri değerlendirilmiştir.



Şekil 3. Bilinçli farkındalık ve evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide evlilik uyumu ve duygusal zekânın aracılık rolünü gösteren yol analizi sonucu.

Tablo 4.
Modelde Yer Alan Değişkenlerin Regresyon Analizi Sonuçları.

Değişkenler	b	(β)	S.H.	K.D..	p
Bilinçli Farkındalık - Duygusal Zekâ	.46	.32	.06	8.04	p<.01
Evlilikte Kişilerarası Bilinçli Farkındalık - Duygusal Zekâ	1.00	.35	.12	8.63	p<.01
Evlilikte Kişilerarası Bilinçli Farkındalık - Evlilik Uyumunu	.93	.58	.06	14.49	p<.01
Bilinçli Farkındalık - Evlilik Uyumunu	.00	.00	.03	.02	.98
Bilinçli Farkındalık - Öznel İyi Oluş	.05	.04	.04	1.13	.26
Evlilikte Kişilerarası Bilinçli Farkındalık - Öznel İyi Oluş	.37	.16	.10	3.70	p<.01
Evlilik Uyumunu - Öznel İyi Oluş	.23	.16	.05	4.18	p<.01
Duygusal Zekâ - Öznel İyi Oluş	.42	.52	.03	14.05	p<.01



Şekil 4. Bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracılık rolünü ve evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalıkları ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide, evlilik uyumu ve duygusal zekânın aracılık rolünü gösteren yol analizi sonucu.

Tablo 5.*Modelin Uyum İyiliği İndeks Değerleri.*

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Modele Ait Değerler
χ^2	.05 < p ≤ 1.00	.01 < p ≤ .05	p=.06
χ^2 /sd	.00 ≤ χ^2 /sd ≤ 2.00	2.00 < χ^2 /sd ≤ 3.00	5.54/2.00=2.77
RMSEA	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 < RMSEA ≤ 0.08	.06
CFI	.97 ≤ CFI ≤ 1.00	.95 ≤ CFI < .97	.99
NFI	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	.90 ≤ NFI < .95	.99
AGFI	.90 ≤ AGFI ≤ 1.00	.85 ≤ AGFI < .90	.97
GFI	.95 ≤ GFI ≤ 1.00	.90 ≤ GFI < .95	.99

RMSEA= Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü, CFI= Karşılaştırmalı Uyum İndeksi, NFI = Normlaştırılmış Uyum İndeksi, AGFI= Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi, GFI= İyilik Uyum İndeksi

Tablo 5 incelendiğinde modele ait χ^2 değeri anlamsız bulunmuştur (p>.05). χ^2 'ye ait p değerinin anlamsız çıkması modelin iyi uyum gösterdiğini açıklamaktadır. Ayrıca modelin uyum indeks değerlerinden RMSEA'nın kabul edilebilir ölçütü karşıladığı (RMSEA=.06) ve diğer uyum indeks değerlerinin de iyi uyum ölçütlerini karşıladığı görülmektedir (CFI= .99; NFI=.99, AGFI=.97, GFI=.99). Tablo 5'de bulunan uyum indeks değerlerine göre model iyi uyum göstermektedir. Model sonucunda elde edilen standardize edilmemiş regresyon katsayıları (b), standardize edilmiş regresyon katsayıları (β), standart hatalar (S.H.), kritik değerler (K.D.) ve p değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.*Modelde Yer Alan Değişkenlerin Regresyon Analizi Sonuçları.*

Değişkenler	b	(β)	S.H.	K.D	p
Bilinçli Farkındalık -	.46	.32	.06	8.04	p<.01
Evlilikte Kişilerarası Bilinçli Farkındalık - Duygusal Zeka	1.00	.35	.12	8.63	p<.01
Evlilikte Kişilerarası Bilinçli Farkındalık – Evlilik Uyumu	.93	.58	.06	16.35	p<.01
Bilinçli Farkındalık - Öznel İyi Oluş	.05	.04	.04	1.13	.26
Evlilikte Kişilerarası Bilinçli Farkındalık - Öznel İyi Oluş	.37	.16	.10	3.70	p<.01
Evlilik Uyumu - Öznel İyi Oluş	.23	.16	.05	4.18	p<.01
Duygusal Zekâ - Öznel İyi Oluş	.42	.52	.03	14.05	p<.01

Tablo 6'de yol analizi sonucu değişkenlerin yol katsayıları ve p değerleri görülmektedir. Bilinçli farkındalığın duygusal zekâyı (β =.32; p<.01); evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalığın duygusal zekâyı (β =.35; p<.01); duygusal zekânın öznel iyi oluşu (β =.52; p<.01); evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalığın evlilik uyumunu (β =.58; p<.01); evlilik uyumunun öznel iyi oluşu (β =.16; p<.01) doğrudan pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Aracılık etkileri incelendiğinde; evli bireylerin bilinçli farkındalıklarının, duygusal zekâ aracılığı ile öznel iyi oluşu yordamasına yönelik yol analizi sonucunda bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasında duygusal zekânın tam aracılık etkisinin olduğu bulunmuştur. Şekil 2'de görüldüğü gibi bilinçli farkındalığın öznel iyi oluş üzerindeki doğrudan etkisi .21'dir. Şekil 4'de ise duygusal zekânın aracı değişken olarak modele dahil edilmesi sonucu bu etki .04'e düşmekte ve p değeri anlamsızlaşmaktadır (p>.05). Duygusal zekânın aracı değişken olarak modele dahil olması sonucu bilinçli farkındalık ve öznel iyi oluş arasındaki katsayıya yönelik p değerinin anlamsızlaşması tam aracılığın olduğunu göstermektedir. Ayrıca evli bireylerin evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalıklarının, evlilik uyumu ve duygusal zekâ aracılığı ile öznel iyi oluşu yordamasına yönelik yol analizi sonucunda evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygusal zekâ ve evlilik uyumunun kısmi aracılık etkisinin olduğu bulunmuştur. Şekil 2'de görüldüğü gibi evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalığın öznel iyi oluş üzerindeki toplam etkisi .42'dir. Şekil 4'de ise evlilik uyumu ve duygusal zekâ aracı değişkenler olarak modele dahil edildiğinde bu etki .16'ya düşmektedir ve p değeri anlamlıdır (p<.05). Bu sonuç kısmi aracılığın olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle evli bireylerin evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalıkları ile öznel iyi oluş arasında duygusal zekâ ve evlilik uyumunun kısmi aracılık etkisi olduğu bulunmuştur. Model öznel iyi oluşun yaklaşık %51.00'ünü açıklamaktadır

Tartışma

Bilinçli Farkındalık ile Öznel İyi Oluş Arasında Duygusal Zekânın Aracılık Rolünün Tartışılması

Bu araştırmanın sonucunda bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasında duygusal zekânın tam aracılık rolü olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre bilinçli farkındalık duygusal zekâyı arttırmakta, duygusal zekâ da öznel iyi oluşu arttırmaktadır. Bilinçli farkındalığın bileşenlerinin duygusal zekâyı katkısının önemli olduğu ve bu açıdan öznel iyi oluşla bilinçli farkındalık arasında duygusal zekânın tam aracı rolü olduğu söylenebilir. Baron ve Kenny'e (1986) göre bağımlı ve bağımsız değişken arasında ilişkinin anlamsızlaşması aracılık etkisinin güçlü bir kanıtıdır. Tam aracılıkta bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisinin tümü aracı değişken üzerinden gider (Pardo & Román, 2013). Bir başka deyişle, bilinçli farkındalık duygusal zekâyı arttırdığı için öznel iyi oluş artmaktadır denilebilir. Benzer şekilde Griebel (2015) ve Schutte ve Malouff (2011) da bilinçli farkındalıkla öznel iyi oluş arasında duygusal zekânın, Deniz vd. (2017) de bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasında duygusal zekânın aracılık etkisi olduğunu bulmuştur.

Schutte ve Malouff (2011) bilinçli farkındalık ile olumlu duygu ve yaşam doyumu arasında duygusal zekânın kısmi aracılık etkisinin ve bilinçli farkındalık ile olumsuz duygu arasında tam aracılık etkisinin olduğunu bulmuştur. Griebel'in (2015) araştırmasında ise bilinçli farkındalığın tanımlama boyutu ile yaşam doyumu ve olumlu duygu arasında; bilinçli farkındalığın tepkisiz olma boyutu ile olumlu ve olumsuz duygu arasında duygusal zekânın kısmi aracılık etkisinin olduğu görülmüştür. Wang ve Kong (2014) da bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu arasında duygusal zekânın kısmi aracılık etkisi olduğunu bulmuştur. Bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluşla ilişkisinde de Deniz vd. (2017) yaptığı çalışmada bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasındaki duygusal zekânın tam aracılık etkisinin olduğunu görülmüştür. Bahsedilen çalışmalarda dikkat çeken ortak nokta öznel iyi oluş boyutlarının ayrı ayrı incelenmesidir. Bu çalışmada ise öznel iyi oluş boyutları toplam puanla değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda da bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasında duygusal zekânın tam aracılık etkisi bulunmuştur. Alan yazındaki araştırmaların bu araştırmanın bulgusuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Yüksek düzeyde bilinçli farkındalık duygusal zekâyı arttırmakta, bu sonuç da olumlu duyguları ve yaşam doyumunu artırırken olumsuz duyguları azaltmaktadır (Griebel, 2015; Schutte & Malouff, 2011). Ayrıca Bao vd. (2015) duygusal zekânın duyguları düzenleme ve kullanma boyutlarının bilinçli farkındalık ile algılanan stres arasında aracı etkisi olduğunu; Cenkseven Önder ve Utkan (2018) da bilinçli farkındalık ve algılanan stres arasındaki ilişkide olumsuz duygu durum düzenlemenin aracı etkisinin olduğunu bulmuştur. Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek bireyler kendilerini performanslarında motive etmek için duygularını kullanırlar ki bu da algılanan stresin düşmesini sağlar (Bao et al., 2015). Stresin düşmesinin de öznel iyi oluşa katkı sağladığı söylenebilir. Tüm bu sonuçların da araştırmanın bulgusuyla tutarlı olduğu söylenebilir.

Bilinçli farkındalık duygusal zekâyı arttırmaktadır (Bao et al., 2015; Chu, 2010; Deniz et al., 2017; Griebel, 2015; Schutte & Malouff, 2011; Wang & Kong, 2017). Bilinçli farkındalıktaki dikkat ve farkındalığın (Baer, 2003; Brown & Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 2003) duygusal zekâdaki duyguları fark etmeye (Bar-On, 2006; Carr, 2016; Goleman, 1999) katkı sağladığı söylenebilir. Bilinçli farkındalık sayesinde bireyin kendisinde gerçekten ne olduğunu fark etmesi (Hanh, 1987; Thera, 2001), duygusal zekâda bulunan duyguları anlamayı, gerçek ve samimi duyguları fark etmeyi kolaylaştırabilir. Bilinçli farkındalıkta bulunan yargılamadan gözleme (Baer, 2003), duygusal zekâda duyguların gözlemlenmesini ve gözlem sonucu elde edilen bilgilerin kullanılabilmesini sağlayabilir. Bilinçli farkındalığın içsel ve dışsal uyarıları tanımlayabilme, kelimelere dökme özelliği (Baer et al., 2006) ve duyguları ifade edebilmeyi kolaylaştırması (Wachs & Cordova, 2007), duygusal zekânın duyguları ifade edebilme boyutuna (Bar-On, 2006; Petrides, 2009a; Salovey & Mayer, 1990) katkı sağlayabilir. Ayrıca bilinçli farkındalığın duyguları düzenlemeye katkısı (Bao et al., 2015; Cenkseven Önder & Utkan, 2018; Gambrel & Piercy, 2015; Gillespie et al., 2015; Hill & Updegraff, 2012; Koole, 2009) duygusal zekânın duyguları düzenleme boyutuyla (Salovey & Mayer, 1990; Petrides, 2009a) ilgilidir. Tüm bu açıklamalar

bilinçli farkındalığın katkılarının duygusal zekâ özelliklerine katkı sağladığını kanıtlar niteliktedir. Bu açıdan bilinçli farkındalık ile duygusal zekâ arasında önemli bir ilişki olduğu söylenebilir. Araştırmanın sonucunda da bilinçli farkındalığın duygusal zekâyı arttırdığı, duygusal zekânın artması sonucu öznel iyi oluşun arttığı bulunmuştur.

Duygusal zekâ ile öznel iyi oluş arasında güçlü bir ilişki vardır (Bar-On, 2006; Carr, 2016). Duygusal zekâ ile öznel iyi oluş veya öznel iyi oluş boyutları arasında pozitif yönde ilişki bulan araştırmaların (Çelik, 2008; Erdil, 2018; Ergin, 2017; Griebel, 2015; Kırtıl, 2009; Koydemir et al., 2013; Reisoğlu, 2014; Schutte & Malouff, 2011; Sevdalis, Petrides & Harver, 2007; Zhao, Kong & Wang, 2013) yanında duygusal zekânın öznel iyi oluşu veya öznel iyi oluşun boyutlarını yordadığını bulan araştırma sonuçları da mevcuttur (Çelik, 2008; Griebel, 2015; Koçak & İçmenoğlu, 2012; Reisoğlu, 2014; Schutte & Malouff, 2011; Tümkeya et al., 2008; Wang & Kong, 2014). Duygusal zekâ öznel iyi oluşa katkı sağlar (Griebel, 2015). Birey, kişisel ve mesleki yaşamında duygularını akıllıca kullanabilmenin olumlu etkisini görür (Krishnaveni & Deepa, 2013) ve duyguları yönetebilme becerisi öznel iyi oluşu artırır (Terzioğlu, 2016). Özellikle duygusal zekânın kişilerarası ilişkileri kaliteli bir şekilde sürdürebilme becerisini kazandırmasının (Bar-On, 2006) öznel iyi oluşu arttırdığı söylenebilir. Sosyalleşme ve yakın ilişki kurma öznel iyi oluşu olumlu yönde etkilemektedir (Buss, 2000) ve duygusal zekâ da sosyalleşme ve yakın ilişki kurma becerisini bireye kazandırdığından duygusal zekâ özelliklerinin öznel iyi oluşu arttırdığı söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında duygusal zekânın kişilik özelliği olarak incelenmesi ve duygusal zekânın bir boyutunun iyimserlik ve mutluluk kişilik özelliğini içermesi (Bar-On, 2006) öznel iyi oluşla ilişkisini güçlendirmektedir. Duygusal zekânın bu boyutu, olumlu duygular, mutluluk ve doyumla ilgilidir (Petrides, 2009a). Öznel iyi oluş da genel doyum olarak yaşam doyumunu ve olumlu duyguları kapsadığı (Diener, 1984) için duygusal zekânın öznel iyi oluşu arttırdığı söylenebilir.

Duygusal zekâda birey mutluluğu sürdürebilir. Sorunlar, sıkıntılar karşısında iyimser olur (Carr, 2016). Mutlu insanlar başarılı ve kendini geliştiren insanlardır ve ruhsal açıdan daha sağlıklıdırlar (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). Duygusal zekâ bireyin hayatına başarı getirir (Goleman, 1999) aynı zamanda psikolojik olarak sağlıklı olmayla ilişkilidir (Bar-On, 2006; Schutte et al., 2007). Özetle alan yazındaki bilgiler ve araştırmalar bilinçli farkındalığın duygusal zekâyı; duygusal zekânın da öznel iyi oluşa katkısını anlaşılır kılmaktadır.

Evlilikte Kişilerarası Bilinçli Farkındalık ile Öznel İyi Oluş Arasında Duygusal Zekâ ve Evlilik Uyumunun Aracılık Rolünün Tartışılması

Bu araştırmanın diğer bir sonucunda evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ve öznel iyi oluş arasında duygusal zekâ ve evlilik uyumunun kısmi aracılık etkisi olduğu bulunmuştur. Evlilik uyumu ve duygusal zekâ aracı değişkenler olarak analize dahil edildiğinde evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişki anlamsızlaşmamış ancak ilişkinin etki düzeyi düşmüştür. Bu durum kısmi aracılığın göstergesidir. Baron ve Kenny (1986), bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki azalma ne kadar büyük olursa, aracılık derecesinin o kadar büyük olacağını ifade etmiştir. Araştırmanın sonucunda da evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalığın öznel iyi oluşa doğrudan etkisi orta düzeydeyken aracı değişkenlerin devreye girmesiyle doğrudan etki düşük düzeye yaklaşmıştır. Bundan dolayı doğrudan etkide ciddi derecede bir azalma olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın bulgusuna paralel olan bir araştırmaya ulaşamamıştır. Ancak kişilerarası bilinçli farkındalığın öznel iyi oluşu, duygusal zekâyı ve evlilik uyumunu arttırmadaki katkısı; duygusal zekânın ve evlilik uyumunun da öznel iyi oluşu arttırmadaki katkısı alan yazındaki bilgiler ve araştırmalar ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Kişilerarası bilinçli farkındalık etkileşim sürecinde bireyin karşısındaki kişiyi tüm dikkati ile dinlemesini, kendisinin ve karşısındaki kişinin duygularının farkında olmasını sağlar (de Bruin et al., 2014; Duncan 2007; Duncan et al., 2009; Pratscher et al., 2019). Duygusal zekâ da bireyin kendisinin ve karşısındaki kişinin duygularını anlaması, empati kurabilmesi ve bunu karşısındaki kişiye ifade edebilmesidir (Bar-On, 2006; Petrides, 2009a). Bu bağlamda kişilerarası bilinçli farkındalık duyguları anlama ve karşısındaki kişiye ifade etme özelliklerine katkıda bulunabilir. Ayrıca kişilerarası bilinçli farkındalık ilişkiye yönelik bireyin kendini ve davranışlarını düzenleyebilmesini sağlar (de Bruin et al.,

2014; Duncan 2007; Duncan et al., 2009). Duygusal zekâda bulunan dürtüleri kontrol etme ve öz denetimli olma özelliklerine (Carr, 2016; Petrides, 2009a) kişilerarası bilinçli farkındalığın kendini düzenleme becerisinin katkı sağladığı söylenebilir. Kişilerarası bilinçli farkındalık etkileşim sürecine katkı sağlamakta (de Bruin et al., 2014; Duncan 2007; Duncan et.al 2009; Pratscher et al.,2019) ve ilişki kalitesini arttırmaktadır (Bögels et al., 2010; Coatsworth et al., 2010; Duncan, 2007; Kohlenberg et al., 2015; Pratscher et al.,2018). Duygusal zekâ da kişilerarası yeterlilikleri geliştirmeye (Bar-On, 1997; 2006) ve önemli ilişkileri sürdürme becerisine (Petrides, 2009a) katkı sağlamaktadır. Bu durum, kişilerarası bilinçli farkındalığın ilişkilere yönelik katkısının duygusal zekânın kişilerarası yeterlilikleri geliştirmesine katkıda bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Kişilerarası bilinçli farkındalığın katkı sağladığı diğer bir değişken de evlilik uyumudur.

Kişilerarası bilinçli farkındalığın ilişkilere olumlu ve işlevsel yöndeki katkısının (Duncan, 2007; Lippold et al., 2015; McCaffrey et al., 2017; Pratscher et al.,2018; Pratscher et al., 2019) evlilik ilişkisinde eşle olan ilişkiye de yansımaları beklenir. Kişilerarası bilinçli farkındalığın ikili ilişkilerde ilişki kalitesini arttırdığına yönelik çalışmaların (Bögels et al., 2010; Coatsworth et al., 2010; Duncan, 2007; Pratscher et al., 2018), evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalığın evlilik uyumuna yönelik katkısıyla paralellik gösterdiği düşünülebilir. Kişilerarası bilinçli farkındalığın iletişimi ve etkileşimi arttırması (Bögels et al., 2010; Lippold et al., 2015), ilişkilerdeki işlevsel davranışları geliştirmesi (Bögels et al., 2010; Duncan, 2007; Lippold et al., 2015; Parent et al., 2016; Pratscher et al., 2018; Pratscher et al., 2019), eşle ilişkide iletişime, etkileşime ve işlevsel davranışlara katkı sağması anlamına gelebilir. Böylece evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalığın evlilik uyumuna katkısı açık bulunabilir.

Evliliğin öznel iyi oluşla güçlü ve önemli bir ilişkisi vardır (Carr, 2016; Diener, 1984; Diener et al., 1999; Seligman, 2007). Evlilik sayesinde eş rolünde olma, psikolojik ve fiziksel yakınlık sağlama öznel iyi oluşa katkı sağlar (Carr, 2016). Evlilik, sevginin, yakın ilişki ihtiyacının ve sosyal desteğin önemli bir kaynağıdır (Canbulat & Cihangir Çankaya, 2014). Evlilik, sıkıntılara karşı güçlü bir tampon oluşturur (Seligman, 2007). Evlilik, öznel iyi oluşu olumlu yönde etkilerken uyumlu, doyumsuz bir evliliğin öznel iyi oluşa katkısının çok daha yüksek olması beklenir. Uyumlu evliliğin mutlu birey olmaya katkı sağladığı söylenebilir. Araştırmalar, evlilik uyumu gibi ilişkinin kalitesini ölçen evlilik doyumunun ve ilişki doyumunun öznel iyi oluşun yordayıcısı olduğunu bulmuştur (Ateş, 2018; Bayer, 2017; Canbulat & Cihangir Çankaya, 2014; Çelen Demirtaş, 2010). Hawkings ve Booth (2005) da düşük kaliteli evliliklerin iyi oluşu olumsuz yönde etkilediğini ve bireylerin mutsuz olduğunu bulmuştur. Bu sonuçlar araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Birey, hayatındaki evlilik, iş gibi yaşam alanlarının genel değerlendirmesiyle genel yaşam doyumuna ulaşır (Diener, 2000; Diener & Ryan, 2009; Myers & Diener, 1995). Öznel iyi oluş; yaşam alanlarından sağlanan doyumdan daha fazlasıyla nitelendirilir (Bracke, 2001). Bireyin hayatıyla ilgili genel yaşam doyumunu, olumlu ve olumsuz duyguları içinde barındırır (Diener, 1984; 2000; Diener et al. 1985). Ancak evlilikten sağlanan uyum ve doyumun bireyin yaşam doyumunu önemli ölçüde etkilediği ve bu etkinin bireyin olumlu duygularını arttırdığı ve böylece öznel iyi oluşuna katkı sağladığı düşünülebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasında duygusal zekânın tam aracılık etkisi; evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasında duygusal zekâ ve evlilik uyumunun kısmi aracılık etkisi olduğu bulunmuştur. Bu model öznel iyi oluş varyansının %51.00'ini açıklamaktadır. Bu sonuçlar, kuramsal çerçeve ve araştırmalar doğrultusunda bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasında duygusal zekânın önemli bir değişken; evlilikte bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasında duygusal zekânın ve evlilik uyumunun önemli değişkenler olduğunu söylenebilir. Bu sonuçlar dahilinde araştırmanın bulgularına yönelik öneriler sunulmuştur.

Bu araştırmanın bulgusuna göre bilinçli farkındalık duygusal zekâ ve öznel iyi oluşu arttırmaktadır. Aynı zamanda evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık; evlilik uyumu, duygusal zekâ ve öznel iyi oluşu arttırmaktadır. Bu bulguya göre evlilik ve aile danışmanlığı alanında uzman psikolojik danışman, psikolog

ve terapistler terapi oturumlarında bilinçli farkındalık ve kişilerarası bilinçli farkındalık müdahalelerini kullanabilir. Ayrıca bilinçli farkındalık, duygusal zekâ, evlilik uyumu müdahalelerine yönelik programlar evli bireylere veya çiftlere uygulanabilir. Böylece evli bireylerin öznel iyi oluşları arttırılabilir.

Bu araştırma evli bireylerin içsel bilinçli farkındalıkları ve evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalıkları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkide evlilik uyumu ve duygusal zekânın aracılık etkilerini ortaya koyan ilk araştırma niteliğindedir. Bu araştırma kapsamına dahil edilen değişkenlerin ilişkisi başka bir betimsel araştırmada incelenebilir ve sonuçlar değerlendirilebilir. Bu araştırmada öznel iyi oluş, duygusal zekâ değişkenleri toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Bilinçli farkındalık ve evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluşun alt boyutları olan yaşam doyumu, olumlu duygu ve olumsuz duygu arasındaki ilişkiler incelenebilir. Bu çalışmanın araştırma grubu Türkiye’de İstanbul ilinde yaşayan, en az bir yıldır evli olan bireyleri kapsamaktadır. Araştırmaya katılan evli bireylerin çoğu kadın ve lisans mezunudur. Cinsiyet, eğitim düzeyi yaşanılan yer, evlilik süresi, çocuk sayısı gibi değişkenlerin farklılaştığı gruplarda veya çiftlerde bu araştırma tekrarlanabilir ve araştırma sonuçları karşılaştırılabilir.

Bu araştırma kapsamında evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık kavramı alan yazına kazandırılmıştır. Araştırmada evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalıkla öznel iyi oluş arasındaki ilişkide evlilik uyumu ve duygusal zekânın kısmi aracılık etkisi bulunmuştur. Kısmi aracılık etkisinin bulunması evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalıkla öznel iyi oluş arasındaki ilişkide farklı değişkenlerinde etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Yeni yapılacak araştırmalarda evlilikte kişilerarası bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide çatışma çözme, stresle baş etme, öz şefkat, empati, kişilik özellikleri gibi değişkenlerin aracılık etkisi incelenebilir. Ayrıca öznel iyi oluşun boyutları (yaşam doyumu, olumlu duygu ve olumsuz duygu) bu ilişkilerde ayrı ayrı da değerlendirilebilir.

Bu araştırmanın sonuçları nicel araştırma kapsamında evli bireylerin ölçme araçlarına verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulmuştur. Evlilik ilişkisinde içsel bilinçli farkındalığın ve kişilerarası bilinçli farkındalığın öznel iyi oluşu nasıl etkilediği, bilinçli farkındalığın duygusal zekâyâ ve evlilik uyumuna nasıl katkı sağladığı; duygusal zekâ ve evlilik uyumunun öznel iyi oluşu nasıl geliştirdiği gibi sorular nitel araştırma yöntemleri ile derinlemesine incelenebilir. Nitel araştırmalar kapsamında görüşme, gözlem gibi farklı tekniklerden yararlanılarak ayrıntılı bilgilere ulaşılabilir. Ayrıca evli bireylerin evlilik ilişkilerinde bilinçli farkındalık, evlilik uyumu, duygusal zekâ ve öznel iyi oluş düzeylerindeki değişimlerin incelendiği boylamsal araştırmalar yapılabilir.

References

- Ateş, G., (2018). *Associated factors of subjective well-being in married individuals: Online infidelity tendency, gender roles, and marital satisfaction*. Unpublished doctorate dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Bao, X., Xue, S., & Kong, F. (2015). Dispositional mindfulness and perceived stress: The role of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 78, 48-52.
- Barnes, S., Brown, K. W., Krusemark, E., Campbell, W. K., & Rogge, R. D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of Marital & Family Therapy*, 33(4), 482-500.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bayer, Ö. (2017). *Evlilik doyumu ve çok boyutlu algılanan sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi*. Unpublished master thesis, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Bettencourt, B. A., & Sheldon, K. (2001). Social roles as mechanism for psychological need satisfaction within social groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(6), 1131-1143.
- Bögels, S. M., Lehtonen, A., & Restifo, K. (2010). Mindful parenting in mental health care. *Mindfulness*, 1(2), 107-120.
- Bracke, P. (2001). Measuring the subjective well-being of people in a psychosocial rehabilitation centre and a residential psychiatric setting: The outline of the study and the measurement properties of a multidimensional indicator of well-being. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 24(3), 222-236.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Burpee, L. C., & Langer, E. J. (2005). Mindfulness and marital satisfaction. *Journal of Adult Development*, 12, 43-51.
- Buss, D. M. (2000). The evolution of happiness. *American Psychologist*, 55(1), 15-23.
- Canbulat, N., & Cihangir Çankaya, Z. (2014). Evli bireylerin öznel iyi olma düzeylerinin yordanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 556-576.
- Carr, A. (2016). *Positive psychology the science of happiness and human strenghts* (Ü. Şendilek, trans.). İstanbul: Kaknüs Publishing.
- Carson, J. W., Carson, K. M., Gil, K. M., & Baucom, D. H. (2004). Mindfulness-based relationship enhancement. *Behaviour Therapy*, 35, 471–494.
- Cenkseven, F. (2004). *Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi* Unpublished doctorate thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Cenkseven Önder, F., & Utkan, Ç. (2018). Bilinçli farkındalık ve algılanan stres ilişkisinde ruminasyon ve olumsuz duygu düzenlemenin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1004-1019.
- Chu, L. (2010). The benefits of meditation vis-a-vis emotional intelligence, perceived stress and negative mental health. *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 26(2), 169-180.
- Coatsworth, J., Duncan, L., Greenberg, M., & Nix, R. (2010). Changing parent's mindfulness, child management skills and relationship quality with their youth: Results from a randomized pilot intervention trial. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 203-217.
- Collard, P., Avny, N., & Boniwell, I. (2008). Teaching mindfulness based cognitive therapy (MBCT) to students: The effects of MBCT on the levels of mindfulness and subjective well-being. *Counselling Psychology Quarterly*, 21(4), 323-336.
- Çelen Demirtaş, S. (2010). *The role of gender, relationship status, romantic relationship satisfaction, and commitment to career choices in the components of subjective well-being among senior university students* (Unpublished master thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Çelik, Ş. (2008). *The investigation of the subjective well-being of the high school students in terms of emotional intelligence* (Unpublished master thesis). Selçuk University, Konya.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Adaptation of the satisfaction with life scale into Turkish: The study of validity and reliability. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(59), 1250-1262.
- de Bruin, E. I., Zijlstra, B. J., Geurtzen, N., van Zundert, R. M., van de Weijer-Bergsma, E., Hartman, E. E., ... & Bögels, S. M. (2014). Mindful parenting assessed further: Psychometric properties of the Dutch version of the Interpersonal Mindfulness in Parenting Scale (IM-P). *Mindfulness*, 5(2), 200-212.
- Deniz, B. (2017) *Evlü bireylerin kişilik özelliklerine göre bilinçli farkındalık düzeylerinin ve evlilik doyumlarının incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
- Deniz M. E., Erus S. M., & Büyükcebeci A., (2017). Bilinçli Farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 17-31.
- Deniz, M. E., Özer, E., & Işık, E. (2013). Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form: Validity and reliability studies. *Education and Science*, 38(169), 407-419.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590-597.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Duncan, L. G. (2007). *Assessment of mindful parenting among parents of early adolescents: Development and validation of the Interpersonal Mindfulness in Parenting Scale*. Unpublished doctorate dissertation. The Pennsylvania State University, Pennsylvania.

- Duncan, L. G., Coatsworth, J. D., & Greenberg, M. T. (2009). A model of mindful parenting: Implications for parent-child relationships and prevention research. *Clinical child and family psychology review*, 12(3), 255-270.
- Erdil, R. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Unpublished master thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, E. (2017). *Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği-Adölesan Kısa Formu'nun uyarlama çalışması*. Unpublished master thesis. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erkoç, R. (2017). *Öz-eleştirisinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisinin aracı değişkenleri olarak farkındalık ve öz-duyarlılık*. Unpublished master thesis, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erus, S. M., & Deniz, E. (2018). Evlilikte Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin geliştirmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 6(2), 96-113.
- Eryılmaz, A. (2009). *Başta çıkma stratejilerinin kişilik özellikleriyle ergen öznel iyi oluşu arasındaki aracı rolü*. Unpublished doctorate dissertation, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Falkenström, F. (2010). Studying mindfulness in experienced meditators: A quasi-experimental approach. *Personality and Individual Differences*, 48(3), 305-310.
- Fıçıoğlu, H., & Demir, A. (2000). Applicability of the Dyadic Adjustment Scale for measurement of marital quality with Turkish couples. *European Journal of Psychological Assessment*, 16(3), 214-218.
- Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counselling Psychology*, 30(4), 483-498.
- Frank, J. L., Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2016). Validation of the Mindfulness in Teaching Scale. *Mindfulness*, 7(1), 155-163.
- Gambrel, L. E., & Keeling, M. L. (2010). Relational aspects of mindfulness: Implications for the practice of marriage and family therapy. *Contemporary Family Therapy*, 32(4), 412-426.
- Gambrel, L. E., & Piercy, F. P. (2015). Mindfulness-based relationship education for couples expecting their first child-Part 2: Phenomenological findings. *Journal of Marital and Family Therapy*, 41(1), 25-41.
- Gehart, D. R. (2012). *Mindfulness and acceptance in couple and family therapy*. New York: Guilford Press.
- Gehart, D. R., & McCollum, E. E. (2007). Engaging suffering: Towards a mindful re-visioning of family therapy practice. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(2), 214-226.
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26.
- George, D., & Mallery, M. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step a simple guide and reference (14th edition)*. New York: Routledge.
- Gillespie, B., Davey, M. P., & Flemke, K. (2015). Intimate partners' perspectives on the relational effects of mindfulness-based stress reduction training: A qualitative research study. *Contemporary Family Therapy*, 37(4), 396-407.
- Goleman, D. (1999). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ* (B. Seçkin Yüksel, Trans.). İstanbul: Varlık Publishing.
- Griebel, C. (2015). *Emotional intelligence as a mediator in the relationship between mindfulness and subjective well-being*. Unpublished doctorate dissertation, Eastern Illinois University, Illinois.
- Hamarta, E., Özyeşil, Z., Deniz, M. E., & Dılmaç, B. (2013). The prediction level of mindfulness and locus of control on subjective well-being. *International Journal of Academic Research*, 5(2), 145-150.
- Hanh, T. N. (1987). *Miracle of mindfulness*. Boston: Beacon Press.

- Hawkins, D. N., & Booth, A. (2005). Unhappily ever after: Effects of long-term, low quality marriages on well-being. *Social Forces*, 84(1), 451-471.
- Hill, C. L., & Updegraff, J. A. (2012). Mindfulness and its relationship to emotional regulation. *Emotion*, 12(1), 81-90.
- Jackson, D. L. (2003). Revisiting sample size and number of parameter estimates: Some support for the N:q hypothesis. *Structural Equation Modelling*, 10(1), 128-141.
- Jones, K. C., Welton, S. R., Oliver, T. C., & Thoburn, J. W. (2011). Mindfulness, spousal attachment, and marital satisfaction: A mediated model. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 19(4), 357-361.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156.
- Karremans, J. C., Schellekens, M. P., & Kappen, G. (2017). Bridging the sciences of mindfulness and romantic relationships: A theoretical model and research agenda. *Personality and Social Psychology Review*, 21(1), 29-49.
- Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. Unpublished master thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: Guilford Publications Press.
- Koçak, R., & İçmenoğlu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 73-85.
- Kohlenberg, R. J., Tsai, M., Kuczynski, A. M., Rae, J. R., Lagbas, E., Lo, J., & Kanter, J. W. (2015). A brief, interpersonally oriented mindfulness intervention incorporating: Functional Analytic Psychotherapy's model of awareness, courage and love. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4, 107-111.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4-41.
- Koydemir, S., Şimşek, O. F., Schütz, A., & Tipandjan, A. (2013). Differences in how trait emotional intelligence predicts life satisfaction: The role of affect balance versus social support in India and Germany. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 51-66.
- Krishnaveni, R. R., & Deepa, R. R. (2013). Controlling common method variance while measuring the impact of emotional intelligence on well-being. *Vikalpa: The Journal for Decision Makers*, 38(1), 41-47.
- Larsen, R. J., & Eid, M. (2008). The science of subjective well-being. In M. Eid, & R.J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 1-13). New York: The Guilford Press.
- Lauer, R. H., Lauer, J. C., & Kerr, S. T. (1990). The long term marriage: Perception of stability and satisfaction. *International Journal of Aging and Human Development*, 31(3), 189-195.
- Lenger, K. A., Gordon, C. L., & Nguyen, S. P. (2017). Intra-individual and cross-partner associations between the five facets of mindfulness and relationship satisfaction. *Mindfulness*, 8, 171-180.
- Lewis, R. A., & Spanier, G. B. (1979). Theorizing about the quality and stability of marriage. In W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye, & I. L. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family* (pp. 268-294). New York: The Free Press.
- Lippold, M. A., Duncan, L. G., Coatsworth, J. D., Nix, R. L., & Greenberg, M. T. (2015). Understanding how mindful parenting may be linked to mother-adolescent communication. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(9), 1663-1673.
- Locke, H. J., & Wallace, K. M. (1959). Short marital-adjustment and prediction tests: Their reliability and validity. *Marriage and Family Living*, 21(3), 251-255.

- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855.
- Mandal, S. P., Arya, Y. K., & Pandey, R. (2012). Mental health and mindfulness: Mediation role of positive and negative affect. *SIS Journal of Projective Psychology & Mental Health*, 19(2), 150-159.
- McCaffrey, S. (2015). *Mindfulness in Parenting Questionnaire (MIPQ): Development and validation of a measure of mindful parenting*. Unpublished doctorate dissertation. Nova Southeastern University, Florida.
- McCaffrey, S., Reitman, D., & Black, R. (2017). Mindfulness in Parenting Questionnaire (MIPQ): Development and validation of a measure of mindful parenting. *Mindfulness*, 8(1), 232-246.
- Morsünbül, Ü. (2011). *Ergenlikte özerklik ve kimlik biçimlenmesinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Nyklíček, I., & Kuijpers, K. F. (2008). Effects of mindfulness-based stress reduction intervention on psychological well-being and quality of life: Is increased mindfulness indeed the mechanism? *Annals of Behavioral Medicine*, 35(3), 331-340.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Adaptation of the Mindful Attention Awareness Scale into Turkish. *Education and Science*, 36(160), 225-235.
- Palant, J. (2011). *SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS 4th edition*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Pardo, A., & Román, M. (2013). Reflections on the Baron and Kenny model of statistical mediation. *Anales de Psicología*, 29(2), 614-623.
- Parent, J., McKee, L. G., Rough, J. N., & Forehand, R. (2016). The association of parent mindfulness with parenting and youth psychopathology across three developmental stages. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 191-202.
- Parlar, A., & Akgün, Ş. (2018). Evlilikte bilinçli farkındalık, evlilik doyumu ve problem çözme becerileri ilişkilerinin incelenmesi. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 1(1), 11-21.
- Petrides, K. V. (2009a). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). In J. D. A. Parker, D. H. Saklofske, & C. Stough (Eds.) *Assessing emotional intelligence* (pp. 85-101). Boston: Springer.
- Petrides, K. V. (2009b). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552-569.
- Pratscher, S. D., Rose, A. J., Markovitz, L., & Bettencourt, A. (2018). Interpersonal mindfulness: Investigating mindfulness in interpersonal interactions, co-rumination, and friendship quality. *Mindfulness*, 9(4), 1206-1215.
- Pratscher, S. D., Wood, P. K., King, L. A., & Bettencourt, B. A. (2019). Interpersonal mindfulness: Scale development and initial construct validation. *Mindfulness*, 10(6), 1044-1061.
- Reisoğlu, S. (2014). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordamada beş faktör kişilik özellikleri, mizah tarzları ve duygusal zekânın rolü*. Unpublished doctoral dissertation). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Robinson, L. C., & Blanton, P. W. (1993). Marital strengths in enduring marriages. *Family Relations*, 42, 38-45.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1116-1119.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921-933.
- Segrin, C., & Flora, C. (2011). *Family communication: Second edition*. New York: Routledge.
- Seligman, M. E. P. (2007). *Authentic happiness* (S. Kunt Akbaş ve E. Köroğlu, Trans. Ed.). Ankara: HYB Publishing.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sevdalis, N., Petrides, K. V., & Harvey, N. (2007). Predicting and experiencing decision-related emotions: Does trait emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 42, 1347-1358.
- Shapiro, L. E. (1999). *How to raise a child with a high EQ: A parents' guide* (Ü. Kartal, Trans.). İstanbul: Varlık Publishing.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482-497.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Ryan, R.M., Chirkov, V., Kim, Y., Wu, C., ... & Sun, Z. (2004). Self-concordance model and subjective well-being in four cultures. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 35(2), 209-223.
- Spanier, G. B., & Lewis, R. A. (1980). Marital quality: A review of the seventies. *Journal of Marriage and the Family*, 42, 825-839.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics*. (M. Baloğlu, Trans. Ed.). Ankara: Nobel Publishing.
- Terzioğlu, Z. A. (2016) *Üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluş ve stres belirtilerinin yordayıcılarının incelenmesi*. Unpublished master thesis, Akdeniz University Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Thera, N. (2001). *The power of mindfulness*. Retrieved March 2, 2019 from http://www.buddhanet.net/pdf_file/powermindfulness.pdf
- Tutarel-Kışlak, Ş. (1999). Evlilik Uyum Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *3P (Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmakoloji) Dergisi*, 7(1), 50-57.
- Tuzgöl Dost, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri*. Unpublished doctorate dissertation, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tümkaya, S., Hamarta, E., Deniz, M. E., Çelik, M., & Aybek, B. (2008). Duygusal zeka mizah tarzı ve yaşam doyumu: Üniversite öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 1-18.
- Visted, E., Vøllestad, J., Nielsen, M. B., & Nielsen, G. H. (2015). The impact of group-based mindfulness training on self-reported mindfulness: a systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 6(3), 501-522.

- Wachs, K., & Cordova, J. V. (2007). Mindful relating: Exploring mindfulness and emotion repertoires in intimate relationships. *Journal of Marital & Family Therapy, 33*(4), 464-481.
- Wang, Y., & Kong, F. (2014). The role of emotional intelligence in the impact of mindfulness on life satisfaction and mental distress. *Social Indicators Research, 116*(3), 843-852.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063-1070.
- Whitehead, R., Bates, G., Elphinstone, B., Yang, Y., & Murray, G. (2018). Nonattachment mediates the relationship between mindfulness and psychological well-being, subjective well-being, and depression, anxiety and stress. *Journal of Happiness Studies, 20*(7), 2141-2158
- Williams, A. M., & Cano, A. (2014). Spousal mindfulness and social support in couples with chronic pain. *The Clinical Journal of Pain, 30*(6), 528-535.
- Zhao, J., Kong, F., & Wang, Y. (2013). Shyness and subjective well-being: The role of emotional intelligence and social support. *Social Indicators Research, 114*(3), 891-900.

Analysis of organizational trust studies conducted in Turkey: A content analysis

Didem KOŞAR ^{*a}

^a Hacettepe University, Faculty of Education, Ankara/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2020.012

Article History:

Received 16 May 2019
Revised 30 November 2019
Accepted 05 February 2020
Online 06 April 2020

Keywords:

Organizational trust,
Descriptive content analysis,
Categorical analysis technique.

Article Type:

Review

Abstract

The aim of this research is to analyze dissertations on organizational trust conducted from 2000 to 2018 in Turkey comprehensively and from a holistic point of view and reveal similarities and differences between these studies. In the study, descriptive content analysis method was used. The data source of this study was dissertations on organizational trust written between 2000 and 2018 found in the Council of Higher Education Thesis Center. In the analysis of the data, categorical analysis technique, one of the content analysis types, was used. Results showed that limited dissertations were done between 2006 and 2008, most of them were master's theses largely conducted in public universities and had, as sample, İstanbul, East Marmara, Aegean and West Anatolian regions. In addition, they were mainly held in primary schools and they mostly had relational screening model as research design, simple random methods as sampling, questionnaires as data collection tool and independent samples t-test and ANOVA as analysis methods. Based on the results of this study, it can be offered that the sampling regions of studies that will be held on organizational trust should be varied, doctoral dissertations should put more emphasis on the subject, school levels in which data will be collected and participant types should be diversified, research methods, models, study groups, data collection tools, data analysis should also be varied.

Türkiye'deki örgütsel güven konulu tezlerin incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2020.012

Makale Geçmişi:

Geliş 16 Mayıs 2019
Düzeltilme 30 Kasım 2019
Kabul 02 Şubat 2020
Çevrimiçi 06 Nisan 2020

Anahtar Kelimeler:

Örgütsel güven,
Betimsel içerik analizi,
Kategorik çözümleme tekniği.

Makale Türü:

Derleme

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de 2000-2018 yılları arasında örgütsel güven konusunda yapılan tez çalışmalarının kapsamlı ve bütüncül bir şekilde ele alınması ve bu çalışmaların benzer ve farklı yanlarının ortaya konmasıdır. Çalışmada, betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmanın veri kaynağını YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve 2000-2018 yılları arasında yapılan örgütsel güven konusuna ilgili tezler oluşturmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi türlerinden kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Örgütsel güven konusunda 2006-2008 yılları arasında sınırlı sayıda tez yapıldığı, sıklıkla kamu üniversitelerinde çalışıldığı, İstanbul, Doğu Marmara, Ege ve Batı Anadolu bölgelerinin örneklem olarak seçildiği, çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Ayrıca tezlerin sıklıkla ilköğretim kurumlarında çalışıldığı, ilişkisel tarama modelinin sıklıkla kullanıldığı, neredeyse tezlerin tamamında anketin veri toplama aracı olarak kullanıldığı, basit seçkisiz örnekleme yöntemlerinin sıklıkla tercih edildiği, verilerin analizinde bağımsız t-testi ve ANOVA'nın sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir. Mevcut çalışmanın bulgularına dayalı olarak örgütsel güven konusunda yapılacak çalışmaların örneklem bölgelerinin çeşitlendirilmesi, doktora tezlerinde söz konusu konuya daha fazla ağırlık verilmesi, verilerin toplandığı okul kademelerinin ve katılımcı türlerinin farklılaştırılması, araştırma yöntemlerinde, desenlerinde, verilerin toplandığı katılımcılarda, veri toplama araçlarında ve verilerin analizinde çeşitlenmeye gidilmesi önerilebilecek öncelikli konular arasında yer almaktadır.

* Author: didemkosar@hacettepe.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4959-1094>

Introduction

The concept of trust, which is one of the important elements in interpersonal relations, has frequently found its place in the studies conducted towards the end of the twentieth century (Lewicki, McAllister & Bies, 1998). Although it is aimed to determine trust environment in different dimensions of organizations and to investigate trust-based relationships, the importance of trust is understood but there is no consensus in defining the concept (Kalaycı, 2007). The reason for this difficulty in defining the concept of trust stems from the fact that trust is an important concept in many areas (Fukuyama, 1998). Therefore, there are differences between the scope and dimensions of trust in studies and different disciplines tried to explain the concept of trust from their point of views (Arlı, 2011; Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

The concept of trust gives direction to interpersonal relationships and is at the center of relationships. In other words, trust links the goals of employees and organizations, creates loyalty among employees to achieve maximum efficiency, enhances cooperation and provides a healthy communication (Arlı, 2011). In the following sections, trust, organizational trust, concepts affecting organizational trust and their importance for organizations are given.

Trust and Organizational Trust

According to Fukuyama (1998), trust is defined as expectations that arise in a regular, honest and cooperative society based on norms shared by members. Trust is also defined as being safe against others (Lewicki et al., 1998), the state of attachment to people's discourses and actions (Koşar, 2015; Mcknight, Cummings & Chervany, 1998). When these definitions are examined, it is seen that the mutual attitudes and behaviors of the two sides must be in dependency and benefit conditions in order to establish a trust-based relationship (Hosmer, 1995). In addition, it is seen that the person expresses an optimistic expectation that the events will end as expected, and that the definitions of trust, including the concepts of vulnerability, risk and uncertainty, contain some common features (Arlı, 2011).

Trust is formed at both individual and organizational levels. While individual trust is based on individual behavior and relationships, organizational trust is based on organizational behavior and relationships (Doney & Cannon, 1997). In other words, the concept of trust is seen as an important concept both in individual, social and organizational dimensions. When the concept of organizational trust is examined from this point of view, although there are various definitions of organizational trust, belief and volunteering have an important share among the key words common to all definitions. Organizational trust is an important concept that expresses the belief in the goodwill and sincerity of employees, managers and other employees (Çokluk-Bökeoğlu & Yılmaz, 2008). By depending on the culture and communication in the relationships and interactions in the organizations, organizational trust is the belief that other people, groups or organizations are capable, open, honest, relevant, credible, and willingness to be aware of the main objectives, norms and values (Mishra, 1996).

As a result, effective communication and healthy working conditions between organization employees, managers' faithfulness to fulfilling their promises, fair functioning of basic human resources policies and processes such as reward, promotion, performance, assessment, establishment of delegation of authority and decision participation system, attaching importance to ethical principles and values indicate the existence of a climate based on trust in the organization (Arlı, 2011).

Concepts Affecting Organizational Trust

Organizational trust, as a highly complex concept, has a dynamic property of many dimensions. Accordingly, it can be said that the trust between interpersonal and group behaviors is affected by many factors (Arlı, 2011). In previous studies, it is stated that organizational trust is influenced by some concepts in order to have a reliable environment and establish trust-based relationships in organizations. These concepts are (i) helpfulness, (ii) reliability, (iii) competence, (iv) honesty and righteousness, (v) openness, (vi) consistency, (vii) loyalty, (viii) vulnerability to risk (Arlı, 2011; Clark & Payne, 2006; Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Hosmer, 1995; Memduhoğlu & Zengin, 2009).

Helpfulness can be expressed as sincerely dealing with the happiness of the other person (Polat, 2007). Reliability is defined as having constant behaviors in social relations (Goddard et al., 2001). Competence is used to highlight people's social, technical, professional knowledge, skills and abilities (Kochanek, 2005). Honesty and righteousness mean that people do not mislead the truth by their personality (Tschannen-Moran & Hoy, 2000) and the fulfilment of promises is related to the character of the person and means the same as honesty (Deluga, 1994). Openness is the sharing of existing information in a clear, transparent and honest manner without diversion, distortion and concealment (Robbins & DeCenzo, 2000). Consistency means behaving according to expectations within the organization (Deluga, 1994). Loyalty refers to the status of protecting, supporting, not working to the detriment of and belonging to the organization and its employees (Clark & Payne, 2006). Vulnerability to risk, on the other hand, is that people who trust each other in the organization are aware of the betrayal and harm from another and that uncertainty about the other's proper action is a source of risk. However, risk-taking behavior can create an opportunity to build trust (Arlı, 2011). When the meanings and contents of these concepts are examined, it is seen that they are effective in forming a trust-based environment both separately and together.

The Importance of Organizational Trust

When the literature is examined, it is seen that trust relationships between individuals within organization affect positively the cooperation and solidarity in organization, the performance of employees, the effectiveness and productivity of organization (McKnight et al., 1998). In addition, the general characteristics of organizations, where the sense of trust is dominant, include an open and participatory environment, sharing of responsibilities by employees, dominance of a common culture, predisposition to group work, high level of job satisfaction, high level of participation in decisions among employees, increase in motivation, reduction of friction among employees, decrease in employees' intention to quit, proportions and absenteeism and dominance of creativity (Arlı, 2011; Asunakutlu, 2007; Büyükdere & Solmuş, 2006). Inversely, in organizations where the sense of trust is not dominant, past research revealed limited cooperation, weak human relationships, alienation of employees against the organization and each other, employees using their energy to protect themselves instead of learning, developing and performing and avoiding sharing information. Employees in organizations having no sense of trust blame each other, use defence mechanisms, hesitate to take responsibility, exhibit sceptical and jealous behaviors, gossip, disobey the goals of the organization and exhibit inappropriate behaviors (Arlı, 2011; Asunakutlu, 2007; Büyükdere & Solmuş, 2006; Tschannen-Moran, 2001). In the light of the information given, it can be said that the high level of trust is of great importance for establishing healthy and sustainable organizational relations. The high level of confidence in organizational life reduces uncertainty and enables long-term plans; in this way, organizational trust plays role in increasing the individual and organizational success of organizations in order to maintain their existence by adapting to change. In addition, to achieve success in schools; it can be said that establishing a healthy relationship between teachers and administrators and creating a better educational environment is possible by providing an environment of trust in school (Arlı, 2011). Because relationships based on trust in schools facilitate cooperation, make school cultures clear, improve organizational commitment, and increase academic achievement and quality of school (Arlı, 2011; Goddard et al., 2001; Hoffman, Saho, Bliss & Hoy, 1994; Hoy & Tschannen-Moran, 2003; Koşar & Yalçınkaya, 2013; Tschannen-Moran, 2001).

Purpose of the Study

The aim of this research was to analyse dissertations on organizational trust conducted from 2000 to 2018 in Turkey comprehensively and from a holistic point of view and reveal similarities and differences between these studies. In the light of this general aim, answers to the following sub-purposes on organizational trust dissertations were tried to be answered; What is the distribution of theses in terms of (i) publication year, (ii) university type, (iii) sampling regions, (iv) publication types, (v) education level, (vi) research methods (vii) data collection tools (viii) sampling methods and (ix) analysis methods?

Method

Research Design

Descriptive content analysis, one of the content analysis types, was used in this study (Dinçer, 2018; Tavşancıl & Aslan, 2001). Content analyses are research syntheses that play an important role in the dissemination of information researched in the literature and in the regulation of future research. Content analyses can be divided into three categories: meta-analysis, meta-synthesis and descriptive content analysis. Among these, descriptive content analysis is the systematic studies that include evaluating the trends and results of studies about a specific subject. In other words, independent quantitative or qualitative researches are examined, organized and general trends are determined for research subject. In this way, a general framework is presented to researchers who want to work on the subject and trends are shown (Çalık & Sözbilir, 2014).

Data Source

The data source of this study was dissertations on organizational trust written between 2000 and 2018 found in the Council of Higher Education Thesis Center. In this study, criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used in order to reach sufficient sampling and to work with current publications (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2016). In the dissertations included in the study, keywords, title, field of educational sciences, accessibility and education and training subject criteria were taken into consideration and the dissertations that meet the criteria were taken into the sample of the study. The contents that met these search criteria were examined one by one and nine dissertations that did not serve the purpose of the study were excluded from the sample, although they met the search criteria. 67 graduate dissertations conducted in Turkey and open to access were included in the study after the determination of these criteria and the examination of the contents of the theses.

Data Collection Tools

Within the scope of this study, a form was prepared to examine dissertations on organizational trust. This form contained necessary information to respond to the sub-objectives. Some criteria were determined for the dissertations to be included in the study. Among these criteria, there were inclusion in database of Council of Higher Education Thesis Center, full text allowing, 31 December 2018 as deadline for searching, education management as field of theses, paying attention to titles and education as subject area in theses and searching keywords concerning organizational trust in Turkish and English [trust (güven) and organizational trust (örgütsel güven)].

Data Analysis

In this study, categorical analysis technique which is one of the content analysis methods was used. Searches were made according to keywords, title, field of educational sciences, accessibility and education and training criteria. The analyses were based on the information stated by the authors in the dissertations and the collected data were completed by means of Microsoft Excel program. In the information given according to some criteria, the difference between the total number of the dissertations and the variables such as sampling regions, education level, sample determination and analysis methods arises from the use of multiple sampling regions, educational level, sampling determination and analysis methods in some dissertations. In addition to this, attention was paid to data collection and analysis processes for validity and reliability, a form was used to prevent data loss, information in the form and information in the table were confirmed, and an independent encoder was used for each data and consistency between the encoders were found to be 92.00 % (Miles & Huberman, 1994), [Reliability = Number of Agreements / (Total Number of Agreements + Disagreements)]. The “k” numbers in the table were in some cases not ordered; because in some cases ranking was made according to year ranges (publication year), in some cases according to Turkey Statistical Institute (TUIK) Statistical Region Unit Classification Level 1 rankings (sample areas) and in some cases to the stage (implementation of the training stage).

Results

The findings of the sub-objectives identified in the study are presented in Table 1.

Table 1.
Findings Related to Organizational Trust Theses.

Variables	Categories				k
1. Publication years	2006-2008				3
	2009-2011				17
	2012-2014				21
	2015-2018				26
2. University types	Public				52
	Private				15
3. Sampling regions	İstanbul				14
	West Marmara				3
	Aegean				8
	East Marmara				10
	West Anatolia				8
	Mediterranean				3
	Middle Anatolia				3
	West Black Sea				4
	East Black Sea				2
	Northeast Anatolia				-
	Middle East Anatolia				5
	Southeastern Anatolia				4
	Mixed				2
4. Publication types	İstanbul				1
	Iran				1
5. Applied education level	Unspecified				1
	Master's thesis				57
6. Research methods	PhD dissertations				10
	Pre-School				2
	Primary school				47
	Secondary school				25
7. Data collection tools	Higher education				3
	Correlational survey				41
	Survey model				22
	No information				2
	Causal comparison				1
8. Sampling methods	Qualitative (Unspecified model)				1
	Survey				66
9. Analysis methods	Interview				1
		Teacher (k)	Administrator (k)	Academician (k)	
	Simple random	24	-	-	2
	Stratified	10	-	-	-
	No information	9	-	-	-
	Total population	7	-	-	-
	Cluster	6	-	-	-
	Easily accessible	6	-	-	1
	Purposive	1	2	-	-
	Descriptive statistics (frequency, percentage)				61
t-test				50	
ANOVA				42	
Correlation				35	
Non-Parametric tests				24	
Regression				21	
Path analysis				7	
Descriptive analysis				1	
				Total	241

When Table 1 is examined, it is seen that there were 3 dissertations between 2006-2008, 17 dissertations between 2009-2011, 21 dissertations between 2012-2014 and 26 between 2015 and 2018. The subject was addressed in a fairly limited number of theses between 2006-2008 because those were the years where organizational trust started to gain importance. Most of the studies about organizational trust were conducted in public universities ($k= 52$), while in private universities, these were studied in a smaller number ($k= 15$) than public universities. Statistical Region Unit Classification Level 1 of TÜİK was taken into consideration in the classification of sample regions of organizational trust. When the distribution of theses according to sample regions is examined, it is seen that İstanbul ($k= 14$), Eastern Marmara ($k = 10$), Aegean ($k = 8$) and Western Anatolia ($k = 8$) regions were frequently determined as samples. No dissertations have been made in the Northeast Anatolia region, however there was a study which took Turkey and İnan as sample. Organizational trust was mostly included in Master's theses ($k = 57$), however, it was the subject of study in doctorate dissertations ($k = 10$) even though it is limited. Studies on organizational trust were frequently conducted in primary schools ($k = 47$) and then, in secondary schools ($k = 25$). However, in preschool ($k = 2$) and higher education ($k = 3$), the frequency of studying the subject is quite low. Dissertations on organizational trust were mostly conducted with relational screening model ($k = 41$) and then with general screening model ($k = 22$). However, the number of theses based on qualitative research methods is only one. Nearly all of the studies on organizational trust had survey as data collection tool ($k = 66$), and interview technique was used only in the thesis which was made with a qualitative research method ($k = 1$). Samples in the dissertations on organizational trust were mostly determined by simple random methods ($k = 24$), followed by stratified ($k = 10$) sampling methods. In some studies, lack of information about sampling method ($k = 9$) is a striking finding. However, as a sample, data were collected from teachers in almost all of the studies ($k = 63$). In the dissertations, mostly descriptive statistics (frequency, percentage, etc.) ($k = 61$), t-test ($k = 50$), ANOVA ($k = 42$), correlation ($k = 35$) parametric ($k = 24$), regression ($k = 21$), Path ($k = 7$) and descriptive analysis ($k = 1$) were used as analysis methods.

Discussion, Conclusion & Implementation

To summarize the results of this study, it is seen that the subject which has an important place in educational administration is examined with similar scientific research methods and techniques. When the dissertations were examined, it is seen that limited studies were done between 2006 and 2008, most of them were frequently conducted in public universities, the samples of the studies were İstanbul, East Marmara, Aegean and West Anatolian regions. It is also seen that most of them were master theses, and held in primary schools. It is determined that, in these studies, correlational survey model was frequently used. Questionnaires were used as data collection tool nearly in all studies, and simple random sampling methods were preferred and descriptive statistics such as t-test and ANOVA were frequently used as analysis methods.

The first finding of the study was the examination of the dissertations by years. Although the issue of organizational trust has been subject to a limited number of dissertations between 2006 and 2008, it has often been subject to dissertations between 2015-2018. The limitation in the early years stems from the fact that organizational trust has found a new place in the field of education. In fact, Yılmaz (2006) and Polat (2007) gave recognition to the issue of trust with the scales they used in their doctorate dissertations and the subject was frequently included in most of the studies in the following years. In addition, in the studies conducted by Koşar, Er, Kılınç and Koşar (2017) and Koşar (2018), teacher leadership and organizational citizenship behavior, which is one of the dimensions of organizational behavior such as organizational trust, were also frequently studied in the literature in recent years. In the study of Koşar, Er, Kılınç and Koşar (2017) on teacher leadership, it was stated that this concept has started to be studied in the beginning of 2000s and then, in recent years, it has mostly been studied. Similarly, in her study on organizational citizenship, Koşar (2018) stated that the subject did not find place in studies between 2000 and 2004 whereas it started to be studied after 2005. In addition, Sezgin and Sönmez (2018) found that organizational culture and climate studies were investigated by content analysis. Similarly, it was found that it was frequently studied since the early 2000s.

The second finding of the study was on the examination of the dissertations in terms of university types. The issue of organizational trust was often studied in public universities. This finding matches with the findings of Gökmen, Uysal, Yaşar, Kirksekiz, Güvendi and Horzum (2017) about distance education, Koşar (2018) on organizational citizenship behavior, and Üzümcü (2016) on qualitative research dissertations. In these studies, it is seen that studies with distance education, organizational citizenship and qualitative research methods are also studied in state universities.

The third finding of the study concerned the examination of the dissertations according to sampling regions. Istanbul, Eastern Marmara, Aegean and Western Anatolia regions seemed to be the sample of organizational trust. The reason why these regions were mostly chosen as sample in the dissertations is that they include big cities of Turkey and have more universities than other regions. A similar result was found in the studies conducted by Sezgin and Sönmez (2018) and Koşar (2018).

The fourth finding of the study dealt with the examination of the dissertations according to publication types. Organizational trust was frequently studied in Master's theses. Similar results were obtained in the studies of Yıldız (2004), Üzümcü (2016), Gökmen et al. (2017), Koşar et al. (2017), Koşar (2018) and Sezgin and Sönmez (2018).

The fifth finding of the study was about the examination of the dissertations according to education level. It is seen that most of the dissertations were conducted in primary and secondary schools and this finding is consistent with past research (Koşar et al., 2017; Koşar, 2018; Sezgin & Sönmez, 2018).

The sixth finding of the study was on the examination of the dissertations according to research methods. It is seen that most of the dissertations were conducted in quantitative research methods in relational and general screening models and only one study used qualitative research methods. In terms of quantitative and qualitative research methods, these findings coincide with the findings obtained by Yıldız (2004), Karadağ (2010), Erdem (2011), Sert, Kurtoglu, Akıncı and Seferoğlu (2012), Değirmenci and Doğru (2017), Koşar et al. (2017), Koşar (2018), Sezgin and Sönmez (2018), Gül and Maksüdünov (2019).

The seventh finding of the study was regarding the examination of the dissertations according to data collection tools. Almost all of the dissertations used questionnaires and only one study used interview technique. These findings coincide with previous research (Balcı & Apaydın, 2009; Baş & Özturan-Sağırılı, 2017; Çiltaş, Güler & Sözbilir, 2012; Değirmenci & Doğru, 2017; Gökmen et al., 2017; Gül & Maksüdünov, 2019; Koşar et al., 2017; Koşar, 2018; Sert et al., 2012; Sezgin & Sönmez, 2018; Yıldız, 2016).

The eighth finding of the study was related to the examination of the dissertations according to sampling methods. In more than half of the dissertations, simple random and stratified sampling technique were used. This finding coincides with the findings of Koşar et al. (2017), Sezgin and Sönmez (2018), Koşar (2018), but it does not coincide with those of Gökmen et al. (2017), Gül and Maksüdünov (2019). In other words, while simple random and stratified sampling method were frequently used in theses on organizational trust, it was less used in studies that do not match this finding. However, sampling method was not mentioned in many studies, in this case it is similar to other studies (Gül & Maksüdünov, 2019; Gökmen et al., 2017, Koşar et al., 2017; Koşar, 2018; Sezgin & Sönmez, 2018).

The ninth and final finding of the study was about the examination of the dissertations according to analysis methods. Descriptive statistics (frequency, percentage), t-test, ANOVA, correlation, non-parametric analyses and regression were frequently used in most of the dissertations and descriptive analysis was used in one study due to the limited number of qualitative research methods used in one study. In this study, findings on descriptive statistics (frequency, percentage), t-test, ANOVA, correlation, non-parametric and regression were similar to the results of Gökmen et al. (2017), Balcı and Apaydın (2009), Erdem (2011), Sert and (2012), Baş and Özturan-Sağırılı (2017), Koşar et al. (2017), Gül and Maksüdünov (2019).

The aim of this research is to analyze dissertations on organizational trust conducted from 2000 to 2018 in Turkey comprehensively and from a holistic point of view and reveal similarities and differences between these studies. By this way, with the findings of the present research, it will be possible to contribute to the planning and shaping of the studies of the researchers that are studying or will study in the future on organizational trust.

According to the findings of the present study, for the studies on organizational trust, it is possible to offer that studies should vary their sampling regions, more doctorate dissertations should be done on the related subject, school levels where data are obtained and participants should be varied, research methods, models, data collection tools and analysis should also be varied. For example, in some sample areas, no or limited number of applications were done, likewise limited studies at some school levels, the fact that the positivist character in research methods and techniques were still dominant, and the limited use in advanced statistics prove that these recommendations should be justified and prioritized. Similarly, qualitative research methods are also important in terms of using organizational research to investigate organizational trust and collecting in-depth data. Because, the use of qualitative research patterns such as phenomenology, ethnography and action research as well as obtaining in-depth data by techniques such as interview, observation and vignette is seen very important.

Turkish Version

Giriş

Kişilerarası ilişkilerde önemli unsurlardan biri olan güven kavramı, ikibinli yılların sonlarına doğru yapılan çalışmalarda kendisine sıklıkla yer bulmuştur (Lewicki, McAllister & Bies, 1998). Her ne kadar yapılan çalışmalarda, örgütlerin farklı boyutlarındaki güven ortamı belirlenmeye ve güven temelli ilişkiler araştırılmaya çalışılsa da güven kavramının tanımlanmasında fikir birliği bulunmamaktadır (Kalaycı, 2007). Güven kavramının tanımlanmasındaki bu güçlüğü'nin nedeni, kavramın farklı anlamlarda kullanılmasıdır (Fukuyama, 1998). Bu nedenle yapılan çalışmalarda güvenin kapsamı ve boyutları arasında farklılıklar bulunmakta ve farklı disiplinler kendi bakış açılarından güven kavramını açıklamaya çalışmışlardır (Arlı, 2011; Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

Güven kavramı, insanlar arası ilişkilere yön verirken aynı zamanda ilişkilerin merkezinde yer almaktadır. Yani güven, çalışanların ve örgütlerin amaçları arasında bağlantı kurmakta, azami düzeyde verim elde edebilmek için çalışanlar arasında; bağlılık oluşturmada, işbirliğini artırmada ve sağlıklı bir iletişim kurabilmelerini sağlamaktadır (Arlı, 2011). Aşağıda güven, örgütsel güven, örgütsel güvenin etkilendiği kavramlara ve örgütler için önemine yer verilmiştir.

Güven ve Örgütsel Güven

Güven, Fukuyama (1998) tarafından “üyelerinin ortaklaşa paylaştığı normlara dayalı, düzenli, dürüst ve işbirliği içinde yaşayan bir toplumda ortaya çıkan beklentiler” olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte güven, bireyin diğer kişiler karşısında emniyetli olma (Lewicki et al., 1998) ve kişilerin söylem ve eylemlerine karşı bağlanma durumu olarak tanımlanmaktadır (Koşar, 2015; Mcknight, Cummings & Chervany, 1998). Buradan hareketle, güven temelli bir ilişkinin oluşabilmesi için karşılıklı iki tarafın tutum ve davranışlarının bağlılık ve fayda koşulları içerisinde olması gerektiği görülmektedir (Hosmer, 1995). Ayrıca güven tanımlarının, kişinin olayların istenilen şekilde sonlanacağına dair iyimser bir beklenti içinde olması, savunmasızlık, risk ve belirsizlik kavramlarını kapsamaması gibi bazı ortak özellikler içerdiği görülmektedir (Arlı, 2011).

Güven, hem bireysel hem de örgütsel düzeyde oluşmaktadır. Bireysel güven, bireysel davranış ve ilişkilere dayanırken, örgütsel güven örgütsel davranış ve ilişkilere dayanmaktadır (Doney & Cannon, 1997). Örgütsel güven kavramı incelendiğinde, örgütsel güvenin çeşitli tanımları olmasına rağmen tüm tanımlamalarda ortak anahtar kelimeler arasında inanç ve gönüllülük yer almaktadır. Örgütsel güven çalışanların, yöneticilerin ve diğer çalışanların iyi niyetine ve samimiyetine olan inancı ifade eden önemli bir kavramdır (Çokluk-Bökeoğlu & Yılmaz, 2008). Örgütsel güven, örgüt içindeki ilişkilerde ve etkileşimlerdeki kültüre ve iletişime dayalı olarak diğer insanları, grupların veya örgütlerin yetenekli, açık, dürüst, ilgili, inanılır olduğu inancına sahip olma ve temel amaçlardan, normlardan ve değerlerden haberdar olma istekliliğidir (Mishra, 1996).

Sonuç olarak, örgüt üyeleri arasında etkili bir iletişim ve sağlıklı bir çalışma ortamının bulunması, yöneticilerin verdikleri sözleri yerine getirmede hassas davranması, ödüllendirme, terfi, performans, değerlendirme gibi temel insan kaynakları politika ve süreçlerin adil işlemesi, yetki devri ve kararlara katılım sisteminin oluşturulması, etik ilke ve değerlere önem verilmesi örgütte güvene dayalı bir iklimin varlığına işaret etmektedir (Arlı, 2011).

Örgütsel Güvenin Etkilendiği Kavramlar

Örgütsel güven, oldukça karmaşık bir kavram olarak birçok boyuttan oluşan dinamik bir özelliğe sahiptir. Buna göre, kişilerarası ve grup davranışları arasındaki güvenin birçok unsurdan etkilendiği söylenebilir (Arlı, 2011). Yapılan çalışmalarda, örgütlerde güvenilir bir ortam olması ve güven temelli ilişkilerin yerleşebilmesi için örgütsel güvenin bazı kavramlardan etkilendiği belirtilmektedir. Bu

kavramlar (i) yardımseverlik, (ii) güvenilirlik, (iii) yeterlik, (iv) dürüstlük ve doğruluk, (v) açıklık, (vi) tutarlılık, (vii) sadakat, (viii) riske karşı savunmasızlık olarak belirtilmektedir (Arlı, 2011; Clark & Payne, 2006; Goddard, Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Hosmer, 1995; Memduhoğlu & Zengin, 2009).

Yardımseverlik, karşıdaki kişinin mutluluğuyla içtenlikle ilgilenmek olarak ifade edilmektedir (Polat, 2007). Güvenirlik, sosyal ilişkilerde özelliği değişmeyen ve devamlı davranışların olması olarak ifade edilmektedir (Goddard et al., 2001). Yeterlik, kişilerin sosyal, teknik, mesleki bilgi, becerileri ve yeteneklerini öne çıkarmak için kullanılmaktadır (Kochanek, 2005). Dürüstlük ve doğruluk, insanların kişiliği gereği doğruları saptırmaması (Tschannen-Moran & Hoy, 2000) ve verilen sözleri yerine getirmesi kişinin karakteri ile ilgilidir ve dürüstlükle aynı anlama gelmektedir (Deluga, 1994). Açıklık, var olan bilginin açık, şeffaf ve dürüst bir şekilde saptırma, çarpıtma ve gizleme olmaksızın paylaşılmasıdır (Robbins & DeCenzo, 2000). Tutarlılık, örgüt içerisinde beklentilere yönelik davranma anlamına gelmektedir (Deluga, 1994). Sadakat, örgüt ve örgüt içerisinde çalışanları koruma, kollama, destekleme, zararına çalışmama ve örgüte karşı aidiyet duyma durumunu ifade etmektedir (Clark & Payne, 2006). Riske karşı savunmasızlık ise, örgüt içerisinde birbirlerine güvenen kişiler başka birinden gelecek ihanetin ve zararın farkındadır ve diğerinin uygun hareket etmesi ile ilgili belirsizlik bir risk kaynağıdır. Ancak risk alma davranışında bulunmak güveni oluşturmak için bir fırsat yaratabilmektedir (Arlı, 2011). Söz konusu bu kavramların anlamları ve içerikleri incelendiğinde, hem ayrı hem de birlikte güven temelli bir ortamın oluşmasında etkili oldukları görülmektedir.

Örgütsel Güvenin Önemi

Alanyazın incelendiğinde, örgüt içindeki bireyler arasındaki güven ilişkilerinin; örgütteki işbirliğini ve dayanışmayı, çalışanların performansını, örgütün etkililiğini ve verimliliğini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (McKnight et al., 1998). Bunlara ek olarak, güven duygusunun hâkim olduğu örgütlerin genel özellikleri arasında, açık ve katılımcı bir ortamın olması, sorumlulukların çalışanlar tarafından paylaşılması, ortak bir kültürün hâkim olması, grup çalışmasına yatkınlık, yüksek iş doyumuna sahip çalışanlar olması, kararlara yüksek düzeyde katılımın olması, çalışanlar arasında sürtüşmelerin azalması, motivasyonun artması, çalışanların işten ayrılma niyetlerinin, oranlarının ve devamsızlıklarının azalması, yaratıcılığın egemen olması sayılabilmektedir (Arlı, 2011; Asunakutlu, 2007; Büyükdere & Solmuş, 2006). Yapılan araştırmalarda güven duygusunun hâkim olduğu örgütlerin aksine, güvenin olmadığı ortamlarda ise işbirliğinin sınırlı olduğu, insan ilişkilerinin zayıfladığı, çalışanların örgüte ve birbirlerine karşı yabancılaştıkları, çalışanların enerjilerini öğrenmeye, gelişmeye ve performansa harcamak yerine kendilerini korumak için kullandıkları, bilginin paylaşılmasından kaçınıldığı ortaya konulmuştur (Büyükdere & Solmuş, 2006; Tschannen-Moran, 2001). Güven duygusunun olmadığı örgütlerde çalışanlar birbirini suçlamakta, savunma mekanizmaları kullanmakta, sorumluluk almaktan çekinmekte, şüpheli ve kısıncı davranışlar sergilemekte, dedikodu yapmakta, örgütün hedeflerini benimsememekte ve uygun olmayan davranışlar sergilemektedirler (Arlı, 2011; Asunakutlu, 2007; Büyükdere & Solmuş, 2006; Tschannen-Moran, 2001). Yukarıda verilen bilgiler ışığında, sağlıklı ve sürdürülebilir örgütsel ilişkilerin oluşturulması için yüksek örgütsel güven düzeyinin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Örgütsel yaşamda güven düzeyinin yüksekliği belirsizliği azaltmakta ve uzun dönemli planlar yapılmasına olanak sağlamaktadır. Örgütsel güven örgütlerin değişime uyum sağlayarak varlıklarını devam ettirebilmelerinde hem bireysel hem de örgütsel başarının artmasında rol oynamaktadır. Ayrıca okullarda başarıyı yakalayabilmenin, öğretmenler ve yöneticiler arasında sağlıklı ilişki kurulabilmenin ve eğitim açısından daha iyi bir ortam oluşturmanın, okulda güven ortamının sağlanması ile mümkün olabileceği söylenebilir (Arlı, 2011). Çünkü okullardaki güven temeline dayalı ilişkiler, işbirliğini sağlamayı kolaylaştırmakta, okul kültürlerinin açık hale gelmesini sağlamakta, örgütsel bağlılığı geliştirmekte, okulun akademik başarısında ve kalitesinde artışa neden olmaktadır (Arlı, 2011; Goddard et al., 2001; Hoffman, Saho, Bliss & Hoy, 1994; Hoy & Tschannen-Moran, 2003; Koşar & Yalçınkaya, 2013; Tschannen-Moran, 2001).

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye’de 2000-2018 yılları arasında örgütsel güven konusunda yapılan tez çalışmalarının kapsamlı ve bütüncül bir şekilde ele alınması ve örgütsel güven konusunda yapılmış olan çalışmaların benzer ve farklı yanlarının ortaya konmasıdır. Bu temel amaç doğrultusunda “örgütsel güven konusunda yapılan tezlerin; (i) yayın yıllarına, (ii) üniversite türlerine, (iii) örneklem bölgelerine, (iv) yayın türlerine, (v) uygulandığı eğitim kademesine, (vi) araştırma yöntemlerine, (vii) veri toplama araçlarına, (viii) örneklem belirleme yöntemlerine ve (ix) analiz yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?” alt problemlerine ilişkin sorulara yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, betimsel tarama modeli ve içerik analizi türlerinden betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Dinçer, 2018; Tavşancıl & Aslan, 2001). İçerik analizleri, alanyazında bir alanda araştırılan bilginin yaygınlaştırılmasında ve gelecek araştırmaların düzenlenmesinde önemli bir yere sahip olan araştırma sentezleridir. İçerik analizleri, kendi içerisinde, en genel anlamda meta-analiz, meta-sentez ve betimsel içerik analizi olarak üçe ayrılabilir. Bu türlerden betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır. Yani bağımsız olarak yapılan ve birbirinden bağımsız olan nicel veya nitel araştırmalar incelenmekte, düzenlenmekte ve söz konusu araştırma konusuna yönelik olarak genel eğilimler tespit edilmektedir. Bu sayede, ilgili konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara genel bir çerçeve sunulmakta ve eğilimler gösterilmektedir (Çalık & Sözbilir, 2014).

Veri Kaynağı

Bu çalışmanın veri kaynağı YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve 2000-2018 yılları arasında yapılan örgütsel güven konusuna ilişkin tezler oluşturmaktadır. Bu çalışmada, yeterli büyüklükte örnekleme ulaşabilmek ve güncel yayınları analiz edebilmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışmaya dâhil edilen tezlerde anahtar kelimeler, başlık, eğitim bilimleri alanı, erişime açık olma ve eğitim ve öğretim konu kriterlerine dikkat edilmiş ve kriterlere uyan tezler çalışmanın örnekleme alanına alınmıştır. Bu arama ölçütlerine uyan tezlerin içerikleri teker teker incelenmiş ve her ne kadar arama ölçütlerine uysa da çalışmanın amacına hizmet etmeyen dokuz tez örnekleme dâhil edilmemiştir. Belirlenen bu ölçütlerden ve tezlerin içeriklerinin incelenmesinden sonra araştırmanın örneklemini, Türkiye’de yapılan ve erişime açık olup herhangi bir kısıtlaması olmayan toplam 67 lisansüstü tez oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışma kapsamında örgütsel güven konusunda yapılan tezleri incelemek için bir form hazırlanmıştır. Söz konusu bu formda alt amaçlara cevap vermek için gerekli olan bilgilere yer verilmiştir. Çalışmada yer alacak olan tezlerle ilişkin olarak bazı kriterler belirlenmiştir. Bu kriterler arasında, çalışmaların YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alması, tam metne izin verilmiş olması, arama yapmak için son tarihin 31 Aralık 2018 olarak belirlenmesi, tezlerin eğitim yönetimi alanında yapılmış olması, tezlerde başlığa ve eğitim öğretim konu alanına dikkat edilmesi, örgütsel güven konusuna ait belirlenen anahtar kelimelerin Türkçe ve İngilizce olarak taranması [güven (trust) ve örgütsel güven (organizational trust)] yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada içerik analizi türlerinden kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Analizler, anahtar kelimelere, başlığa, eğitim bilimleri alanına, erişime açık olma ve eğitim ve öğretim konu kriterlerine göre yapılmıştır. Yapılan çözümleme ve analizlerde yazarların tezlerde belirttikleri bilgiler esas alınmış ve toplanan veriler Microsoft Excel programı aracılığıyla tamamlanmış, tablo haline getirilmiştir. Bazı

kriterlere göre, verilen bilgilerde toplam tez sayısı ile örneklem bölgeleri, uygulandığı eğitim kademesi, örneklem belirleme ve analiz yöntemleri gibi değişkenler arasındaki toplamlardaki farklılık; bazı tezlerde birden fazla örneklem bölgeleri, uygulandığı eğitim kademesi, örneklem belirleme ve analiz yöntemlerinden faydalanılmasından kaynaklanmaktadır. Bunların yanında geçerlik ve güvenilirlik için veri toplanması ve analiz süreçlerinin ayrıntılı olarak anlatılmasına dikkat edilmiş, veri kaybını önlemek amacıyla bir form kullanılmış, formda yer alan bilgilerle tabloda yer alan bilgiler teyit edilmiş, her bir veri için bağımsız bir kodlayıcıdan faydalanılmış ve kodlayıcılar arası tutarlık (Miles & Huberman, 1994), Güvenirlik = Görüş Birliği Sayısı / (Toplam Görüş Birliği + Toplam Görüş Ayrılığı Sayısı) %92.00 olarak bulunmuştur. Tablodaki “k” sayıları bazı durumlarda büyükten küçüğe sıralanmamıştır; çünkü bazı durumlarda yıl aralıklarına (yayım yılları), bazı durumlarda Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması Düzey 1’in (İBBS) sıralamasına (örneklem bölgeleri) ve bazı durumlarda ise kademelere (uygulandığı eğitim kademesi) göre sıralama yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmada belirlenen alt amaçlara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde, örgütsel güven konusunda 2006-2008 yılları arasında üç, 2009-2011 yılları arasında 17, 2012-2014 yılları arasında 21 ve 2015-2018 yılları arasında ise 26 tez yapıldığı görülmektedir. Konunun 2006-2008 yılları arasında oldukça sınırlı bir sayıda tezde ele alınması, Türkiye’de örgütsel güven konusunun önem kazanmaya başladığı ilk yıllar olmasından kaynaklanmaktadır. Örgütsel güven konusunda yapılan tezlerin büyük bir çoğunluğunun kamu üniversitelerinde ($k = 52$) yapıldığı, özel üniversitelerde ise kamu üniversitelerine nazaran daha az sayıda ($k = 15$) tez konusu olarak çalışıldığı görülmektedir. Örgütsel güven konusunun örneklem bölgelerinin sınıflandırılmasında TÜİK’in İBBS Düzey 1’i dikkate alınmıştır. Yapılan tezlerin örneklem bölgelerine göre dağılımı incelendiğinde İstanbul ($k = 14$), Doğu Marmara ($k = 10$), Ege ($k = 8$) ve Batı Anadolu ($k = 8$) bölgelerinin sıklıkla örneklem olarak belirlendiği görülmektedir. Kuzeydoğu Anadolu bölgesinde ise hiçbir tez yapılmadığı görülmektedir, bununla birlikte örneklem bölgesi olarak Türkiye ve İran olan bir tezde örneklemde yer almaktadır. Örgütsel güven konusunda yapılan tezlerin çoğunlukla yüksek lisans tezlerinde ($k = 57$) çalışma konusu olarak yer bulduğu, bununla birlikte doktora tezlerinde de ($k = 10$) örgütsel güven konusunun sınırlı da olsa çalışma konusu olarak yer aldığı görülmektedir. Örgütsel güven konusunda yapılan tezlerin sıklıkla ilköğretim kurumlarında ($k = 47$), ardından ortaöğretim kurumlarında ($k = 25$) çalışıldığı görülmektedir. Ancak okulöncesi ($k = 2$) ve yükseköğretim ($k = 3$) kademelerinde söz konusu konunun tez olarak çalışılma sıklığı oldukça düşüktür. Örgütsel güven konusunda yapılan tezlerin çoğunlukla ilişkisel tarama modeliyle ($k = 41$), daha sonrasında genel tarama modeliyle ($k = 22$) gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak yapılan tezlerin sayısı ise sadece bir tanedir. Örgütsel güven konusunda yapılan tezlerin neredeyse tamamına yakınında anketin veri toplama aracı olarak kullanıldığı ($k = 66$), sadece bir nitel araştırma yöntemiyle yapılmış olan tezde görüşme tekniğinden yararlanıldığı görülmektedir ($k = 1$). Örgütsel güven konusunda yapılan tezlerdeki örneklemelerin çoğunlukla basit seçkisiz yöntemlerle ($k = 24$) belirlendiği, ardından tabakalı ($k = 10$) örnekleme yöntemleriyle örneklemin belirlendiği görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise örnekleme yöntemine ilişkin bilgi olmaması ($k = 9$) dikkat çekici bir bulgudur. Bununla birlikte örneklem olarak da neredeyse çalışmaların tamamında öğretmenler üzerinde veriler toplanmıştır ($k = 63$). Örgütsel güven konusunda yapılan tezlerde analiz yöntemi olarak çoğunlukla betimsel istatistiklerin (frekans, yüzde vb.) ($k = 61$), sonrasında t-testi ($k = 50$), ANOVA ($k = 42$), korelasyon ($k = 35$), non-parametrik ($k = 24$), regresyon ($k = 21$), Path ($k = 7$) ve betimsel analizin ($k = 1$) analiz yöntemi olarak kullanıldığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Örgütsel güven konulu tezlere ilişkin yapılan bu çalışmanın sonuçlarını özetlemek gerekirse, eğitim yönetimi alanında önemli bir yeri olan konunun benzer bilimsel araştırma yöntem ve teknikleriyle incelendiği ve tezlerde araştırma konusu olarak gerçekleştirildiği görülmektedir.

Tablo 1.*Örgütsel Güven Konulu Tezlere İlişkin Bulgular.*

Değişkenler	Kategoriler	k				
	2006-2008	3				
1. Yayın yılları	2009-2011	17				
	2012-2014	21				
	2015-2018	26				
	Kamu	52				
2. Üniversite türleri	Özel	15				
	İstanbul	14				
	Batı Marmara	3				
	Ege	8				
	Doğu Marmara	10				
	Batı Anadolu	8				
	Akdeniz	3				
	Orta Anadolu	3				
	3. Örneklem bölgeleri	Batı Karadeniz	4			
		Doğu Karadeniz	2			
Kuzeydoğu Anadolu		-				
Ortadoğu Anadolu		5				
Güneydoğu Anadolu		4				
Karma		2				
İran		1				
Belirtilmemiş		1				
4. Yayın türleri		Yüksek lisans tezi	57			
		Doktora tezi	10			
	Okulöncesi	2				
5. Uygulandığı eğitim kademesi	İlköğretim	47				
	Ortaöğretim	25				
	Yükseköğretim	3				
	İlişkisel tarama	41				
6. Araştırma yöntemleri	Genel tarama	22				
	Bilgi yok	2				
	Nedensel karşılaştırma	1				
	Nitel (Deseni Belirtilmemiş)	1				
7. Veri toplama araçları	Anket	66				
	Görüşme	1				
			Öğretmen (k)	Yönetici (k)	Akademisyen (k)	
8. Örneklem belirleme yöntemleri	Basit seçkisiz	24		-	2	
	Tabakalı	10		-	-	
	Bilgi yok	9		-	-	
	Evrenin tamamı	7		-	-	
	Küme	6		-	-	
	Kolay ulaşılabilir	6		-	1	
	Amaçlı	1	2		-	
	Betimsel istatistik (frekans, yüzde)				61	
	t-testi				50	
	ANOVA				42	
9. Analiz yöntemleri	Korelasyon				35	
	Non-Parametrik testler				24	
	Regresyon				21	
	Path analizi				7	
	Betimsel analiz				1	
				Toplam	241	

Örgütsel güven konusunda yapılan tezler genel olarak bakıldığında; 2006-2008 yılları arasında sınırlı sayıda tez yapıldığı, sıklıkla kamu üniversitelerinde çalışıldığı, İstanbul, Doğu Marmara, Ege ve Batı Anadolu bölgelerinin örneklem olarak seçildiği, çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu, tezlerin ilköğretim kurumlarında sıklıkla çalışıldığı, ilişkisel tarama modelinin sıklıkla kullanıldığı, neredeyse tezlerin tamamında anketin veri toplama aracı olarak kullanıldığı, basit seçkisiz örnekleme yöntemlerinin sıklıkla tercih edildiği ve analiz yöntemi olarak betimsel istatistiklerin, t-testi ve ANOVA'nın sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmanın ilk alt problemi, örgütsel güven konusunda yapılan tezlerin yıllara göre incelenmesidir. Örgütsel güven konusu, 2006-2008 yılları arasında sınırlı sayıda teze konu olmasına rağmen 2015-2018 yılları arasında sıklıkla tezler konu olmuştur. İlk yıllardaki sınırlılık örgütsel güven konusunun eğitim alanında kendine yeni yer bulmasından kaynaklanmaktadır. Hatta Yılmaz (2006) ve Polat (2007) yaptıkları doktora tezlerinde kullandıkları ölçeklerle güven konusuna tanınırlık kazandırmış ve bundan sonraki yıllarda bu konu sıklıkla çalışılmıştır. Ayrıca Koşar, Er, Kılınc ve Koşar (2017) ile Koşar (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da örgütsel güven gibi örgütsel davranışın boyutlarından olan öğretmen liderliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı da son yıllarla alan yazında sıklıkla çalışılan kavramlar arasında yer almaktadır. Koşar, Er, Kılınc ve Koşar (2017) tarafından öğretmen liderliğine ilişkin yaptıkları çalışmalarında bu kavramın 2000'li yılların başında çalışılmaya başlandığı ve son yıllarda ise sıklıkla çalışıldığı, yine benzer şekilde Koşar (2018) tarafından örgütsel vatandaşlık davranışı konusunda yaptığı çalışmasında 2000-2004 yılları arasında hiçbir tezte ele alınmadığı, 2005 yılından sonra tezlerde yer aldığı görülmektedir. Ayrıca Sezgin ve Sönmez (2018) tarafından örgüt kültürü ve iklimi konusunda yürütülen ve bulgularının içerik analizi ile analiz edildiği çalışmada bu konunun 2000'li yılların başından itibaren sıklıkla çalışıldığı bulgusu yer almaktadır.

Çalışmanın ikinci alt problemi, örgütsel güven konusunda yapılan tezlerin üniversite türlerine incelenmesidir. Örgütsel güven konusu sıklıkla kamu üniversitelerinde çalışılmıştır. Bu bulgu Gökmen, Uysal, Yaşar, Kırksekiz, Güvendi ve Horzum'un (2017) uzaktan eğitim konusunda yaptıkları, Koşar'ın (2018) örgütsel vatandaşlık davranışı konusunda yaptığı ve Üzümcü'nün (2016) nitel araştırma yöntemine sahip tezler konusunda yaptığı çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Nitel araştırma deseninde yürütülen uzaktan eğitim ve örgütsel vatandaşlık konulu tezlerin devlet üniversitelerinde çalışıldığı görülmektedir.

Çalışmanın üçüncü alt problemi, örgütsel güven konusunda yapılan tezlerin örneklem bölgelerine göre incelenmesidir. İstanbul, Doğu Marmara, Ege ve Batı Anadolu bölgelerinde örgütsel güven konusuna örneklem bölgesi olduğu görülmektedir. Bu bölgelerin yoğunluklu olarak tezlerde örneklem olarak seçilmesinde Türkiye'deki büyük illerin bu bölgelerde yer alması ve üniversite sayılarının fazla olması gerekçe olarak sunulabilir. Sezgin ve Sönmez (2018) ve Koşar'ın (2018) yaptıkları çalışmalarda da bu çalışmadaki bulguya benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın dördüncü alt problemi, örgütsel güven konusunda yapılan tezlerin yüksek lisans veya doktora tezi olma durumuna göre incelenmesidir. Örgütsel güven konusu sıklıkla yüksek lisans tezlerinde çalışılmıştır. Yıldız'ın (2004), Üzümcü'nün (2016), Gökmen vd. (2017), Koşar vd. (2017), Koşar'ın (2018) ve Sezgin ve Sönmez'in (2018) çalışmalarındaki konularda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmanın beşinci alt problemi, örgütsel güven konusunda yapılan tezlerin uygulandığı eğitim kademesine göre incelenmesidir. Örgütsel güven konusunda yapılan tezlerin büyük bir çoğunluğunun ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirildiği görülmekte ve bu bulgu diğer araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Koşar et al., 2017; Koşar, 2018; Sezgin ve Sönmez, 2018).

Çalışmanın altıncı alt problemi, örgütsel güven konusunda yapılan tezlerin araştırma yöntemlerine göre incelenmesidir. Örgütsel güven konusunda yapılan tezlerin büyük bir çoğunluğunun nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel ve genel tarama modellerinde yürütüldüğü ve sadece bir çalışmada nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Nicel ve nitel araştırma yöntemleri açısından bu bulgular Yıldız'ın (2004), Karadağ'ın (2010), Erdem'in (2011), Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu'nun (2012), Değirmenci ve Doğru'nun (2017), Koşar vd. (2017), Koşar'ın (2018), Sezgin ve Sönmez'in (2018), Gül ve Maksüdünov'un (2019) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Çalışmanın yedinci alt problemi, örgütsel güven konusunda yapılan tezlerin veri toplama araçlarına göre incelenmesidir. Örgütsel güven konusunda yapılan tezlerin neredeyse tamamında anketlerden yararlanılmış, sadece bir çalışmada görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Bu bulgular alanyazınla da örtüşmektedir (Balcı & Apaydın, 2009; Baş & Özturan-Sağırılı, 2017; Çiltaş, Güler & Sözbilir, 2012; Değirmenci & Doğru, 2017; Gökmen et al., 2017; Gül & Maksüdünov, 2019; Koşar et al., 2017; Koşar, 2018; Sert et al., 2012; Sezgin & Sönmez, 2018; Yıldız, 2016).

Çalışmanın sekizinci alt problemi, örgütsel güven konusunda yapılan tezlerin örnekleme belirleme yöntemlerine göre incelenmesidir. Örgütsel güven konusunda yapılan tezlerin yarısından fazlasında basit seçkisiz ve tabakalı örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu bulgu Koşar vd. (2017), Sezgin ve Sönmez'in (2018), Koşar'ın (2018) araştırma bulgularıyla örtüşürken, Gökmen vd. (2017), Erdem'in (2011), Sert vd. (2012) ve Gül ve Maksüdünov'un (2019) bulgularıyla örtüşmemektedir. Yani örgütsel güven konusunda yapılan tezlerde basit seçkisiz ve tabakalı örnekleme yöntemi sıklıkla kullanılmaktayken, bu bulguyla örtüşmeyen çalışmalarda ise daha az kullanılmaktadır. Bununla birlikte birçok tezde örnekleme yöntemi belirtilmemiştir, bu durumda diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Gül & Maksüdünov, 2019; Gökmen et al., 2017, Koşar et al., 2017; Koşar, 2018; Sezgin & Sönmez, 2018).

Çalışmanın dokuzuncu ve son bulgusu örgütsel güven konusunda yapılan tezlerin analiz yöntemlerine göre incelenmesidir. Örgütsel güven konusunda yapılan tezlerin büyük bir çoğunluğunda betimsel istatistik (frekans, yüzde), t-testi, ANOVA, korelasyon, non-parametrik analizler ve regresyondan sıklıkla yararlanılmış, Path analizi sınırlı sayıda, betimsel analiz ise sadece bir çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılması nedeniyle bir çalışmada kullanılmıştır. Bu çalışmadaki betimsel istatistik (frekans, yüzde), t-testi, ANOVA, korelasyon, non-parametrik ve regresyona ilişkin bulgular Gökmen vd. (2017), Balcı ve Apaydın'ın (2009), Erdem'in (2011), Sert vd. (2012), Baş ve Özturan-Sağırılı'nın (2017), Koşar vd. (2017), Gül ve Maksüdünov'un (2019) çalışmalarındaki bulgularla örtüşmektedir.

Bu çalışmada, Türkiye'de 2000-2018 yılları arasında örgütsel güven konusunda yapılan lisansüstü tezlerin kapsamlı ve bütüncül bir şekilde ele alınması ve örgütsel güven konusunda yapılmış olan çalışmaların benzer ve farklı yanlarının ortaya konması amaçlanmıştır. Bu sayede mevcut araştırmanın bulgularıyla, bundan sonraki aşamalarda ve zamanlarda örgütsel güven konusunda araştırma yapan veya yapacak olan araştırmacılara çalışmalarını planlamalarına ve bu araştırmadaki bulgulara göre şekillendirmelerine katkı sağlanabilecektir. Mevcut çalışmanın bulgularına dayalı olarak örgütsel güven konusunda yapılacak çalışmaların örnekleme bölgelerinin çeşitlendirilmesi, doktora tezlerinde söz konusu konuya daha fazla ağırlık verilmesi, verilerin toplandığı okul kademelerinin ve katılımcı türlerinin farklılaştırılması, araştırma yöntemlerinde, desenlerinde, verilerin toplandığı katılımcılarda, veri toplama araçlarında ve verilerin analizinde çeşitlenmeye gidilmesi önerilebilecek öncelikli konular arasında yer almaktadır. Örneğin bazı örnekleme bölgelerinde hiç veya sınırlı sayıda uygulama yapılması, benzer şekilde bazı okul kademelerindeki sınırlı çalışmalar, araştırma yöntem ve tekniklerindeki pozitivist karakterin halen başat olması, ileri düzey istatistiklerinde sınırlı düzeyde kullanılması bu önerilerin haklılığını ve önceliklendirilmesi gerektiğini kanıtlar niteliktedir. Benzer şekilde, söz konusu öneriler arasında nitel araştırma yöntemlerinin de örgütsel güven konusunun araştırılmasında kullanılması ve derinlemesine veri toplanması açısından da önem arz etmektedir. Çünkü örgütsel güvenin incelendiği çalışmalarda fenomenoloji, etnografya ve eylem araştırması gibi nitel araştırma desenlerinin kullanılması ayrıca görüşme, gözlem, vignette gibi veri toplama yöntem ve teknikleriyle derinlemesine veriler elde edilmesi oldukça önemli görülmektedir.

References

- Arli, D. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt kültürü algıları ve örgütsel güven düzeyleri açısından incelenmesi*. Unpublished doctorate dissertation, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Asunakutlu, T. (2007). Güven, kültür ve örgütsel yansımaları. In R. Erdem & C. Ş. Çukur (Eds.), *Kültürel bağlamda yönetsel-örgütsel davranış* (pp. 231-265). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Balci, A., & Apaydin, Ç. (2009). Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (59), 325-343.
- Baş, F., & Özturan-Sağırli, M. (2017). Türkiye’de eğitim alanında üstbiliş odaklı yapılan makalelere yönelik bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (192), 1-33.
- Büyükdere, B., & Solmuş, T. (2006). *Interpersonal trust in a work and a life*. Retrieved June 5, 2009 http://www.isguc.org/?avc=arc_view.php&ex=271&pg=m
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, M.C., & Payne, R.L. (2006). Character-based determinants of trust in leaders. *Risk Analysis*, 26 (5), 1161-1173.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 33-38.
- Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 565-580.
- Çokluk-Bökeoğlu, Ö., & Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 211-233.
- Değirmenci, A., & Doğru, M. (2017). Türkiye’de sosyobilimsel konularla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir betimsel analiz çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 123-138.
- Deluga, R. J. (1994). Supervisor trust building, leader/member exchange and organizational citizenship behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67 (4), 315-326.
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in for educational science research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.
- Doney, P. M., & Cannon J.P. (1997). An examination of the nature of trust in buyer-seller relationships. *Journal of Marketing*, 61 (2), 35-51.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2 (1), 140-147.
- Fukuyama, F. (1998). *Güven: Sosyal etmenler ve refahın yaratılması* (Trans. A. Buğdaycı). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). Teacher trust in students and parents: amultilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102 (1), 3-17.
- Gökmen, Ö. F., Uysal, M., Yaşar, H., Kırksekiz, A., Güvendi, G. M., & Horzum, M. B. (2017). Türkiye’de 2005-2014 yılları arasında yayınlanan uzaktan eğitim tezlerindeki yöntemsel eğilimler: Bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (189), 1-25.
- Gül, H., & Maksüdünov, A. (2019). Manas Sosyal Araştırmalar Dergisinde 2012-2018 yılları arasında yayınlanan makalelerin içerik analizi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (2), 1459-1478.
- Hoffman, J., Sabo, D., Bliss, J., & Hoy, W. K. (1994). Building a culture of trust. *Journal of School Leadership*, 4, 484-501.

- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *The Academy of Management Review*, 20 (2), 379-403.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The Omnibus T-Scale. In W.K. Hoy & C.G. Miskel (Eds.), *Theory and research in educational administration* (pp. 181- 208). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Kalaycı, S. G. (2007). *Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Unpublished master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (1), 49-71.
- Kochanek, J. R. (2005). *Building trust for better schools*. California: Corwin.
- Koşar, D. (2018). Türkiye'deki örgütsel vatandaşlık davranışı konulu tezlerin incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (2), 779-802.
- Koşar, D., & Yalçınkaya, M. (2013). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olarak örgüt kültürü ve örgütsel güven. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (4), 603-627.
- Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. Ç., & Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4 (7), 29-46. <http://dx.doi.org/10.29129/inujse.317712>
- Koşar, S. (2015). Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 255-270. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4562>
- Lewicki, R. J., McAllister, D. J., & Bies, R.J. (1998). Trust and distrust: new relationships and realities. *Academy of Management Review*, 20 (3), 709-734.
- Mcknight, D. H., Cummings, L. L., & Chervany, N. L. (1998). Initial trust formation in new organizational relationships. *Academy of Management*, 23 (3), 473-490.
- Memduhoğlu, H. B., & Zengin, M. (2011). *İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri*. *YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 211-217.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). USA: Sage.
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. In R. M. Kramer and T.R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 114-140). London: Sage.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Unpublished doctorate dissertation, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Robbins, S.P., & DeCenzo, D.A. (2000). *Fundamentals of management of e-business* (3rd Ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., & Seferoğlu, S. S. (2012). *Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması*. Paper presented XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Uşak Üniversitesi, Uşak. Retrieved from https://ab.org.tr/ab12/kitap/_AB12_press_quality.pdf
- Sezgin, F., & Sönmez, E. (2018). Örgüt kültürü ve iklimi çalışmalarının sistematik incelemesi: Bir içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 257-275. <http://dx.doi.org/10.17679/inuefd.330928>
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70 (4), 547-593.

- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39 (4), 308-331.
- Tschannen-Moran, M. (2003). Fostering organizational citizenship: Transformational leadership and trust. In W.K. Hoy and C.G. Miskel (Eds.), *Studies in leading and organizing schools* (pp. 157-179). Greenwich: Information Age.
- Üzümcü, Ö. (2016). Nitel araştırma yöntemine sahip tezlerin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (32), 327-340.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10th Ed.). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 78-97.
- Yıldız, D. (2016). Uluslararası dil dergilerinde yayımlanan makalelerin amaç/konu ve yöntem açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (2), 399-425.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished doctorate dissertation, Selçuk Üniversitesi, Konya.

An investigation of pre-school children's and their parents' outdoor play experiences

Yaşare AKTAŞ ARNAS^{*a}, Şule SARIBAŞ^{**a}

^a Çukurova University, Faculty of Education, Adana/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2020.013

Article History:

Received 02 September 2019
Revised 29 December 2019
Accepted 10 February 2020
Online 07 April 2020

Keywords:

Outdoor play,
Early childhood,
Change of play in time.

Article Type:

Research paper

Abstract

The purpose of this study is to investigate outdoor play experiences of preschool children in Turkey and to compare the experiences of these children with previous generation. The sample of the study consists of 398 parents with children aged 3-6 years old attending to a pre-school education institution in the province of Adana, a city located in the south of Turkey. The questionnaire of "the parents and children's outdoor play experiences", which was based on the study of Clements (2004) was adapted by the researchers and was used as the data collection tool. While the quantitative data were analysed through frequency and percentage, the qualitative data were analysed by means of content analysis. Results revealed that today's children got involved in outdoor play activities significantly less than their parents did. Health conditions, safety concern, lack of environmental opportunities and use of technological device (computer, television, tablet pc etc.) were reported as the main reasons of the findings in the present study by parents. The results show similarity with the related literature.

Okul öncesi dönem çocukları ve ebeveynlerinin açık hava oyun deneyimlerinin incelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2020.013

Makale Geçmişi:

Geliş 02 Eylül 2019
Düzeltilme 29 Aralık 2019
Kabul 10 Şubat 2020
Çevrimiçi 07 Nisan 2020

Anahtar Kelimeler:

Açık hava oyunları,
Erken çocukluk dönemi,
Oyundaki değişim.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de okul öncesi dönem çocuklarının açık hava oyun deneyimlerinin incelenmesi ve bu çocukların açık hava oyun deneyimlerinin geçmiş kuşaklar ile karşılaştırılmasıdır. Çalışmanın örneklemini, Adana ilinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-6 yaş grubunda çocukları bulunan 398 ebeveyn oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Clements'in (2004) çalışması temel alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulan "ebeveynlerin ve çocukların açık hava oyun deneyimleri" anketi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel veriler frekans ve yüzde alma tekniği kullanılarak analiz edilirken, nitel veriler ise içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda günümüz çocuklarının ebeveynlerine kıyasla açık havada belirgin bir şekilde daha az oyun oynadıkları tespit edilmiştir. Bu durumun temel sebebi ise ebeveynler tarafından sağlık koşulları, güvenlik kaygısı, çevresel imkansızlıklar ve teknolojik alet kullanımı (bilgisayar, televizyon, tablet vb.) olarak belirtilmiştir. Sonuçlar ilgili literatürle de benzerlik göstermektedir.

* Author: yasare@cu.edu.tr

** Author: sulesaribas01@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0738-9325>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0809-7364>

Introduction

Outdoor play provides the children with wider space and more materials compared to playing indoor plays (cite in: Hirose, Koda, & Minami, 2011, pp. 652-680). Children can move more freely during outdoor activities (Rivkin, 1997) and outdoor plays can support the development areas of children. In fact, outdoor plays support the children's physical developments by giving them the opportunity of moving freely, their mental development by providing them with opportunities to do research and explorations and their social developments by enabling them to interact and socialize with their peers (Kendrick, Hernandez Reif, Hudson, Jeon, & Horton, 2012). Moreover, playing outside offers rich opportunities for the children to discover their social environment; to have fun and gain experiences of sensation with water, sand and mud; to find or create spaces specific to their plays and to collect objects and develop hobbies (Clements, 2004). In this sense, outdoor plays support the children's developments while they also offer various play opportunities for them and play environments (McCans, 2004).

During the last 30–40 years; however, several studies have been conducted showing that outdoor plays have still been an important part of the childhood and the children have had chances to play outdoors freely in the Scandinavian countries (Arlemalm-Hagsér & Sandberg, 2013; Sandseter, 2010, 2012). In contrast, in a lot of developed countries such as the United States, Canada, and some European countries, the number of children playing outdoors and their participation to outdoor play is in rapid decrease (Clements, 2004; Ginsburg, 2007; Play England, 2007). In short, the opportunities for children to play outdoors have diminished significantly in many countries.

The studies carried out on this issue pointed that a great majority of children have very few opportunities to go out and play outdoors on their own due to some reasons. In fact, it was also presented that even the children in the rural areas prefer outdoor play less than the previous generation (Clements, 2004). Many factors play an important role in this change. In particular, changes in urban areas prevent children from playing freely in their neighborhoods (Francis & Lorenzo, 2006) and cause children to be trapped in "limited areas" such as houses, nurseries and schools (Kernan, 2010). Also, the popularity of television programs, computer games and other technological devices, the parents' guiding their children to more structured activities after school such as sports and art, the parents' anxiety about their children's safety, the parents' lack of information about the benefits of the plays for their children, lack of qualified playgrounds around and the shortened holiday and break times at schools can be considered among the reasons (Singer, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006; Singer & Singer, 2005; Waller, Sandseter, Wyver, Årlemalm Hagsér, & Maynard, 2010).

Many studies showed that the children spend most of their time in front of television today (Aktaş Arnas, 2005; Bernard-Bonnin, Rousseau, Masson, Gilbert, & Maheux, 1991; Rideout & Hamel, 2006; Taras, Sallis, Patterson, Nader, & Nelson, 1989; Vanderloo, 2014; Wertella, Lee, & Caplovitz, 2002; Woodward & Gridina, 2000; Wright, Huston, Murphy, St. Peters, Pinon, Scantlin, & Kotler, 2001). In fact, rapid changes in the technological devices in the last 30-40 years have caused a fast change on the children's beliefs, attitudes, behaviors and life styles (Maitland, Stratton, Foster, Braham, & Rosenberg, 2013). While the children used to think and prefer playing outdoors when they heard the word 'play', now they think and prefer playing computer games indoors. Even many children express that they get bored when there is not a screen in an environment (Levin, 2012). However, is this a situation that prevents the children from playing outdoors? Or is it a result? Do the children prefer being indoors just because they want to be indoors and in front of the screen? Do they spend more time in front of television as they cannot play outdoors? These questions have not been completely answered yet.

Although the parents actually want their children to play outdoors with their friends (Natural England, 2009), they restrict their children from playing outdoors due to their worries about the strangers, drug dealers, bullying, dog attacks, traffic density (Hirose, Koda, & Minami, 2011; Valentine & McKendrick, 1997; Woolley, 2006). Because of the news appeared in the media (Valentine, 1996), the parents' perceptions and interpretations of the outside environment have changed (Parmar, Harkness, & Super, 2004). Today, the children do not play in the streets, local parks, playgrounds or even their

gardens without the accompaniment of an adult (White & Stoecklin, 1998). For example, it was found in a study which was conducted with children and parents in England in 2009 that only 10.00 % of the children played in forestlands, rural areas and moors while 40.00 % of the previous generations used to play there and the most popular place for today's children to play was the houses (62.00 %) whereas it used to be the streets in the past. The study showed that most of the children (over 70.00 %) were supervised by their parents in every place they played because of the fear of strangers and road safety. In this related study, a great majority of the children (81.00%) stated that they wanted more freedom to play outdoors (Natural England, 2009).

As a result of rapid urbanization today, the amount of safe playground for the children decreased due to increasing number of concrete buildings and decreasing amount of green fields. As a consequence, the children started to play indoors which is believed to be safer. They started to use the wells in the apartment buildings and car parks as outdoor playgrounds (McCans, 2004; Tuğrul & Metin, 2006). Creating safe spaces for children to play games and minimizing the concerns of the parents about safety; however, seem to be the solution to this problem. As a matter of fact, previous studies revealed that, as mothers' anxiety about safety decreases, the time that children spend playing outdoors and the rate of children going to playgrounds increase whereas their TV watching time decreases (Kimbro, Brooks-Gunn, & McLanahan, 2011).

From past to today, the environment around the children has changed a lot. In addition to these changes, the children started to spend a significant part of their time in pre-school education institutions and they were guided to structured activities such as sports and arts more in their out of school time therefore the time they spend outdoors to play freely reduced (Hofferth & Sandberg, 2001). For example, while a decrease of 25.00 % was observed in children's free play between 1987 and 1997, an increase was observed in the period of time they spent at schools and nurseries and they spent for structured activities such as sports and arts (Hofferth & Sandberg, 2001).

Studies which were conducted on this field explicitly reveal that there have been changes in the children's experiences of outdoor plays. For example, Valentine and McKendrick (1997) found out in a study with the parents in England that the children played at home more than outdoors and fewer children played outdoors when compared to the past. The research gave parents' concerns about children's safety and the changing nature of childhood as reason for children to play less outside games. In another study conducted in England, it was determined that the parents prevented their children from playing outdoors due to their concerns about "strangers, anti-social behaviors/violence and traffic density" (Play England, 2007). Veitch, Salmon and Ball (2007) found in their study with the children in Australia that the reasons for children not playing outdoors were affected by personal, social and environmental factors. The lack of well-arranged parks, their lack of time, parents' restrictions on their children's movements, urban designs and children's lack of personal motivation were also found as reasons for children not playing outdoors. In a study by Singer, Singer, D'Agostino and DeLong (2009) which was conducted with the parents in 16 countries in the North America, South America, Africa, Europe and Asia, it was revealed that there were striking resemblances between the children's play behaviors in all countries. It was determined in the research that the children mostly watched TV (72.00 %) in their free time and they spent more time on watching TV than playing outdoor plays (58.00 %). It was also revealed that the percentage of the children who did not watch TV (78.00 %) was higher than the ones who played outdoor plays (49.00 %) especially in developing countries. In this particular study, it was ascertained that the mothers in developing and newly industrialized countries had more concerns about their children's safety than the mothers in developed countries.

The present data about the change in the play behaviors of children are comprised of the studies conducted mostly in the developed countries such as the USA, England, Canada, Australia, Germany, Scandinavian countries and Japan to some extent (Clements, 2004; Play England, 2007; Valentine & McKendrick, 1997). It is seen that most of the studies focused on the changes in the play behaviors of today's children and the reasons of these changes. However, they did not present any information about how these play behaviors of the children have changed. Some intergenerational comparative

studies are also needed to determine the change which is emphasized in the behaviours of children about playing outdoors and the reasons. There are only a very limited number of studies which investigate this change between generations. For example, it was concluded in a study which compared the play behaviours of mothers in the past and their children at present in the USA that the children today played outdoors less than their mothers had done in the past. The reasons of that change was found as television and digital media addiction and the safety concerns of the parents about their children in the related study (Clements, 2004). In a study in England with different age groups as the children and adults, the play behaviours of today's children and past generations were compared and it was ascertained that the children today are not allowed to play outdoors without supervision and one fourth of the children are worried about playing outdoors alone (Natural England, 2009). In a study in Turkey, the change that was observed in the children's plays among three generations in the Turkish culture was investigated and it was concluded that the children's plays changed from being outdoor plays that are based on physical activity with friends to indoor plays that are played by means of technological devices. It was also found out that the play process of the individuals in the last generation substantially changed compared to the previous two generations (Tuğrul, Ertürk, Özen Altınkaynak, & Güneş, 2014).

On the other hand, the field is in need of more studies to define the change in children's plays, to understand the cause-effect relationship better and to designate the direction of the cultural change in developing countries such as Turkey and underdeveloped countries as well as developed countries. If a change in the children's outdoor plays is in question, can they also be early indicators of social changes?

In this particular study, it was aimed to compare the outdoor play experiences of children in Turkey with the previous generation and to investigate play experiences of Turkish children today. In this sense, it is believed that this particular study will contribute to the related literature by providing opportunities formore detailed comparisons to be carried out about the play experiences of the children in Turkey both today and in the past.

This present study aims to compare the outdoor play experiences of children in Turkey with the previous generation and to investigate the play experiences of Turkish children today. In line with this purpose, the play experiences of the children today were compared with the play experiences of their parents in the past. The research questions of the study are formulated as below:

1. What are the rates of today's children's and their parents' playing outdoors in the past?
2. What are the grounds and locations that today's children play outdoors and their parents played in the past?
3. What is the frequency of today's children's and their parents' playing outdoors in the past?
4. How much time do today's children spend and did their parents spend on playing outdoors and activities?
5. What are the technological devices at homes today?
6. Who are the playmates of today's children and who were the playmates of their parents' in the past?
7. What are the reasons why today's children do not play outdoors?

Method

Research Design

Survey model was used as it was aimed to compare the play experiences of today's children with their parents' play experiences in the past. In this study, survey model was preferred since it provides the description of the existing situation quantitatively and qualitatively (Creswell, 2014). Survey model is a method which is used when it is aimed to investigate what people think. Studies conducted with survey model help to examine relationships between variables, to make predictions and to determine how the groups change when they evaluate attitudes, thoughts and beliefs (Christensen, Johnson, & Turner, 2015). The survey model was preferred in this particular study as it was aimed to determine the changes in the play behaviors of generations.

Participants

The sample of the research consists of parents with children who attend schools that represent medium-low and high socio-economic level in the province of Adana that is located in the south of Turkey. 398 parents participated in the research in total. 81.30 % of the participants were mothers and 18.70 % were fathers. The mean age of the parents was 32.96. 36.90 % of the parents were graduates of senior high school, 29.60 % graduates of primary school, 26.90 % graduates of university or above, 5.80 % graduates of college and only .80 % of them were only literate. 57.30 % of the parents had two children, 21.40 % one child, 15.30 % three children, 5.80 % four children and .30 % eight children. 57.80 % of the parents stated that they were living in detached houses, 39.20 % in flats, 2.87 % in villas and .30 % in public houses.

Data Collection Tools

In the survey model, various question types and data collection tools can be preferred according to the aim of the study. A questionnaire, which is one of the most commonly used data collection tools in surveys, was used in the research. Related literature was taken into consideration in the formation of the questionnaire which was created by researchers based on the questionnaire used by Clements (2004) in the previous study. While preparing the research questions, questions that represent the content field were used. In this sense, questions that the participants can understand and which can present the participants' thoughts and actions were prepared. The questions were written in clear, understandable and simple language so that every reader can understand them easily.

After the questionnaire form had been prepared, it was presented to two field experts for their approval in terms of content validity. Some revisions were made in line with the views of the experts. Then, the questions in the questionnaire were asked to 10 parents in order to determine whether the questions were clear and comprehensible enough for the participants and the questions which couldn't be understood were rephrased. The questionnaire was finalized after all these revisions.

The finalized questionnaire form consisted of 28 questions in total and 2 parts. At the beginning of the questionnaire is an information note for the parents, which explain the aim of this study and how they will complete the questionnaire. The first part of the questionnaire includes demographical questions about the participants. In this part, there are 8 factual questions to determine the ages, genders, occupations, educational levels, the number of children and the residential types of the participants. In the second part, there are questions about today's children's and their parents' outdoor playing behaviors. In addition to 4 open-ended questions for the parents to explain their concerns about their children playing outdoors and their opinions about this issue, there are 16 multi-option questions aiming to determine the environments where the children and the parents played, the frequency of playing outdoors and the types of plays they performed.

Data Collection

The data of the research were collected by teachers working at schools which were included in the research. For this purpose, the aim of the research was explained to the teachers at the school and they were invited to participate in the study. The questionnaire forms were sent to the parents by the teachers who decided to participate in the study and collected back by the help of the teachers.

Data Analysis

First of all, the data obtained in the research were computerized. The techniques of frequency and getting percentage were used in order to analyze responses to the questions in the first and second part of the questionnaire. A similar analysis was also used for the open-ended questions. Answers given to the open-ended questions were first classified and then analyzed by the techniques of frequency and getting percentage.

Results

The data which were obtained in this particular research aiming at comparing the pre-school children’s play experiences today and their parents’ play experiences in the past were presented in seven sub-categories below. These categories were the children’s and their parents’ percentages of playing outdoors, the environments where the children play and their parents played outdoors, the children’s and their parents’ frequency of playing outdoors, the time the children spend now on playing outdoors and their parents spent in the past, the comparisons of the parents’ and their children’s playmates outdoors, the technological devices that today’s children have at home and the reasons why today’s children play less outdoors than their parents did in the past.

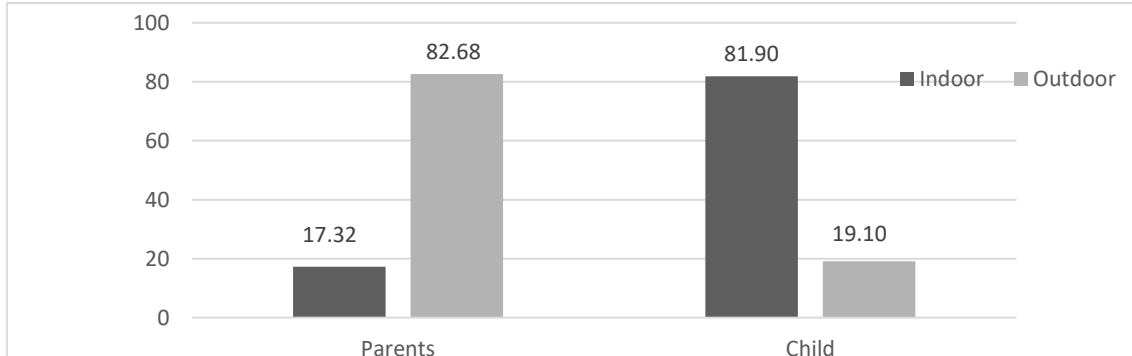


Figure 1. Percentage of playing outdoors by children and their parents.

When Figure 1 is considered, it is found out that 82.68 % of the parents expressed that they played their plays outdoors more and only 17.32 % of them stated that they played indoors in the past. However, 81.90 % of their children indicated that they play their plays indoors and only 19.10 % of them stated that they play outdoors. The parents remarked that their children play outdoors less than they did in their childhood. The results showed that the children’s behaviors of playing outdoors rapidly diminished from past to today.

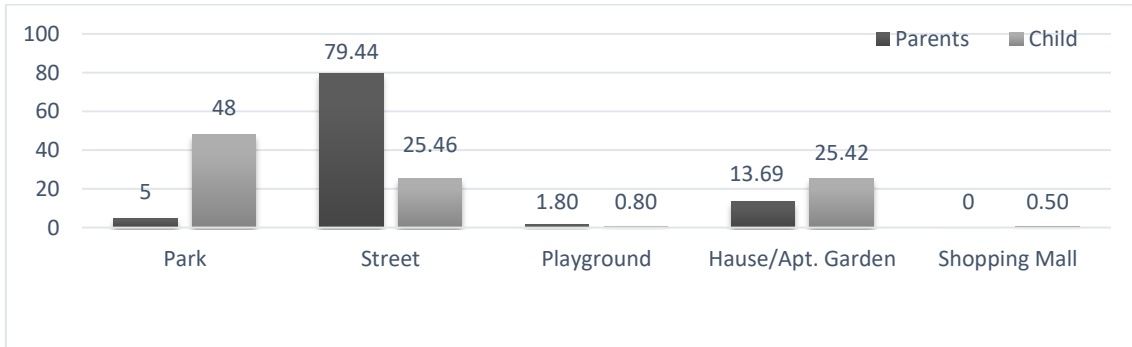


Figure 2. The grounds/locations where the children play and their parents played outdoors.

In Figure 2, the grounds and locations where the children play now and their parents played outdoors are presented. The results revealed that the parents preferred outdoor plays in streets more than in their houses (79.44 %) while only 25.46 % of today’s children play outdoors in streets. It was also found that today’s children play in parks most (48.00 %). It was determined that one of the environments where today’s children play outdoors is playgrounds in shopping malls (.50 %).

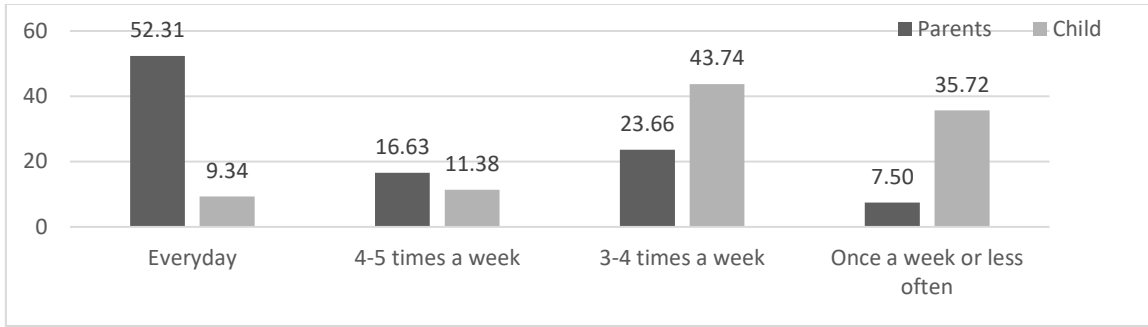


Figure 3. Frequency of children and parents playing outdoors.

Figure 3 shows that 52.31 % of the parents played outdoors every day in the past while only 9.34 % of today's children play outdoors. The results reveal that today's children have a relatively low frequency of playing outdoors every day compared to their parents.

The times that the parents spent and their children spend on playing outdoor plays and other activities were compared and the results are presented in Figure 4.

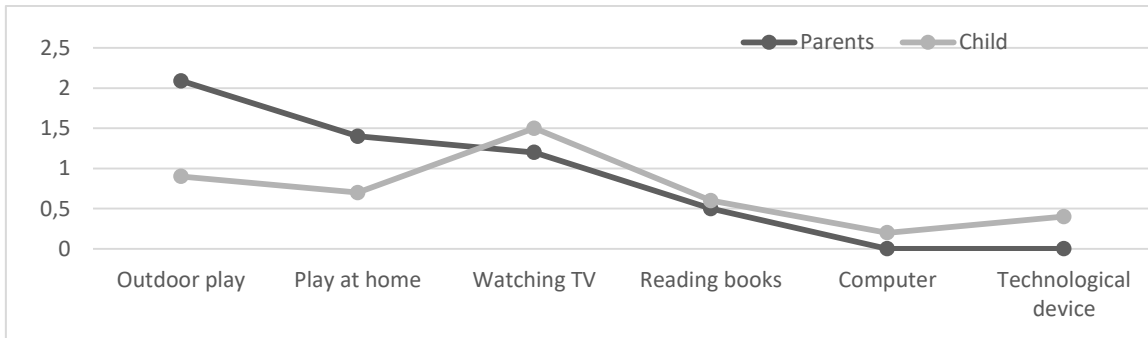


Figure 4. The time periods that the parents spent and their children spend on playing outdoor plays and other activities.

It was determined that the parents spent more than two hours on average on the days they went outdoors in their childhood while their children spend today less than one hour on average on the days they go outdoors (see Figure 4). Besides, it was seen that the children spend most of their times watching TV at home and playing with technological devices today compared to their parents. The results showed that the time the children spend on playing both outdoors and at home is less than their parents did in the past. Contrarily, the time they spend on watching television or using computer or a technological device is more than their parents did in the past. Moreover, it was determined that the time today's children spend on playing not only outdoor plays but also indoor plays decreased.

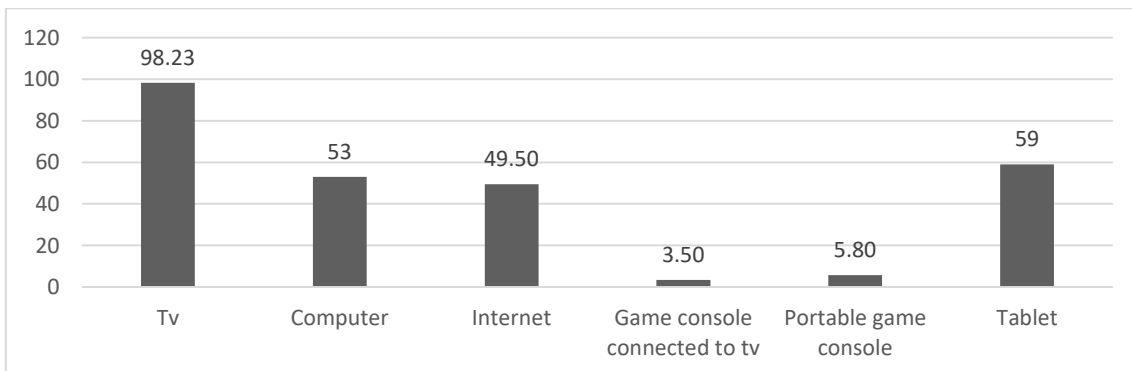


Figure 5. Technological devices at home.

Figure 5 illustrates that 98.23 % of the families have a television, 59.00 % a tablet PC, 53.00 % a computer in their houses; 49.50 % of them have internet connection, 3.50 % a game console connected to television and 5.80 % a portable game console in their houses. The children live in houses surrounded by technological devices today. It was seen in Figure 6 that the parents played with their neighbors' children (68.34%) and the children in their neighborhoods (44.00 %) most. These percentages, however, have rapidly decreased today. While only 47.71 % of today's children play with their neighbors' children, 17.34 % of them play with the children in their neighborhoods. It was also observed that today's children mostly play with their siblings (46.52 %), the children of their relatives (31.23 %) or on their own (25.16 %). It was determined that only 2.55 % of the parents expressed that they played on their own in the past but 25.16 % of today's children stated that they play on their own.

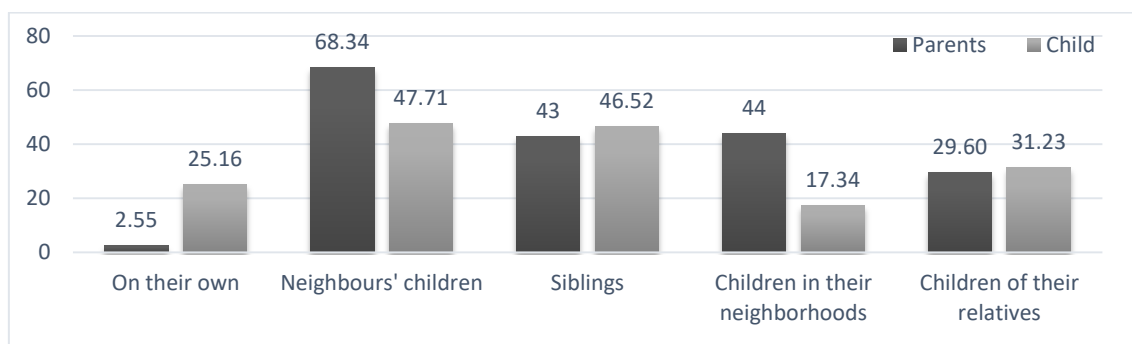


Figure 6. Comparison of the parents' and the children's playmates.

Parents' opinions concerning the reasons why their children play outdoors less are presented in Table 1.

Table 1.

Parents' Opinions about the Reasons Why Children Spend Less Time on Playing Outdoors (n=398).

Reasons for playing less outdoors	f	%
Lack of confidence to the people around (abuse, kidnapping, getting lost)	363	91.21
Children spending time with technological devices (television, tablet PC etc.)	304	76.38
Traffic density and risk of accident	228	57.29
Lack of appropriate playgrounds for children	158	39.70
Not being under the supervision of an adult outdoors due to working parents	138	34.67
Type of the house or residence	92	23.12
Negative news in the media and press	89	22.36
Concerns about children getting ill when they play outdoors	87	21.86
Not appropriate weather conditions	45	11.31
Lack of playmates outdoors	38	9.55
Long periods of school and study times	12	3.02

It is seen in Table 1 that nearly all of the parents (91.21 %) expressed that they do not allow their children to play outdoors as they mistrust people around. The second most emphasized reason by the parents was the children's desires to spend time with technological devices at home (76.38 %). Besides, the parents propounded some reasons such as their concerns about traffic density and accident risk (57.29 %), lack of appropriate playgrounds for children (39.70 %), their concerns about the children not being under the supervision of an adult outdoors due to working parents (34.67 %), the type of the house or residence (23.12 %), negative news in the media and press (22.36 %), their concerns about the children getting ill when they play outdoors (21.86 %), inappropriate weather conditions (11.31 %), children not having playmates outdoors (9.55%) and long periods of school and study times (3.02 %) about their children's playing outdoors less. All these reasons show that the parents have worries for negative happenings that the children might experience when they play outdoors.

Discussion, Conclusion & Implementation

In this study, it was aimed to compare outdoor play experiences of children in Turkey with the previous generation and to investigate play experiences of Turkish children today. In line with this purpose, play experiences of children today were compared with play experiences of their parents in the past.

The results obtained from the research support the results of other studies which revealed that the behaviors of today's children about playing outdoors declined. The results of the present study show that children play outdoors less than their parents did in their childhood. When the related literature was reviewed, similar findings were observed. Other studies conducted on this issue indicated that today's children have fewer opportunities to play outdoors due to many reasons. (Alhassan, Sirdard, & Robinson, 2007; Bianchi & Robinson, 1997; Burdette, Whitaker, & Daniels, 2004; Clements, 2004; Cevher Kalburan, 2014; Çok, Artar, Şener, & Bağlı, 1997; Veitch, Bagley, Ball, & Salmon, 2006; White & Stoecklin, 1998).

In a similar study by Clements (2004) in the United States of America, it was concluded that children played outdoors less than their mothers had done in the past in their childhoods. In a study in which three generations in Turkey were compared, a shift was observed from plays with friends, outdoor plays based on physical activity to plays that are performed with technological devices indoors. It was also found that the play process of individuals in the last generation have changed quite a lot compared to the previous two generations (Tuğrul, Ertürk, Özen Altınkaynak, & Güneş, 2014). Similarly, Juster, Ono and Stafford (2004) found in their studies that time spending behaviors of children aged between 6 and 17 in the USA between the years of 1981 and 2003 changed and the time spent on sports and outdoor activities rapidly diminished. On the contrary to this, the time spent at school increased. A similar study which was conducted with children in the age group of 6-12 between the years of 1997 and 2003 revealed that there was a decrease in children's participation to outdoor activities. In the related study, it was observed that there was a decrease of 4.00 % in children's playing behaviors while it was determined that this decrease was much more significant in participation to sport (21.00 %) and outdoor activities (37.00 %) (Hofferth, 2009).

These findings present valuable information about the change in the nature of childhood today. As Karsten (2005) also stated, today's children spending less time on playing outdoors than the previous generations has revealed "a new kind of childhood". A significant change in the lifestyle of today's children compared to the past has been observed. Children play outdoors less and spend more time at home now. This causes a serious risk on all of their areas of development. The child, who plays alone at home and becomes more and more isolated, leads a more passive and immobile life indoors compared to the previous generations. Related studies also support this judgement (Anderson & Pempek, 2005; Hofferth & Sandberg, 2001; Vandewater, Rideout, Wartella, Huang, Lee, & Shim, 2007). For example, Aktaş Arnas et al. (2014) found out in their study that children aged between 4 and 10 spent more time on playing with technological devices than playing outdoors today. Hofferth and Sandberg (2001) found that children aged between 3 and 12 spent about half an hour a week on outdoor activities and twelve hours a week on watching television.

Lack of enough and safe playgrounds for children and today's children living in tech-filled houses also presented in related literature as reasons for today's children playing outdoors less than the previous generations were also revealed by the findings of the present study. This particular study showed that parents played outside in streets most in the past whereas only a few of today's children have the opportunity to play in streets.

It was also showed that the opportunities for children to play outdoors were affected by the environment they lived in and absence of a park or playground around children's residence or absence of a garden in their houses affected children's behaviors of outdoor plays. Francis and Lorenzo (2006) told that changes in the urbanization restrained children's opportunities to spend time outdoors and indicated that children stopped going out and playing. Aarts et al. (2010) concluded in their study in

Holland that the properties of houses where children lived (such as detached house, duplex apartment or flat etc.) affected outdoor play behaviors of children and children who lived in flats played outdoors less. Previous studies showed that children preferred such kind of places more when they lived in a neighborhood which was open to explore and had easy access to natural areas (Green, 2013); however, children who couldn't access open-air spaces easily and who lived in flats had to prefer playgrounds consisting of man-made play equipment as open-air playing fields.

It was also presented by some other researchers that parents imposed restrictions to children's outdoor plays due to their busy working schedule and weak neighbor relations (Witten, Kearns, Carroll, Asiasiga, & Tava'e, 2013) and they wanted their children to play around their houses and not to go too far (Valentine & McKendrick, 1997). It was also shown in this particular study that parents introduced this as one of the basic reasons of children playing less in streets.

Today's children are born into a world full of technology and they live in tech-filled houses. It was also observed in this particular study that nearly all of the children have televisions at home, more than half of the children have technological devices such as computer, internet and tablet PC. Many similar studies showed that a great majority of the families had computers with an internet access, most of the children had video games and game consoles (Aktaş Arnas, 2005; Wertella, Lee, & Caplovitz, 2002; Woodward & Gridina, 2000). Unfortunately, children have been living among technological devices that surround them and which they access easily for the last thirty years. This physical change in home environment causes children to spend more time in front of the media and lead a more passive and immobile life (Maitland, Stratton, Foster, Braham, & Rosenberg, 2013). Clements (2004) stated that the increase in the number of technological devices in houses had a great effect on the change of children's outdoor plays.

The increase in the time children spend in front of television takes the place of the time they spend on playing outdoors. Therefore, children interact with their peers less. (Levin, 2012). The results of this particular study also showed that parents played with children of their neighbors and their playmates in the neighborhood most in the past but this rate has fallen rapidly in today's children. This study also revealed that the behaviors of today's children about playing alone have increased compared to the past. Friend relationships; however, have an important place in the social developments of children. Parents' strong concerns about the environment might be the biggest reason of today's children playing on their own instead of playing with their playmates in streets (Valentine & McKendrick, 1997). Weakened neighbor relationships compared to the past, parents' mistrusting the environment and lack of safe playgrounds constitute the basic reason for parents' concerns.

It is also emphasized in the related literature that today's children spend far less time outdoor on their own without supervision of an adult (White & Stoecklin, 1998). As a result, children use open-air areas less frequently to play. In this particular study, it was ascertained that more than half of the parents played outside every day in the past while only 10.00 % of their children play outdoors every day. Clements (2004) reached similar results in his study which was carried out in the USA. In that study, 70.00 % of the mothers said that they played outside every day in the past while only 31.00 % of these mothers expressed that their children play outdoors every day today. On the contrary to this, the results of Clements' study showed that children in the USA played outdoors every day more frequently than children in Turkey. In another study which was conducted in Turkey, it was concluded that 9.40 % of the children played outdoors every day (Deretarla Gül, 2012) despite playing outdoors provides children with unique opportunities to experience the environment and allows them to run and move freely outdoors (Shackell, Butler, Doyle, & Ball, 2008).

In recent studies, there is an agreement on the opinion that the attitudes of parents affect children's opportunities of outdoor plays (Clements, 2004; Valentine & McKendrick, 1997). It was expressed in the related literature that parents limited their children's outdoor plays due to their concerns about their children's safety (Hirose, Koda, & Minami, 2011). Parents had concerns about strangers, bullying that their children might face in streets, traffic density and mistrust of the environment (Valentine &

McKendrick, 1997; Woolley, 2006). Previous studies expressed that the time children spent on playing outdoors and the rate of children going to playgrounds increased as mothers' concerns decreased (Kimbrow et. al., 2011).

The results of the present study also revealed that parents do not allow their children to play outdoors as they mistrust people around (due to issues such as abuse, kidnapping, getting lost) and they worry about traffic density and risk of accident. Besides, parents propounded many reasons for their children playing outdoors less as the existence of technological devices in houses, lack of appropriate outdoor playgrounds for children, children not being under the supervision of an adult, the type of residence, negative news in media and press, parents' concerns about children getting ill when they play outside, inappropriate weather conditions, lack of playmates outdoors and long period of time children spend at school or study time. In parallel with the results of research, the conducted studies pointed to parents' mistrust of strangers, traffic safety and weather conditions as main reasons why parents did not allow children to play outside (Burdette et. al., 2004; Clements, 2004; Veitch et. al., 2006; Witten et. al., 2013).

Similar to this particular study, the results of many studies which were conducted in our country revealed that parents considered the absence of appropriate outdoor playgrounds for children as one of the reasons for children to play outdoors less. For example, Türkan and Önder (2011) presented in their study in which they investigated the playgrounds in the province of Balıkesir that the existing playgrounds were not adequate in terms of spatial adequacy, easy accessibility, constructional and botanical equipment. In addition to this, many researchers investigated the sufficiency of playgrounds in various provinces of Turkey (Aydın, İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak, Trabzon and Çanakkale). The findings of these studies coincided with each other, indicating that playgrounds were not adequate (Aksoy, 2011; Kelkit & Özel, 2000; Öztürk Samur & İnan Kızıltepe, 2018).

Consequently, it is a fact that today's changing social structure and lifestyles result in some negative changes on children. The most important of these changes is the effect on children's play behaviors which are really essential in a child's development. Today, children's opportunities on time for outdoor play have gradually decreased. As a matter of fact, this particular study also reveals the same. It was determined by this study that children in Turkey, like in many other countries, play outdoors less than the previous generation. The study showed that parents who grew up by playing in streets in the past try to raise their children in closed areas and do not allow them to play in streets now. Parents seem to be defeated by both advancing technology and their own fears.

Taking necessary precautions to minimize parents' concerns about safety, transforming outdoor playgrounds into attractive areas to which every child can easily access and creating awareness in the society about the importance of plays in a child's development have become an important issue for meeting children's needs of outdoor plays and raising healthy posterities. In this sense, not only international institutions and organizations which are active about children but also national and local authorities have great responsibilities. For example;

- Local authorities should provide children with safe play grounds (playgrounds, green fields and play streets),
- Legislative regulations about negative news about children in the media should be made,
- School gardens should be transformed into playgrounds and they should be integrated with the public,
- Children should be informed about the benefits of play through the media and public spots should be prepared,
- Parents can be recommended to conduct practical activities to spend quality time with their children.

Furthermore, further studies should be conducted throughout the country and the results should be shared with the public and relevant institutions. Exemplary projects and practices about safe play areas should be carried out with public institutions.

Turkish Version

Giriş

Açık havada oyun oynamak iç mekânlarda oyun oynamaya kıyasla çocuklara daha geniş bir alan ve materyal imkanı sağlar (cite in: Hirose, Koda, & Minami, 2011, pp. 652-680). Açık havada çocuklar daha özgürce hareket edebilirler (Rivkin, 1997) ve açık hava oyunları çocukların gelişim alanlarını destekleyebilir. Öyle ki açık havada oyun oynamak, çocuklara serbest hareket etme fırsatı sunarak bedensel gelişimlerini; araştırma ve keşif yapma fırsatları sağlayarak zihinsel gelişimlerini; akranlarıyla iletişim kurmaları ve sosyalleşmeleri için imkânlar sağlayarak sosyal gelişimlerini destekler (Kendrick, Hernandez Reif, Hudson, Jeon, & Horton, 2012). Buna ek olarak açık havada oyun oynamak, çocuklara sosyal çevrelerini keşfetmeleri; su, kum ve çamurla eğlenceli duyu deneyimleri yaşamaları; kendi oyunlarına özgü mekânlar bulma veya yaratmaları; objeler toplamaları ve hobiler geliştirmeleri için de zengin fırsatlar sunar (Clements, 2004). Bu anlamda, açık hava oyun alanları bir yandan çocukların gelişimlerini desteklerken öte yandan onlara farklı oyun fırsatları ve oyun ortamları sunmaktadır (McCans, 2004).

Son 30-40 yılda yapılan çalışmalar, İskandinav ülkelerinde, açık hava oyunlarının hala çocukluğun önemli bir parçası olduğunu ve çocukların açık havada serbest oyun oynama fırsatlarına sahip olduğunu gösterirken (Arlemalm-Hagsér & Sandberg, 2013; Sandseter, 2010, 2012), Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve bazı Avrupa ülkelerinde çocukların dışarıda oyun oynama ve oyuna katılımlarının hızlı bir şekilde azaldığını ve çocukların artık dışarıda daha az oyun oynadıklarını göstermektedir (Clements, 2004; Ginsburg, 2007; Play England, 2007). Kısacası, pek çok ülkede, çocukların dışarıda oyun oynama fırsatları önemli derecede erozyona uğramıştır.

Bu konuda yapılan çalışmalar, bazı nedenlerden dolayı, çocukların çoğunluğunun kendi başlarına açık havaya çıkma ve açık hava oyunları oynama konusunda çok az fırsata sahip olduklarına işaret etmektedir. Öyle ki kırsal alanda bile çocukların bir önceki jenerasyona oranla açık havada daha az oyun oynadıkları görülmektedir (Clements, 2004). Bu değişimde pek çok faktör rol oynamaktadır. Özellikle kentsel alanlardaki değişiklikler, çocukların mahallelerinde özgürce oyun oynamalarını engelleyerek (Francis & Lorenzo, 2006) çocukların ev, kreş ve okullar gibi “sınırlı alanlara” hapsedilmelerine neden olmaktadır (Kernan, 2010). Ayrıca, televizyon programlarının, bilgisayar oyunlarının ve diğer teknolojik ürünlerin popülerliği; ailelerin çocuklarını okul sonrası spor, sanat gibi daha yapılandırılmış etkinliklere yönlendirmeleri; ebeveynlerin çocukların güvenliği ile ilgili korkuları; ebeveynlerin oyunun çocuklar için yararları hakkındaki bilgi eksikliği; çocukların evlerinin yakınında kaliteli oyun alanlarının bulunmaması ve de okullardaki tatil ve mola/dinlenme sürelerindeki azalmalarla birlikte yapılandırılmış programlandırılmış öğrenme aktivitelerinin artması da bu engellerin nedenleri arasında sayılabilir (Singer, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006; Singer & Singer 2005; Waller, Sandseter, Wyver, Arlemalm Hagsér, & Maynard, 2010).

Yapılan pek çok çalışma, çocukların zamanlarının büyük bir bölümünü ekran önünde geçirdiklerini göstermektedir (Aktaş Arnas, 2005; Bernard-Bonnin, Rousseau, Masson, Gilbert, & Maheux, 1991; Rideout & Hamel, 2006; Taras, Sallis, Patterson, Nader, & Nelson, 1989; Vanderloo, 2014; Wertella, Lee, & Caplovitz, 2002; Woodward & Gridina, 2000; Wright, Huston, Murphy, St. Peters, Pinon, Scantlin, & Kotler, 2001). Öyle ki, son 30-40 yılda teknolojik araçlardaki hızlı değişimler, çocukların inançları, tutumları, davranışları ve yaşam tarzlarında da hızlı bir değişim yaratmıştır (Maitland, Stratton, Foster, Braham, & Rosenberg, 2013). Geçmişte çocuklara oyun denildiğinde, ilk tercihleri ve akıllarına ilk gelen dışarıda oyun oynamak iken günümüzde içeride bilgisayar başında oyun oynamak gelmektedir. Hatta pek çok çocuk ekranın bulunmadığı bir ortamda sıkıldıklarını ifade etmektedirler (Levin, 2012). Ancak bu durum çocukların dışarıda oyun oynamalarını engelleyen bir durum mu? Yoksa bir sonuç mu? Çocuklar

içerde ve ekran önünde olmak istedikleri için mi dışarı çıkmıyorlar? Dışarda oyun oynamadıkları için mi ekran önünde daha fazla zaman geçiriyorlar? Bu soruların yanıtı tam olarak bulunamamıştır.

Aslında ebeveynler, çocuklarının açık havada arkadaşları ile oyun oynamalarını arzu ederken (Natural England, 2009), aynı zamanda sokaktaki yabancılar, uyuşturucu satıcıları, çocuklarının sokakta zorbalığa uğramaları ve köpek saldırısı tehlikesi, trafik yoğunluğu ile ilgili kaygıları nedeniyle onların dışarıda oyun oynamalarını kısıtlamaktadırlar (Hirose, Koda, & Minami, 2011; Valentine & McKendrick, 1997; Woolley 2006). Çünkü medyada çıkan bu yöndeki haberler nedeniyle (Valentine, 1996), ebeveynlerin dışarıdaki ortamı algılayış ve anlamlandırma biçimleri değişmiştir (Parmar, Harkness, & Super, 2004). Günümüzde artık çocuklar yollarında bir yetişkin olmadan sokakta, mahalledeki parklarda, oyun alanlarında ve hatta evlerinin bahçelerinde bile oyun oynamamaktadırlar (White & Stoecklin, 1998). Nitekim 2009 yılında İngiltere’de çocuklar ve yetişkinler üzerinde yapılan bir çalışmada, günümüzde çocukların sadece %10.00’unun ormanlık alanlar, kırsal alanlar ve fundalık alanlarda oyun oynadıkları, geçmiş nesilde ise bu oranın %40.00 olduğu ve günümüzde çocukların oyun oynadıkları en popüler yerin evler (%62.00) olduğu geçmişte ise en popüler yerlerin sokaklar olduğunu belirtilmiştir. Çalışma çocukların yoğunluğunun (%70.00’in üzerinde) ebeveynleri tarafından yabancıların korkusu ve yol güvenliği nedeniyle oyun oynadıkları her yerde ebeveynleri tarafından denetlendiklerini göstermektedir. İlgili çalışmada çocukların büyük çoğunluğu (%81.00) dışarıda oyun oynamak için daha fazla özgürlük istediklerini belirtmişlerdir (Natural England, 2009).

Günümüzde hızlı şehirleşmenin bir sonucu olarak artan beton binalar ve azalan yeşil alanlar çocukların güvenli oyun alanlarının hızlı azalmasına neden olmuştur. Bunun bir sonucu olarak, çocuklar artık daha güvenli olduğu düşünülen iç mekânlara geçmişlerdir. Dış mekânda ise oyun alanları olarak apartman boşluklarını veya otoparklarını kullanmaya başlamışlardır (McCans, 2004; Tuğrul & Metin, 2006). Ancak çocuklara güvenli oyun oynayabilecekleri alanlar yaratmak ve ebeveynlerin güvenlik kaygılarının azaltılması bu sorunun bir çözümü gibi görünmektedir. Nitekim yapılan çalışmalar, annelerin güvenlik kaygısı azaldıkça çocukların açık havada oyun oynama sürelerinin ve oyun parklarına gitme oranının arttığını, TV izleme süresinin azaldığını göstermektedir (Kimbrow, Brooks-Gunn, & McLanahan, 2011).

Geçmişten günümüze çocukların çevresindeki tüm bu değişimlerin yanı sıra erken yaşlardan itibaren çocukların günlük zamanlarının önemli bir bölümünü okul öncesi eğitim kurumlarında geçirmeleri veya okul dışı zamanlarda daha çok spor, sanat gibi yapılandırılmış etkinliklere yönlendirilmeleri (Hofferth & Sandberg, 2001) nedeniyle açık havada serbest oyun süreleri azalmıştır. Hofferth & Sandberg (2001) yaptıkları çalışmada, 1987-1997 yılları arasında çocukların serbest oyun zamanlarında %25.00 oranında azalma olurken; okul, kreşte geçirdikleri sürelerde ve spor, sanat gibi yapılandırılmış etkinlikler için harcadıkları sürelerde artış olduğunu belirtmişlerdir.

Bu konuda yapılan araştırmalar, çocukların açık hava oyun deneyimlerinde değişimler olduğunu açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Nitekim Valentine ve McKendrick, (1997) İngiltere’de ebeveynler ile yaptıkları bir çalışmada, çocukların dış mekândan daha çok evde oyun oynadıkları ve geçmişe oranla daha az sayıda çocuğun dış mekânda oyun oynadığını saptamışlardır. Araştırma, çocukların dışarıda daha az oyun oynamalarının nedenini, ebeveynlerin çocukların güvenliği konusundaki endişeleri ve çocukluğun değişen doğası olduğunu göstermektedir. İngiltere’de yapılan bir başka çalışmada ise ebeveynlerin çocuklarının dışarıda oyun oynamalarını ‘yabancılar, anti-sosyal davranışlar/şiddet ve trafik yoğunluğu’ ile ilgili kaygıları nedeniyle engelledikleri belirlenmiştir (Play England, 2007). Veitch, Salmon ve Ball (2007) Avustralya’da çocuklarla yaptıkları bir çalışmada, çocukların açık havada oyun oynamama nedenlerinin kişisel, sosyal ve çevresel faktörlerden etkilendiğini saptamışlardır. Çocuklar açık havada oyun oynamama nedenlerinin iyi düzenlenmiş parkların olmaması, zamanlarının azlığı, çocukların bağımsız hareket etmeleri üzerinde ebeveynlerin kısıtlamaları, kentsel tasarımlar ve çocukların kişisel motivasyon eksikliği olduğunu bulmuşlardır. Singer, Singer, D’Agostino ve DeLong (2009) tarafından Kuzey Amerika, Güney Amerika, Afrika, Avrupa ve Asya’da bulunan 16 ülkede ebeveynlerle yaptıkları geniş kapsamlı karşılaştırmalı bir çalışmada, tüm ülkelerde çocukların oyun davranışlarında şaşırtıcı benzerlikler olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada, çocuklarının serbest zamanlarında büyük oranda

televizyon izledikleri (%72.00) ve dışarıda oyun oynamaya tv izlemekten daha az zaman ayırdıkları (%58.00) belirlenmiştir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde tv izlemeyen çocukların oranının (%78.00), dışarıda oyun oynayan çocukların oranlarından (%49.00) daha fazla olduğu bulunmuştur. Mevcut çalışmada, gelişmekte olan ve yeni sanayileşmiş ülkelerdeki annelerin, gelişmiş ülkelerdeki annelere oranla çocuklarının güvenliğine ilişkin daha fazla endişe duydukları belirlenmiştir.

Çocukların oyun davranışlarındaki değişime ilişkin eldeki mevcut bilgiler çoğunlukla ABD, İngiltere, Kanada, Avustralya, Almanya, İskandinav ülkeleri ve bir dereceye kadar Japonya gibi gelişmiş ülkelerde yapılan çalışmalardan oluşmaktadır (Clements, 2004; Play England, 2007; Valentine & McKendrick, 1997). Çalışmaların çoğunluğu günümüz çocuklarının oyun davranışlarındaki değişimler ve bu değişimlerin nedenleri konusuna odaklandıkları görülmektedir. Ancak ilgili çalışmalar, geçmişten günümüze nasıl bir değişim olduğuna ilişkin bilgi sunmamıştır. Çocukların dışarı da açık havada oyun oynama davranışlarında vurgulanan değişimin ve nedenlerinin belirlenebilmesi için jenerasyonlar arası karşılaştırmalı çalışmalara da ihtiyaç vardır. Bu konuda jenerasyonlar arasındaki değişimi inceleyen çalışmaların sayısı ise oldukça sınırlıdır. Örneğin, Amerika’da annelerin geçmişteki ve bugün onların çocuklarının oyun deneyimlerini karşılaştırmalı olarak incelendiği bir çalışmada günümüzde çocukların annelerine oranla açık havada daha az oyun oynadıklarını belirlenmiştir. İlgili çalışmada bu değişimin sebebinin ise televizyon ve dijital medya bağımlılığı ve ebeveynlerin çocuklarına ilişkin güvenlik kaygıları olduğu bulunmuştur (Clements, 2004). İngiltere’de çocuklar ve yetişkinler olmak üzere farklı yaş gruplarında yapılan bir çalışmada, günümüz çocuklarının ve geçmiş kuşakların oyun davranışları karşılaştırılmıştır. İlgili çalışmada günümüzde çocukların dışarıda denetimsiz olarak oyun oynamalarına izin verilmediği ve çocukların dörtte birinin de tek başına dışarıda olmaktan endişelendikleri belirlenmiştir (Natural England, 2009). Türkiye’de yapılan bir çalışmada da Türk kültüründe üç kuşak arasında çocuk oyunlarında görülen değişim incelenmiştir. İlgili çalışmada, geçmişten günümüze çocuk oyunlarının arkadaşlarla oynanan, fiziksel aktiviteye dayalı dış mekân oyunlarından, teknolojik ürünlerle iç mekânlarda oynanan oyunlara doğru değişim gösterdiği ve son kuşaktaki bireylerin oyun sürecinin önceki iki kuşağa göre oldukça değiştiği belirlenmiştir (Tuğrul, Ertürk, Özen Altınkaynak, & Güneş, 2014).

Ancak geçmişten günümüze çocuk oyunlarındaki değişimi tanımlamak, neden sonuç ilişkisini daha iyi anlamak ve değişimin kültürel yönünü belirlemek için gelişmiş ülkelerin yanı sıra Türkiye gibi gelişmekte olan ve gelişmemiş ülkelere ilişkin de daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Eğer çocukların açık hava oyunlarında bir değişim söz konusu ise bunlar toplumsal değişimlerin de erken göstergeleri olabilir mi?

Bu çalışmada, Türkiye’deki çocuklarının açık havadaki oyun deneyimlerinin geçmiş jenerasyon ile karşılaştırılması ve günümüzde Türk çocuklarının oyun deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu anlamda, çalışmanın geçmiş ve günümüzde Türkiye’deki çocukların oyun deneyimlerine ilişkin daha detaylı karşılaştırmalar yapılmasına imkân sunarak ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Geçmişte ebeveynlerin ve günümüzde çocuklarının açık havada oyun oynama oranları nedir?
2. Geçmişte ebeveynlerin ve günümüzde çocuklarının açık havada oyun oynadıkları alan/ mekânlar nerelerdir?
3. Geçmişte ebeveynlerin ve günümüzde çocuklarının açık havada oyun oynama sıklığı nedir?
4. Geçmişte ebeveynler ve günümüzde çocukları açık havada oyun oynamaya ve diğer etkinliklere ne kadar zaman ayırmaktadır?
5. Günümüzde evlerde bulunan teknolojik aletler nelerdir?
6. Geçmişte ebeveynlerin ve günümüzde çocuklarının oyun arkadaşları kimlerdir?
7. Günümüzde çocukların açık havada oyun oynamama nedenleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma ile okul öncesi dönem çocuklarının günümüzdeki oyun deneyimleri ile ebeveynlerinin geçmişteki oyun deneyimlerinin karşılaştırılmasının amaçlandığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada tarama modeli, var olan durumun nicel veya nitelik olarak betimlenmesini sağladığından tercih edilmiştir (Creswell, 2014).

Tarama modeli, insanların ne düşündüklerini araştırmak istenildiğinde kullanılan bir yöntemdir. Tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmalar, tutumları, düşünceleri ve inançları ölçtüğü zaman, değişkenler arasındaki ilişkileri tetkik etmeye, tahminler yapmaya ve grupların nasıl değiştiğini belirlemeye yardımcı olur (Christensen, Johnson, & Turner, 2015). Mevcut çalışmada da kuşaklar arasında oyun davranışlarındaki değişimlerin belirlenmesi amaçlandığından tarama modeli tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin güneyinde yer alan Adana ilindeki alt- orta ve üst sosyo ekonomik düzeyi temsil eden okullara devam eden çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 398 ebeveyn katılmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %81.30'u anne, %18.70'si babalardan oluşmaktadır. Ebeveynlerin yaş ortalaması 32.96'dır. Ebeveynlerin %36.90'u lise, %29.60'sı ilkokul, %26.90'u üniversite ve üzeri, %5.80'i yüksekokul mezunu iken %80'i de sadece okur-yazardır. Ebeveynlerin %57.30'u iki çocuk, %21.40'ü tek çocuk, %15.30'ü üç çocuk, %5.80'i dört çocuk, %30'ü sekiz çocuk sahibidir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %57.80'i müstakil evde, %39.20'si apartman dairesinde, %2.80'si villada ve %30'ü lojmanda yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Tarama modelinde, araştırmanın amacına göre farklı soru çeşitleri ve veri toplama araçları tercih edilebilir. Mevcut araştırmada tarama modeli çalışmalarda en yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarından bir olan "anket" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket formu oluşturulurken alan yazın dikkate alınmış ve Clements (2004) tarafından daha önceki araştırmada kullanılan anket formu temel alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Anket formu oluşturulurken alan yazındaki çalışmalar incelenerek bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmanın amacı ve araştırma sorularını kapsamına dikkat sorular belirlenmiş ve yazılmıştır. Araştırma soruları oluşturulurken içerik alanını temsil eden sorular oluşturulmuştur. Bu anlamda katılımcıların anlayabileceği ve onların düşüncelerini ve eylemlerini ortaya koyabilecek sorular hazırlandı. Sorular okuyan her kesin kolaylıkla anlayabilmesi amacıyla açık, anlaşılır ve sade bir dille yazılmıştır. Ayrıca katılımcıların kendi cevaplarını bulmaları için açık uçlu sorulardan da yararlanılmıştır.

Hazırlanan anket formu hazırlandıktan kapsam geçerliliği açısından iki alan uzmanına sunulmuş ve görüşleri alınmıştır öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra anket sorularının katılımcılar açısından yeterince açık ve anlaşılır olup olmadığını saptamak amacıyla anket soruları 10 ebeveyne sorulmuş ve anlaşılmayan sorular düzeltilmiştir. Tüm bu düzenlemelerden sonra anket formuna son şekli verilmiştir.

Son şekli verilen anket formu toplam 28 sorudan ve 2 bölümden oluşmaktadır. Anket formunun başında ebeveynlere çalışmanın amacını ve anketi nasıl dolduracaklarını açıklayan bilgilendirme notu yer almaktadır. Anketin birinci bölümünde katılımcılara ilişkin demografik sorular yer almaktadır. Bu bölümde yaş, cinsiyet, meslek, öğrenim durumu, çocuk sayısı, yaşı ve cinsiyeti ile ikamet edilen konut türünü belirlemeye yönelik 8 olgusal soru bulunmaktadır. İkinci bölümde, çocuğun ve geçmişte ebeveynlerin dışarıda oyun oynama davranışlarına ilişkin sorular yer almaktadır. Bu bölümde, çocukların ve ebeveynlerin oyun alanları, dışarıda oyun oynama sıklığı ve dışarıda sıklıkla oynadığı oyun türlerini belirlemeye yönelik çoklu-seçenekli 16 soru ile çocuğun dışarıda oyun oynamasına ilişkin ebeveynlerin kaygılarını ve bu konu ile ilgili görüşlerini açıklamasına yönelik 4 tane açık-uçlu soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmaya dahil edilen okullarda görev yapan öğretmenler aracılığıyla toplanmıştır. Bu amaçla öncelikle okullardaki öğretmenlere araştırmanın amacı anlatılmış ve yardımları istenmiştir. Yardım etmeyi kabul eden öğretmenler aracılığı ile anketler ailelere gönderilmiş ve ailelerden öğretmenler yardımı ile geri toplanmıştır.

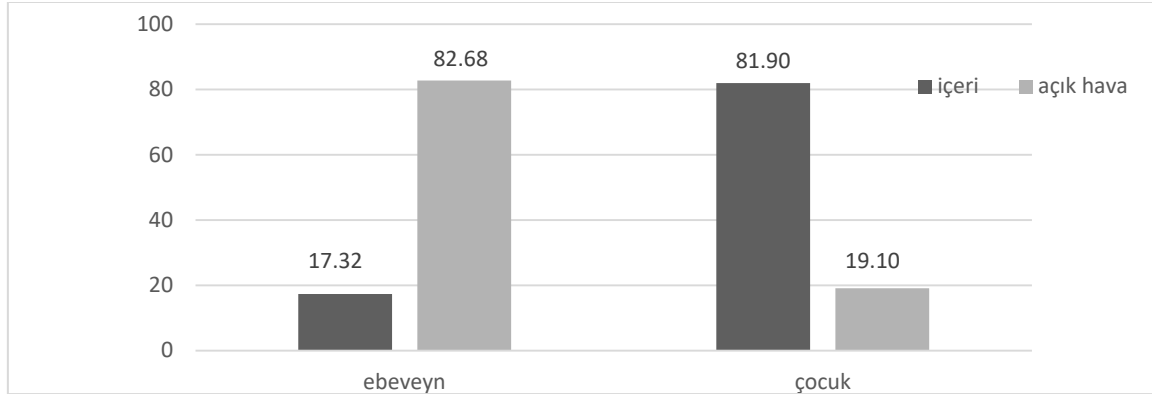
Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler öncelikle bilgisayara aktarılmıştır. Anket formunun birinci ve ikinci bölümlerindeki sorulara verilen yanıtları analiz etmek için frekans ve yüzde alma tekniği kullanılmıştır. Benzer bir analiz açık uçlu sorular içinde kullanılmıştır. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar önce sınıflandırılmış daha sonra frekans ve yüzde alma tekniği ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Okul öncesi dönem çocuklarının günümüzdeki oyun deneyimleri ile ebeveynlerinin geçmişteki oyun deneyimlerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan çalışmada elde edilen bulgular, ebeveynlerin ve çocuklarının açık havada oyun oynama oranları, ebeveynlerin ve çocuklarının açık havada oyun oynadıkları alanlar, ebeveynlerin ve çocuklarının açık havada oyun oynama sıklığı, ebeveynlerin ve çocuklarının açık havada oyun oynamaya ve diğer etkinliklere ayırdıkları süreler, ebeveynlerin ve çocuklarının açık havadaki oyun arkadaşlarının karşılaştırılması, günümüz çocuklarının evlerinde bulunan teknolojik aletler ve ebeveynlerine göre çocuklarının açık havada daha az oyun oynama nedenleri olmak üzere aşağıda yedi alt kategori halinde sunulmuştur.

Şekil 1’de, ebeveynlerin ve çocuklarının açık havada oyun oynama oranları yer almaktadır. Şekil 1 incelendiğinde, ebeveynlerin %82.68’si çocukken oyunlarını daha çok açık havada oynadıklarını, sadece %17.32’ü iç mekânlarda oynadıklarını belirtirken günümüzde çocuklarının %81.90’unun iç mekânlarda, sadece %19.10’ünün açık havada oyun oynadıkları belirlenmiştir. Ebeveynler, çocuklarının kendi çocukluklarına kıyasla açık havada daha az oyun oynadıklarını ifade etmişlerdir. Sonuçlar, geçmişten günümüze çocukların dışarıda oyun oynama davranışlarının hızla azaldığını göstermektedir.



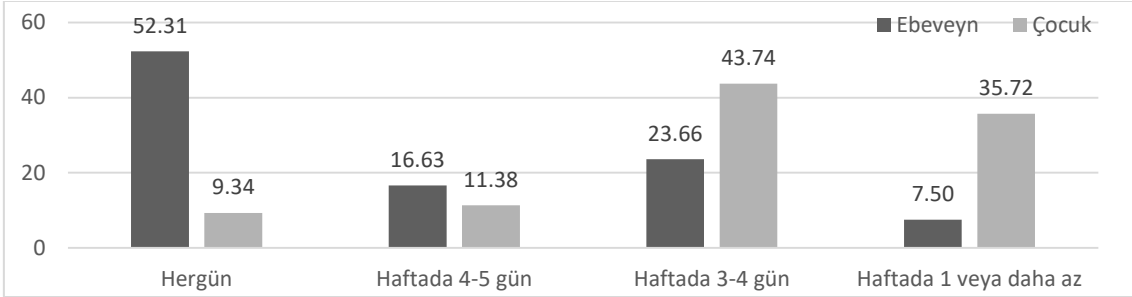
Şekil 2. Ebeveynlerin ve çocuklarının açık havada oyun oynama oranları.

Şekil 2’de ebeveynlerin ve çocuklarının açık havada oyun oynadıkları alan/mekânlar sunulmuştur. Şekil 2’de, ebeveynlerin geçmişte ev dışında açık havada en fazla sokakta (%79.44) oyun oynadıkları görülürken; günümüzde açık havada oyun oynayan çocukların sadece %25.46’ünün sokaklarda oyun oynadıkları görülmektedir. Günümüzde çocukların en fazla oyun oynadıkları alanların parklar (%48.00) olduğu saptanmıştır. Günümüzde az da olsa çocuklarının ev dışında oyun oynadıkları alanlardan birisinin de alış-veriş merkezlerindeki oyun alanları (%.50.00) olduğu belirlenmiştir.



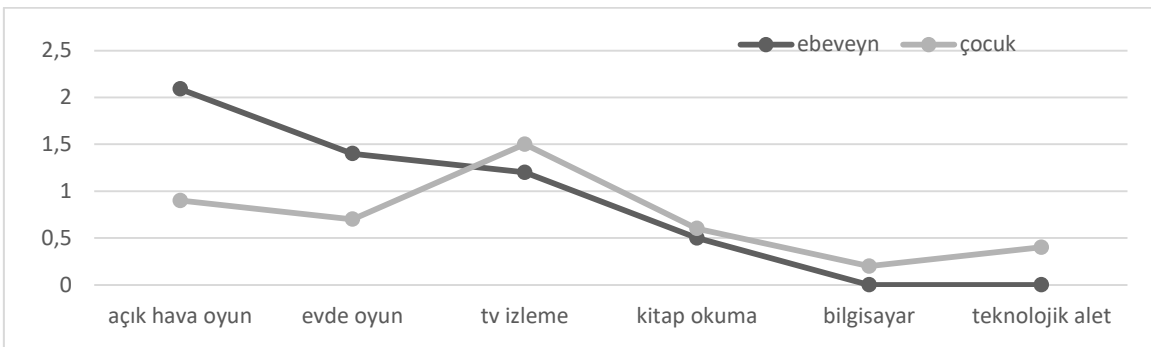
Şekil 2. Ebeveynlerin ve çocuklarının açık havada oyun oynadıkları alan/mekânlar.

Şekil 3'te, Çocukların ve ebeveynlerin ve açık havada oyun oynama sıklığı yer almaktadır. Şekil 3 incelendiğinde, geçmişte ebeveynlerin %52.31'inin her gün açık havada oyun oynarken günümüzde çocukların sadece %9.34'ünün açık alanda oyun oynadıkları belirlenmiştir. Sonuçlar günümüz çocuklarının, her gün açık alanda oyun oynama sıklığının ebeveynlerine kıyasla oldukça az olduğunu göstermektedir.



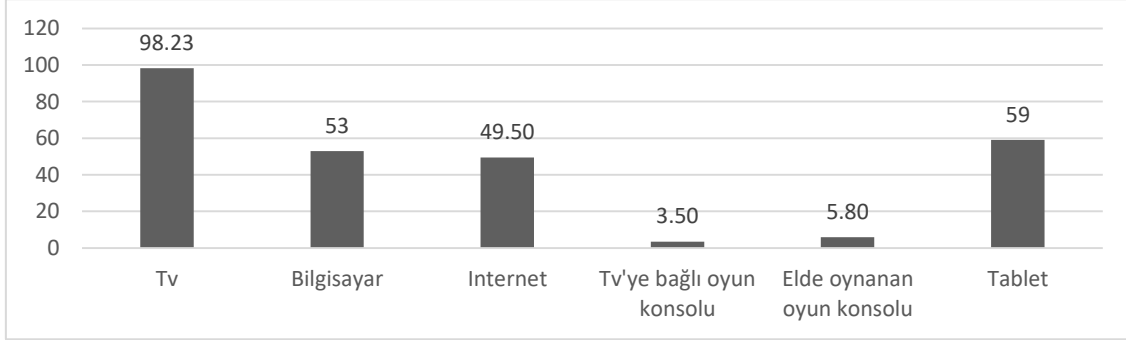
Şekil 3. Çocukların ve ebeveynlerin açık havada oyun oynama sıklığı.

Ebeveynlerin ve çocuklarının açık havada oyun oynama ve diğer etkinliklere ayırdıkları süreler karşılaştırılmış ve sonuçlar Şekil 4'te sunulmuştur. Şekil 4 incelendiğinde, ebeveynlerin çocukken açık havaya çıktıklarında günde ortalama iki saatten daha fazla zaman geçirdikleri belirlenirken günümüzde çocukların açık havaya çıktıkları günlerde ortalama bir saatten daha az zaman geçirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca günümüzde çocukların ebeveynlerine oranla zamanının büyük bir bölümünü evde televizyon izleyerek ve teknolojik aletlerle oynayarak geçirdikleri saptanmıştır. Sonuçlar, çocukların hem açık havada hem de evde oyun oynama sürelerinin ebeveynlerinin sürelerinden daha az olduğu buna karşın televizyon izleme, bilgisayar veya teknolojik bir alet karşısında zaman geçirme sürelerinin ise daha uzun olduğunu göstermektedir. Ayrıca, günümüzde çocukların sadece dış mekân oyun sürelerinin değil evde oyun oynama sürelerinin de azaldığını belirlenmiştir.



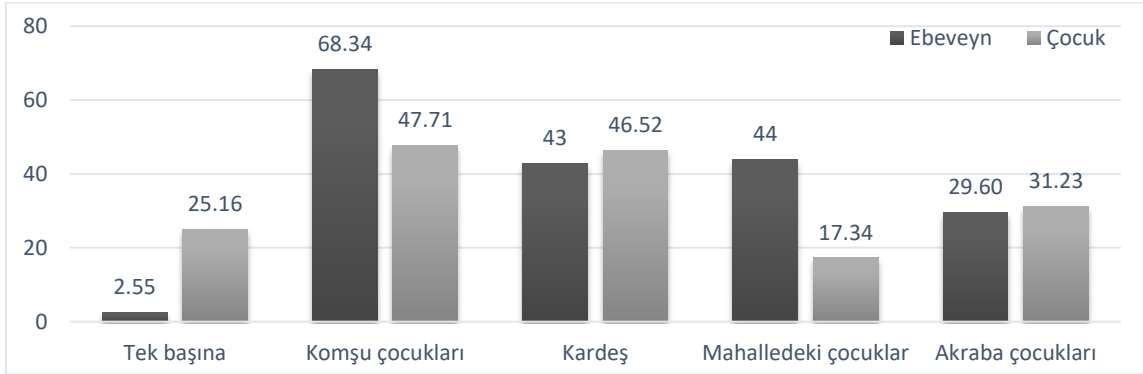
Şekil 4. Ebeveynlerin ve çocuklarının açık havada oyun oynamaya ve diğer etkinliklere ayırdıkları süreler.

Şekil 5'te çocukların evlerinde bulunan teknolojik aletler sunulmuştur. Şekil 5 incelendiğinde, ailelerin %98.23'sinin evinde televizyon, %59.00'unun evinde tablet, %53.00'ün evinde bilgisayar, %49.50'inin evinde internet, %3.50'inin evinde TV'ye bağlı oyun konsolu ve %5.80'inin evinde elde oynanan oyun konsolu bulunduğu belirlenmiştir. Günümüzde çocuklar teknoloji ile çevrili evlerde yaşamaktadırlar.



Şekil 5. Evde bulunan teknolojik aletler.

Şekil 6'da ebeveynlerin ve çocuklarının oyun arkadaşları sunulmuştur. Şekil 6 incelendiğinde geçmişte ebeveynlerin en fazla komşularının çocukları (%68.34) ve mahalledeki arkadaşlar (%44.00) ile oyun oynadıkları belirlenirken günümüzde oyun arkadaşlarındaki bu oranlar hızla azalmıştır. Günümüzde çocukların sadece %47.71'sinin komşu çocuklarıyla ve %17.34'ünün mahalledeki çocuklarla oyun oynarken çoğunlukla kardeşleriyle (%46.52), akraba çocuklarıyla (%31.23) veya tek başlarına (%25.16) oyun oynadıkları belirlenmiştir. Ebeveynlerin %2.55'i geçmişte tek başına oyun oynadıklarını belirtirken, günümüzde çocuklarının %25.16'nın tek başlarına oyun oynadıkları saptanmıştır.



Şekil 6. Ebeveynlerinin ve çocukların oyun arkadaşlarının karşılaştırılması.

Tablo 1'de ebeveynlerine göre çocuklarının açık havada daha az oyun oynama nedenleri sunulmuştur. Ebeveynler, çocuklarının geçmişte oranla günümüzde açık havada daha az oyun oynamama nedeni olarak, en fazla çevredeki insanlara güvenmedikleri (%91.21) için çocuklarının dışarıda oyun oynamasına izin vermediklerini belirtmişlerdir.

Ebeveynler tarafından ikinci sırada vurgulanan neden çocuklarının evde bulunan teknolojik aletlerle (%76.38) zaman geçirmek istemeleridir. Ayrıca ebeveynlerin trafik yoğunluğu ve kaza riski ile ilgili endişeleri (%57.29), çocuklara uygun dış mekân oyun alanlarının bulunmaması (%39.70), ebeveynlerden her ikisinin de çalışması nedeniyle çocuğun dışarıda yetişkin denetiminden uzak olması ile ilgili endişeleri (%34.67), yaşanan konutun tipi (%23.12), medya ve basında yer alan olumsuz haberler (%22.36), ebeveynin çocuk dışarı çıktığında hasta olacağı ile ilgili endişesi (%21.86), hava koşullarının uygun olmaması (%11.31), dışarıda oyun arkadaşının bulunmaması (%9.55) ve çocuğun okul ve etütte geçirdiği zamanının uzun olması (%3.02) gibi nedenlerden dolayı çocuklarının açık havada daha az oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. Tüm bu nedenler ebeveynlerin çocuklarının dışarıda oyun oynadıklarında başlarına gelebilecek olumsuz durumlarla ilgili yoğun kaygılar yaşadıklarını göstermektedir.

Tablo1.*Ebeveynlerine Göre Çocuklarının Açık Havada Daha Az Oyun Oynama Nedenleri (n=398).*

Daha Az Oyun Oynama Nedeni	f	%
Çevredeki insanlara güvensizlik (istismar, kaçırılma, kaybolma)	363	91.21
Çocukların teknolojik aletlerle (tv, bilgisayar, tablet vb.) zaman geçirmesi	304	76.38
Trafik yoğunluğu ve kaza riski	228	57.29
Çocuklara uygun oyun alanının bulunmaması	158	39.70
Anne babanın çalışması nedeniyle dışarıda yetişkin denetiminden uzak olması	138	34.67
Yaşanılan konutun tipi/ ev çeşidi	92	23.12
Medya ve basında yer alan olumsuz haberler	89	22.36
Dışarı çıktığında çocuğun hastalanmasıyla ilgili kaygılar	87	21.86
Hava koşullarının uygun olmaması	45	11.31
Dışarıda oyun arkadaşının bulunmaması	38	9.55
Okul ve etüt sürelerinin uzun olması	12	3.02

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye'deki çocuklarının açık hava oyun deneyimlerinin incelenmesi ve çocukların açık hava oyun deneyimlerinin geçmiş jenerasyon ile karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada çocukların günümüzdeki oyun deneyimleri ile ebeveynlerinin geçmişteki oyun deneyimleri karşılaştırılmıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar, günümüzde çocuklarının açık havada oyun oynama davranışlarının azaldığına ilişkin diğer araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Mevcut çalışmanın sonuçları, günümüzde çocuklarının ebeveynlerinin çocukluklarına kıyasla açık havada daha az oyun oynadıklarını göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde, benzer bulgulara rastlanmıştır. Yapılan diğer çalışmalar da günümüzde çocukların birçok nedenden dolayı açık havada oyun oynama fırsatlarının azaldığını göstermektedir (Alhassan, Sırard, & Robinson, 2007; Bianchi & Robinson, 1997; Burdette, Whitaker, & Daniels, 2004; Clements, 2004; Cevher Kalburan, 2014; Çok, Artar, Şener, & Bağlı, 1997; Veitch, Bagley, Ball, & Salmon, 2006; White & Stoecklin; 1998).

Clements'in (2004) Amerika Birleşik Devletleri'nde yaptığı benzer bir çalışmada, günümüzde çocukların annelerinin çocukluk yıllarına oranla dışarıda daha az oyun oynadıkları belirlenmiştir. Türkiye'de üç kuşağın karşılaştırıldığı bir çalışmada da geçmişten günümüze çocuk oyunlarının arkadaşlarla oynanan, fiziksel aktiviteye dayalı dış mekân oyunlarından, teknolojik ürünlerle iç mekânlarda oynanan oyunlara doğru değişim gösterdiği ve son kuşaktaki bireylerin oyun sürecinin önceki iki kuşağa göre oldukça değiştiği belirlenmiştir (Tuğrul, Ertürk, Özen Altınkaynak, & Güneş, 2014). Benzer şekilde Juster, Ono ve Stafford (2004) tarafından yapılan bir incelemede de 1981-2003 yılları arasında USA'deki 6-17 yaş grubundaki çocukların zaman harcama davranışlarında değişim olduğu ve spor ve açık hava etkinliklerine ayrılan zamanın hızla azaldığı belirlenmiştir. Buna karşı okulda geçirilen zamanda artma olduğu bulunmuştur. 1997-2003 yılları arasında 6-12 yaş grubu çocuklar ile yapılan benzer bir çalışmada da çocukların açık hava etkinliklerine katılımlarında bir azalma olduğu saptanmıştır. İlgili çalışmada çocukların oyun oynama davranışlarında %4.00 oranında bir azalma olduğu belirlenirken, bu azalmanın spora katılım (%21.00) ve açık hava etkinliklerine katılımında (%37.00) oranlarında çok daha fazla olduğu belirlenmiştir (Hofferth, 2009).

Bu bulgular günümüzde çocukluğun doğasının değiştiğine ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır. Karsten'in (2005) de belirttiği gibi günümüzde çocukların geçmiş jenerasyonlarının açık havada oynadığından daha az zaman geçirmeleri "yeni bir çocukluk türünü" ortaya çıkarmıştır. Bugünün çocuklarının yaşam tarzında geçmişe oranla önemli bir değişiklik izlenmektedir. Çocuklar artık dışarıda daha az oynamakta, evde daha fazla zaman geçirmektedirler. Bu durum onların tüm gelişim alanlarında ciddi bir risk oluşturmaktadır. Evde tek başına oynayan ve gittikçe yalnızlaşan çocuk, geçmiş nesillere

göre iç mekânda daha pasif, hareketsiz bir yaşam sürmektedir. İlgili çalışmalar da bu düşüncüyü desteklemektedir (Anderson & Pempek, 2005; Hofferth & Sandberg, 2001; Vandewater, Rideout, Wartella, Huang, Lee, & Shim, 2007). Örneğin, Aktaş Arnas ve arkadaşları (2014) 4-10 yaş çocukları ile yaptıkları bir çalışmada, günümüzde çocukların teknolojik araçlara oyun oynamaya dışarıda oyun oynamaktan daha fazla zaman ayırdıklarını belirlemişlerdir. Hofferth ve Sandberg, (2001) de 3-12 yaş grubundaki çocukların açık hava etkinliklerine haftada yaklaşık yarım saat ayırırken, TV izlemeye haftada 12 saat ayırdıklarını belirlemişlerdir.

Günümüz çocuklarının geçmişteki jenerasyonlarına göre açık alanlarda daha az oyun oynamaları ile ilgili literatürde sunulan çocuklar için yeterli ve güvenli oyun alanlarının bulunmaması veya günümüz çocuklarının teknoloji dolu evlerde yaşamaları mevcut araştırmanın bulguları ile de ortaya konmuştur. Mevcut çalışma ebeveynlerin çocukken en çok oyun oynadıkları açık alanların sokaklar olduğunu gösterirken günümüzde çocuklarının çok az bir kısmının sokaklarda oyun oynama fırsatı olduğunu göstermektedir.

Çocukların açık havada oyun oynama fırsatlarının yaşadıkları çevreden etkilendiğini, çocuğun yaşadığı yere yakın bir park ya da oyun alanının veya oturduğu evin bahçesinin bulunmasının onların açık hava oyun davranışlarını etkilediğini göstermektedir. Francis ve Lorenzo (2006) şehirleşmede yaşanan değişimlerin çocukların açık havada zaman geçirme fırsatlarını engellediğini ve çocukların artık dışarı çıkıp oyun oynamayı bıraktığını belirtmiştir. Aarts ve ark. (2010) Hollanda'da yaptıkları bir çalışmada çocukların yaşadıkları evin özelliklerinin (müstakil, dubleks veya apartman dairesi olması gibi) çocukların dış mekandaki oyun davranışlarını etkilediğini ve apartman dairesinde yaşayan çocukların daha az dış mekanda oynadıkları belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar da çocukların keşfetmeye açık, doğal alanlara kolay ulaşılabilir bir bölgede yaşadıklarında bu tür alanları daha fazla tercih ettiklerini (Green, 2013), ancak açık alanlara kolay ulaşamayan ve apartman dairesinde yaşayan çocukların ise açık hava oyun alanı olarak insan yapımı oyun aletlerinin bulunduğu alanları tercih etmek zorunda kaldıklarını göstermektedir.

Günümüzde ebeveynlerin yoğun iş tempoları ve komşuluk ilişkilerinin zayıflamış olması nedeniyle de çocuklarının açık hava oyunlarına sınırlamalar getirdikleri (Witten, Kearns, Carroll, Asiasiga, & Tava'e, 2013) ve çocuklarının evlerine yakın yerlerde oynamalarını ve oturdukları sokaktan çok uzaklaşmasını istemedikleri diğer araştırmacılar tarafından da ortaya konmuştur (Valentine & McKendrick, 1997). Mevcut çalışmada da ebeveynler tarafından bu durum çocukların sokaklarda daha az oynamalarının temel nedenlerinden biri olarak gösterilmiştir.

Günümüzde çocuklar teknoloji dolu bir dünyaya gözlerini açmakta ve teknoloji dolu evlerde yaşamaktadırlar. Mevcut çalışma da çocuklarının tamamına yakınının evinde televizyon, yarıdan fazlasının evinde ise bilgisayar, internet, tablet gibi teknolojik araçların mevcut olduğunu göstermektedir. Benzer pek çok çalışma, günümüzde evlerin çoğunluğunda internet erişimi olan bilgisayarların olduğunu, çocukların çoğunun video oyunlarına ve oyun konsollarına sahip olduklarını göstermektedir (Aktaş Arnas, 2005; Wertella, Lee, & Caplovitz, 2002; Woodward & Gridina, 2000). Ne yazık ki son otuz yılda çocuklar onların çevresini saran ve kolay ulaşabildikleri teknolojik aletlerin içerisinde yaşamaktadırlar. Ev ortamında bu fiziki değişim çocukların daha fazla medya önünde zaman geçirmelerine ve daha fazla pasif ve hareketsiz bir yaşam sürmelerine neden olmaktadır (Maitland, Stratton, Foster, Braham, & Rosenberg, 2013). Clements (2004) evde bulunan teknolojik aletlerdeki artışın çocukların açık hava oyunlarının değişinde büyük etkisi olduğunu belirtmiştir.

Çocukların ekran önünde geçirdikleri sürelerin artması onların açık havada oyun oynama sürelerinin yerini almakta bunun bir sonucu olarak da çocuklar akranları ile de daha az etkileşime girmektedirler (Levin, 2012). Mevcut çalışmanın sonuçları da geçmişte ebeveynlerin en fazla komşu çocukları ve mahalledeki arkadaşları ile oyun oynadıklarını bu oranın günümüz çocuklarında hızla düştüğünü göstermektedir. Mevcut çalışma günümüz çocuklarının geçmişe oranla tek başlarına oyun oynama davranışlarının arttığını da ortaya koymuştur. Oysaki çocukların sosyal gelişimlerinde arkadaş ilişkileri önemli bir yere sahiptir. Günümüzde çocukların sokakta oyun arkadaşlarının yerine tek başına oyun

oyunmalarının en büyük nedeni ebeveynlerin dışarıdaki çevreye ilişkin yoğun kaygıları olabilir (Valentine & McKendrick, 1997). Günümüzde eskiye oranla komşuluk ilişkilerinin zayıflaması, ebeveynlerin çevreye güvenmemeleri ve de güvenli oyun alanlarının bulunmaması ebeveynlerin kaygılarının temel kaynağını oluşturmaktadır.

Günümüzde çocukların dışarıda yanlarında bir yetişkin olmadan kendi başlarına çok daha az zaman geçirdikleri ilgili literatürde de vurgulanmaktadır (White & Stoecklin, 1998). Bunun bir sonucu olarak çocuklar oyun oynamak için daha az sıklıkta açık alanları kullanmaktadırlar. Mevcut çalışmada ebeveynlerin yarısından fazlası kendilerinin geçmişte her gün açık havada oyun oynadıklarını ifade ederken bugün çocuklarının her gün açık havada oyun oynadığı söyleyen ebeveyn oranı %10.00'dür. Clements'in (2004) Amerika'da yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. İlgili araştırmada, annelerin %70.00'i çocukken her gün açık havada oyun oynadığını ifade ederken, bu annelerin yalnızca %31.00'u çocuklarının her gün açık havada oyun oynadığını belirtmiştir. Ancak Clements'in çalışmasının sonuçları Amerika'da çocukların Türkiye'deki çocuklardan her gün açık havada oyun oynama sıklığından daha fazla olduğunu göstermektedir. Türkiye'de yapılan bir başka çalışmada da çocukların her gün açık havada oyun oynayan oranının %9.40 olduğunu belirlenmiştir (Deretarla Gül, 2012). Oysaki açık havada oyun oynamak çocuklara çevreyi deneyimlemeleri için eşsiz fırsatlar sunar ve çocuklar açık havada serbestçe koşup hareket etmelerine olanak sağlar (Shackell, Butler, Doyle, & Ball, 2008).

Bazı çalışmalar ebeveynlerin tutumlarının çocuklarının açık hava oyun fırsatlarını etkilediğini yönünde görüş birliği bulunmaktadır (Clements, 2004; Valentine & McKendrick, 1997). İlgili literatürde ebeveynlerin çocuklarının güvenlikleri ile ilgili kaygıları nedeniyle çocuklarının açık hava oyunlarını kısıtladıkları belirtilmektedir (Hirose, Koda, & Minami, 2011). Ebeveynler yabancılar, çocukların sokakta uğrayacağı zorbalık, trafik yoğunluğu, çevreye güvensizlik gibi nedenlerle endişe yaşamaktadırlar (Valentine & McKendrick, 1997; Woolley, 2006). Yapılan çalışmalar annelerin güvenlik kaygısı azaldıkça çocukların açık havada oyun oynama sürelerinin ve oyun parklarına gitme oranının arttığını göstermektedir (Kimbro et. al., 2011).

Mevcut çalışmanın sonuçları da ebeveynlerin çoğunlukla çevredeki insanlara (istismar, kaçırılma, kaybolma gibi konularda) güvenmeme, trafik yoğunluğu ve kaza riski nedeniyle çocuklarının dışarıda oyun oynamalarına izin vermediklerini göstermektedir. Ayrıca ebeveynler çocuklarının dışarıda daha az oyun oynamalarına neden olarak, evdeki teknolojik araçların varlığı, çocuklara uygun dış mekân oyun alanlarının olmaması, çocuğun dışarıda yetişkin denetiminden uzak olması, yaşanan konutun tipi, medya ve basında yer alan olumsuz haberler, ebeveynin çocuk dışarı çıktığında hasta olacağı ile ilgili endişesi, hava koşullarının uygun olmaması, dışarıda oyun arkadaşının bulunmaması ve çocuğun okul ve etütte geçirdiği zamanının uzun olması gibi pek çok sebep gösterdikleri bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına paralel olarak yapılan çalışmalarda ebeveynlerin açık hava oyunlarına izin vermemesinin başlıca sebeplerini; yabancı insanlara karşı güvensizlik, trafik güvenliği ve hava koşulları olduğuna işaret etmektedir (Burdette et. al., 2004; Clements, 2004; Veitch et. al., 2006; Witten et. al., 2013).

Mevcut araştırmada ebeveynlerin çocuklarının açık havada daha az oynama nedenlerinden biri olarak belirttiği çocuklara uygun dış mekânların olmamasına yönelik görüşleri ülkemizde yapılan birçok araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin, Türkan ve Önder (2011), Balıkesir kentinde çocuk oyun alanlarını incelediği çalışma sonucunda mevcut alanların alansal yeterlilik, kolay ulaşılabilirlik ve yapısal ve bitkisel donatım açısından yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Buna ek olarak birçok araştırmacı Türkiye'nin farklı illerinde (Aydın, İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak, Trabzon ve Çanakkale) çocuk oyun alanlarının yeterliliğini incelemişlerdir. Araştırmaların bulguları ise benzer bir şekilde çocuk oyun alanlarının yeterli olmadığı yönünde kesilmektedir (Aksoy, 2011; Kelkit & Özel, 2000; Öztürk Samur & İnan Kızıltepe, 2018).

Sonuç olarak, günümüzde değişen toplum yapısı ve yaşam şeklinin çocuklar üzerinde olumsuz bazı değişimlere neden olduğu bir gerçektir. Bunlardan en önemlisi çocuğun gelişiminde yeri vazgeçilemez olan oyun davranışlarına olan etkilerdir. Günümüzde çocukların açık havada zaman geçirme ve oyun oynama fırsatları giderek azalmaktadır. Yapılan mevcut çalışma da nitekim bunu göstermektedir. Bu

çalışma da pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye'deki çocukların da bir önceki nesle oranla açık havada daha az oyun oynadığı belirlenmiştir. Çalışma geçmişte kendileri sokaklarda oyun oynayarak büyüyen ebeveynlerin, günümüzde kendi çocuklarının sokağa çıkmasına izin vermeden kapalı alanlarda büyümeye çalıştığını göstermektedir. Ebeveynler hem gelişen teknolojiye hem de kendi korkularına yenik düşmüş durumdadırlar.

Çocukların açık hava oyun gereksiniminin karşılanması için ebeveynlerin güvenlik ile ilgili kaygılarını en aza indirecek önlemlerin alınması, açık hava oyun alanlarının her çocuğun kolayca ulaşabileceği cazip alanlar haline getirilmesi ve çocuğun gelişiminde oyunun önemi konusunda toplumda farkındalık oluşturulması sağlıklı gelecek nesiller yetiştirmek adına önemli bir konudur. Bu anlamda çocukla ilgili çalışan uluslararası kurum ve kuruluşlar ile ulusal ve yerel yönetimlere büyük görevler düşmektedir. Örneğin,

- Yerel yöneticilerin çocuklar için güvenli oyun alanları (çocuk parkları, yeşil alanlar, oyun sokakları gibi) sağlamaları,
- Medya da çocuklarla ilgili olumsuz haberler konusunda yasal düzenlemelerin yapılması,
- Okul bahçelerinin oyun alanlarına dönüştürülmesi ve halk ile bütünleştirilmesi,
- Medya aracılığı ile oyunun çocuklar için yararları konusunda bilgilendirilmeler yapılması ve kamu spotlarının hazırlanması,
- Ebeveynlere çocukları ile nitelikli zaman geçirmeleri konusunda uygulamalı çalışmalar yürütülmesi önerilebilir.

Ayrıca ülke genelinde daha geniş çaplı çalışmalar yapılarak sonuçları kamu ve ilgili kurumlarla paylaşılmalıdır. Kamu kurumları ile güvenli oyun alanlarına ilişkin örnek projeler ve uygulamalar yürütülmelidir.

References

- Aarts, M. J., Wendel-Vos, W., Van Oers, H. A., Van de Goor, I. A., & Schuit, A. J. (2010). Environmental determinants of outdoor play in children: A large-scale cross-sectional study. *American Journal of Preventive Medicine, 39* (3), 212-219.
- Aksoy, Y. (2011). Çocuk oyun alanları üzerine bir araştırma: İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon illeri örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 3* (6), 82-106.
- Alhassan, S., Sirard, J., & Robinson, T. (2007). The effects of increasing outdoor play time on physical activity in latino preschool children. *Int. J. Pediatr Obes, 2* (3), 153-158.
- Anderson, D. R. & Pempek, T. A. (2005). Television and very young children. *American Behavioral Scientist, 48* (5), 505-522.
- Ärlemalm-Hagsér, E. & Sandberg, A. (2013). Outdoor play in a Swedish preschool context. In S. Knight (Eds), *International perspectives on Forest School: Natural spaces to play and learn* (pp. 42–52). London: Sage.
- Aktaş Arnas, Y. (2005). 3–18 yaş grubu çocuk ve gençlerin interaktif iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4* (4), 59-66.
- Bernard-Bonnin, A. C., Rousseau, E., Masson, P., Gilbert, S., & Maheux, B. (1991). Television and the 3- to 10-year-old child. *Pediatrics, 88*, 48-54.
- Bianchi, S. & Robinson, J. (1997). What did you do today? Children's use of time, family composition and the acquisition of social capital. *Journal of Marriage and the Family, 59*, 332-344.
- Burdette, H. L., Whitaker, R. C., & Daniels, S. R. (2004). Parental report of outdoor playtime as a measure of physical activity in preschool-aged children. *Arch Pediatr Adolesc Med, 158* (4), 353-357.
- Cevher Kalburan, N. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının dış mekânda oyun fırsatları ve ebeveyn görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 1* (32), 113–135.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood, 5* (1), 68-80.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çok, F., Artar, M., Şener, T., & Bağlı, M. (1997). Kentlerdeki açık alanlarda çocuk oyunları: Ankara örneği. In B. Onur & N. Güney (Eds), *Türkiye’de çocuk oyunları* (pp.16-28). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Deretarla Gül, E. (2012). Ailelerin çocuk bahçelerine ve çocuk bahçelerindeki materyallere bakış açılarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21* (3), 261-274.
- Francis, M. & Lorenzo, R. (2006). Children and city design: Proactive process and the ‘renewal’ of childhood. In C. Spencer & M. Blades (Eds), *Children and their environments: Learning, using and designing spaces* (pp.217–37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in maintaining healthy child development and parent-child bonds. *Pediatrics, 119* (1), 182–191.
- Green, L. (2013). *Hear, listen, play! How to free your students’ aural, improvisation and performance abilities*. Oxford: Oxford University Press.
- Hirose, T., Koda, N., & Minami, T. (2011). Correspondence between children's indoor and outdoor play in japanese preschool daily life. *Early Education and Development, 21* (5), 652–680.
- Hofferth, S. L. (2009). Changes in American children's time 1997 to 2003. *International Time Use Research, 1*, 26-47.

- Hofferth, S. L. & Sandberg, J. F. (2001). Changes in American children's time, 1981-1997. *Advances in life course research, 6*, 193-229.
- Juster, F. T., Ono, H., & Stafford, F. P. (2004). *Changing times of american youth: 1981-2003*. Michigan: University of Michigan.
- Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies, 3* (3), 275-90.
- Kelkit, A. & Özel, E. (2000). Çanakkale kenti çocuk oyun alanlarının fiziksel yönden incelenmesi üzerinde bir araştırma. *S.Ü.Ziraat Fakültesi Dergisi, 24* (4), 84-95.
- Kendrick, A., Hernandez-Reif, M., Hudson, C., Jeon, H. J., & Horton, C. (2012). Coding group behaviours for preschool children in the playground and the effects of teachers' proximity on preschool children's playground behaviours. *Early Child Development and Care, 182* (6), 665-682.
- Kernan, M. (2010). Space and place as a source of belonging and participation in urban environments: considering the role of early childhood education and care settings. *European Early Childhood Education Research Journal, 18* (2), 199-213.
- Kimbro, R. T., Brooks-Gunn, J., & McLanahan, S. (2011). Young children in urban areas: Links among neighborhood characteristics, weight status, outdoor play, and television watching. *Social Science & Medicine, 72* (5), 668-676.
- Levin, D. E. (2012). Changing times, changing play: Why does it matter? *Exchange, September/ October*, 58-62.
- Maitland, C., Stratton, G., Foster, S., Braham, R., & Rosenberg, M. (2013). A place for play? The influence of the home physical environment on children's physical activity and sedentary behaviour. *Int J Behav Nutr Phys Act, 10* (1), 99.
- McCans, S. E. (2004). *Wild places: An exploration of mothers' attitudes and beliefs regarding risk in outdoor play settings*. Unpublished master's thesis, The University of Guelph, Canada.
- Natural England (2009). *Childhood and Nature: A survey on changing relationships with nature across generations*. Retrieved August 10, 2017, from <http://publications.naturalengland.org.uk/publication/5853658314964992>
- Öztürk Samur, A. & İnal Kızıltepe, G. (2018). Aydın ilindeki çocuk oyun alanlarının incelenmesi. *Social Sciences Research, 7* (1), 31-46.
- Parmar, P., Harkness, S., & Super, C. M. (2004). Asian and Euro-American parents' ethnotheories of play and learning: Effects and preschool children's home routines and school behaviour. *International Journal of Behavioral Development, 28* (2), 97-104.
- Play England, (2007). *Charter for children's play*. London: National Children's Bureau.
- Rideout V. & Hamel, E. (2006). *The media family: Electronic media in the lives of infants, toddlers, preschoolers and their parents*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
- Rivkin, M. (1997). The schoolyard habitat movement: What it is and why children need it. *Early Childhood Education Journal, 25* (1), 61-65.
- Sandseter, E. B. H. (2010). *Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children*. Unpublished doctorate dissertation, Norwegian University of Science and Technology, Norway.
- Sandseter, E. B. H. (2012). Restrictive safety or unsafe freedom? Norwegian ECEC practitioners perceptions and practices concerning children's risky play. *Childcare in Practice, 18* (1), 83-101.
- Shackell, A., Butler, N., Doyle, P., & Ball, D. (2008). *Design for play: A guide to creating successful play spaces*. London: Department for Children, Schools and Families.
- Singer, D. G., Singer, J. L., D'Agostino, H., & DeLong, R. (2009). Children's pastimes and play in sixteen nations is free-play declining? *Pastimes and Play in Sixteen Nations, 283-312*.

- Singer, D., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play equals learning: How play motivates and enhances children's cognitive and socio-emotional growth*. New York: Oxford University Press.
- Singer, J. L. & Singer, D. G. (2005). Preschoolers' imaginative play as precursor of narrative consciousness. *Imagination, Cognition and Personality, 25* (2), 97-117.
- Taras, H. L., Sallis, J. F., Patterson, T. L., Nader, P. R., & Nelson. J. A. (1989). Television's influence on children's diet and physical activity. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 10* (4), 176-180.
- Tuğrul, B. & Metin, Ö. (2006). Çocukların oyun oynama hakkı. 3. *Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi Kitabı*, 195-202.
- Tuğrul, B., Ertürk, G., Özen Altınkaynak, Ş., & Güneş. G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 27*, 1-16.
- Türkan, E. E. & Önder, S. (2011). The evaluation of playgrounds of Balıkesir city. *Journal of Tekirdag Agricultural Faculty, 8* (3), 69-80.
- Valentine, G. (1996). Children should be seen and not heard: The production and transgression of adult's public space. *Urban Geography, 17* (3), 205-220.
- Valentine, G. & McKendrick, J. (1997). Children's outdoor play: Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum, 28* (2), 219-235.
- Vanderloo, L. M. (2014). Screen-viewing among preschoolers in childcare: A systematic review. *BMC Pediatr, 14* (1), 205.
- Vandewater, E. A., Rideout, V. J., Wartella, E. A., Huang, X., Lee, J. H., & Shim, M. S. (2007). Digital childhood: Electronic media and technology use among infants, toddlers, and preschoolers. *Pediatrics, 119* (5), 1006-1015.
- Veitch, J., Salmon, J., & Ball, K. (2007). Children's perceptions of the use of public open spaces for active free-play. *Children's Geographies, 5* (4), 409-422.
- Veitch, J., Bagley, S., Ball, K., & Salmon, J. (2006). Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. *Health and Place, 12*, 383-393.
- Waller, T., Sandseter, E. B. H., Wyver, S. Årlemalm-Hagsér, E., & Maynard, T. (2010). The dynamics of early childhood spaces: opportunities for outdoor play? *European Early Childhood Education Research Journal, 18* (4), 437-443.
- Wartella, E. A., Lee, J. H., & Caplovitz, A. G. (2002). *Children and interactive media: Research compendium update*. New York: Markle Foundation.
- White, R. & Stoecklin, V. (1998). Children's outdoor play & learning environments: Returning to nature. *Early Childhood News, 10* (2), 24-30.
- Witten, K., Kearns, R. A., Carroll, P., Asiasiga, L., & Tava'e, N. (2013). New Zealand parents' understandings of the intergenerational decline in children's independent outdoor play and active travel. *Children's Geographies, 11* (2), 215-229.
- Woodward, E. H. & Gridina, N. (2000). *Media in the home in 2000: The fifth annual survey of parents and children*. Philadelphia: Annenberg Public Policy Center.
- Woolley, H. (2006). Freedom of the city: Contemporary issues and policy influences on children and young people's use of public open space in England. *Children's Geographies, 4* (1), 45-59.
- Wright, J. C., Huston, A. C., Murphy, K. C., St. Peters, M., Pinon, M., Scantlin, R., & Kotler, J. (2001). The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children from lowincome families: The early window project. *Child Development, 72* (5), 1347-1366.

Examination of the relationship between school principals' 21st century skills and their strategic leadership according to teachers' opinions

Servet ÖZDEMİR ^a, Ömür ÇOBAN ^{**b}, Süheyla BOZKURT ^{***c}

^a Baskent University, Education Faculty, Ankara/Turkey

^b Karamanoglu Mehmetbey University, Karaman/Turkey

^c Çankiri Karatekin University, Cankiri/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2020.014

Article History:

Received 08 September 2019

Revised 08 January 2020

Accepted 15 February 2020

Online 09 April 2020

Keywords:

Strategic leadership,
21st century skills,
Learning and innovation skills,
Literacy skills,
Social and professional skills.

Article Type:

Research paper

Abstract

This study aims to examine the relationship between school principals' 21st century skills and their strategic leadership according to teachers' opinions. In this quantitative research, a descriptive model that describes the situation was used. The study was conducted in Ankara, and 424 teachers joined the study. To get data from teachers, two scales were used: 21st Century Educational Administrators' Skills Scale and Strategic Leadership Scale. In order to determine the level of school principals' 21st century skills and their strategic leadership, descriptive analysis was used as well as Pearson Correlation Analysis and Regression analysis. There were significant positive relationships between all dimensions of educational administrators' 21st century skills and strategic leadership behaviors. Besides, education managers' 21st century skills were found to be a significant predictor of their strategic leadership behaviors. As a result of the research, it was revealed that information literacy, technology literacy, accountability, leadership and responsibility were significant predictors of managerial leadership behavior. School administrators need to increase their levels of knowledge literacy, technological literacy, accountability, leadership, and responsibility skills in order to improve their managerial leadership behaviors.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin 21. yy. eğitim yöneticisi becerileri ile stratejik liderlik davranışları arasındaki ilişki

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2020.014

Makale Geçmişi:

Geliş 08 Eylül 2019

Düzeltilme 08 Ocak 2020

Kabul 15 Şubat 2020

Çevrimiçi 09 Nisan 2020

Anahtar Kelimeler:

Stratejik liderlik,
21. yy. becerileri,
Öğrenme ve yenilik becerileri,
Okuryazarlık becerileri,
Yaşam ve mesleki beceriler.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin 21. yy. eğitim yöneticisi becerileri ile stratejik liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Tarama modelinde yapılan bu nicel araştırmada Ankara ilinden toplamda 424 öğretmen katılmıştır. Araştırmada, "21. yy Eğitim Yöneticisi Becerileri Ölçeği" ile "Stratejik Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin 21. yy. eğitim yöneticisi becerileri düzeyleri ve stratejik liderlik davranışı düzeylerini belirlemek için betimsel istatistiklerin yanı sıra korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Okul yöneticilerinin 21. yy. becerilerinin bütün boyutları ile stratejik liderlik davranışları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Ayrıca, eğitim yöneticilerinin 21. yy. becerilerinin onların stratejik liderlik davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda yönetsel liderlik davranışının anlamlı yordayıcılarının, bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk olduğu ortaya konulmuştur. Okul yöneticilerinin yönetsel liderlik davranışlarını geliştirebilmek için onların bilgi okuryazarlığı, teknolojik okuryazarlık, hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk becerilerini sergileme düzeylerini artırmak gerekmektedir.

* Author: servetozdemir1996@gmail.com

** Author: cobanomur@gmail.com

*** Author: sbozkurtmagic@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7870-9632>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4702-4152>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0330-4723>

Introduction

In today's world, where economic, social, and technological changes are rapidly increasing, educational institutions had to make new regulations in their structure to create the type of human needed by the 21st-century economy. In this context, curriculums were rearranged, duties, roles, and responsibilities of teachers, students and education administrators were redefined. Depending on this conception of change, a sense of leadership to be adopted by the teachers and administrators changed as well (Bozkurt & Aslanargun, 2015; Drucker, 2014; Vockley & Lang, 2008). School administrators having an important role in raising the individuals needed by the 21-century world need to transform their school and themselves into this direction (Drucker, 2014). Researchers worked on which skills the school administrators need to achieve this transformation, and they further improved the three-dimensional approach (managerial skills, human relations skills, and professional and technical skills) introduced by Katz in the 50s. New concepts such as respect for diversity, intercultural dialogue, gender sensitivity, which are the products of the critical pedagogical approach that the contemporary world focuses on, have emerged, and administrators are also required to know these concepts (Annulis & Gaudet, 2007; Bateman & Snell, 2004). Furthermore, concepts such as financial literacy, technological literacy, media literacy, and digital citizenship have been added to these (Cummings & Worley, 2001). Education administrators, who give direction to today's human resources and their schools would have less survival chances unless they are equipped with these knowledges and skills. Recent studies said that educational managers should exhibit strategic leadership behaviors for the future of their organizations (Altinkurt, 2007; Coban, Ozdemir, & Pisapia, 2019; Pisapia, 2009; Vera & Crossan, 2004).

Moreover, many researches in the field of educational administration demonstrated that 21st skills were necessary for the educational administrators (Bozkurt, Çoban, & Kan, 2019; Coffin, 2004; Podmostko, 2000). However, in the literature review, there was no research on the relationship between school administrators' strategic leadership behaviors and their 21st century skills. This research was conducted to address this gap in the literature and to determine the skills that school administrators need to demonstrate strategic leadership.

Managerial Framework

21st Century Skills

Skills introduced by Robert Katz in the 50s provide an important basis in studies on education administrators' skills studies. Managerial skills of education administrators mostly include basic skills related to knowledge of regulation and administrative field, and it is stated as "conceptual skills." Another skill includes the relationship with people and is defined as human relations skills in literature. Lastly, there are professional and technical skills which include technical and professional skills related to the administrative field, and it is called "technical skills." Although this classification is also widely being used these days, it requires to be reviewed due to the innovations of the age and the change in the human resource type needed (Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz, & Karaöse, 2012). As a result of this need, many institutions developed different frameworks. Especially educational institutions also redesigned their education administrator skills to meet this need (Silva, 2008). "Higher-level skills" or with its commonly used name "21st-century skills" include skills such as problem-solving, creative thinking and innovation, having a critical perspective, communication, being literate (media, ICT, etc.), adaptation to conditions and environment, entrepreneurship and productivity (Vockley & Lang, 2008). These skills are discussed in three dimensions: "learning and innovation skills," "literacy skills," and "life and professional skills." Learning and innovation skills are the skills that reveal the mental depth of the education administrator and determine what type of work environment she/he should be created with his/her employees. These skills require that individual be creative, work for innovation, have a high level of critical thinking and problem-solving skill, and be able to communicate and collaborate. Literacy skills cover the skills to determine the administrator's literacy skill levels in various fields. The 21st century administrator should know, with information literacy, where information comes from and how important it is in terms of managerial aspect; s/he should analyze, with media literacy, news and topics

in media; s/he should endeavor, with technology literacy, to disseminate technology use and culture within organization. Last skill group, life, and professional skills focus on the managerial skills of the education administrator, and the administrator is expected to demonstrate self-management, use initiative, be productive, account for the work and operations s/he carries out, take responsibility for his/her work, and demonstrate a flexible management approach (Vockley & Lang, 2008).

In creativity and innovation skills, the administrator should be sensitive to different points of view, understand how ideas might be adapted to the real world and originality and creativity should not be limited in his/her works. Besides, s/he should use the information or products produced to implement the innovations in the field, without fear, and with great courage to make a concrete and useful contribution (Vockley & Lang, 2008). In critical thinking and problem-solving skills, education administrator should make the right choices and decisions in complex situations and understand the relationship between different variables related to the problems in the institution, ask right questions to see different solutions and to find best solutions and carry out analyses and synthesis to solve the problems (Cottrell, 2005). In communication skills, education administrators should communicate well with the people inside and outside of the institution and be open to listening; the ability to convince with communication should be high. In cooperation skills, one of the learning and innovation skills, the administrator should promote teamwork, provide support the aid needed to reach the common goal, and know the capacity of each team member and see how much s/he is able to contribute.

In literacy skills, an education administrator should know how to reach information and use it efficiently in a legal and ethical framework (Demiralay & Karadeniz, 2008). Education administrators having the media literacy skill should be aware of which media messages are given for which objective. In media literacy, first, media messages should be perceived and interpreted correctly and evaluated whether the information is real or fictional with a critical point of view. More importantly, s/he should be aware of the direction and management power of media on people (RTUK, 2016). An education administrator having a technological literacy should efficiently use digital technologies in creation, evaluation, and management and access of knowledge and have a deep understanding of the legal/ethical framework during this use (Odabaşı, 2000). The skills that the education administrator should demonstrate in terms of flexibility and adaptation under social and professional skills are easy accommodation to the environment, easy adaptation to different roles and responsibilities, efficient working in the face of changing priorities and uncertainties (Ceylan, 2001). Relating to the skills of initiative and self-management, an education administrator should determine his/her own development needs of him/her and his/her institution's, be able to manage the time and work well, and be able to use initiative to achieve the goals of the organization. In social and cultures skills, the administrator should know the differences between his/her employees and embrace them with respect. S/he should know that differences are opportunities to make innovations. An education administrator should be open to people inside and outside of the institution due to his/her authority and responsibilities and undertake the responsibility of failures in consequence of his/her authorities and responsibilities. S/he should manage the process well and be able to act in the direction of the plans s/he makes with employees in order that the institution attain goals (Schater, 2000). Under the leadership and responsibility skill, education administrator should lead the employees working in the institution in solving their problem, be leverage in achieving common goals, do his/her best to fulfill his/her duty and inspire his/her employees by acting honestly and ethically (Vockley & Lang, 2008).

Strategic Leadership

Strategic leadership first appeared in Hambrick and Mason's Upper Echelon Theory (1984). In this theory, it was revealed that strategic decisions taken by senior managers affect the performance of the institutions dramatically. In their research they made Wheelen and Hunger (1986) detected that senior managers have an important responsibility and the decisions they make direct the climate of the organization. These studies show that employees act according to the strategic decisions made by senior managers and follow the vision put forth about the future. Therefore, decisions are taken by strategic leaders, and the vision they present affect the institution and employees positively or negatively.

Primarily, strategic leaders should determine the top goal. Then, they should exhibit a model that shows the way for employees to reach this top goal. Finally, the strategic leader should put high-performance standards for his/her employees and believe and trust them in achieving these standards. Shortly, strategic leaders should create a vision and proceed in this direction with employees to achieve this common goal in trust and belief.

Strategic leaders should have a strategic thinking skill to overcome the obstacles while moving towards the shared common vision and have a good plan. In strategic thinking, one of the strategic leaders' skills, the importance of strategic thinking and long-term returns are two main elements. The importance is to be able to choose among very important, important, and less important. In long-term returns, it is necessary to see the long-term gains instead of short-term gains and make the choice for long-term gains (Adair, 2005; Hambrick & Mason, 1984). While other leaderships could address to all people from all levels and locations of an institution, strategic leadership only addresses to senior managers of the institution (Vera & Crossan, 2004). While Barron, Henderson, and Newman (1995) stated that strategic leadership is for senior managers of the institution since only senior managers take the decisions about the institution's future, Davies, Davies and Ellison (2005), by moving one step ahead stated that strategic leadership includes many leadership types.

Pisapia Guerra and Semmel (2005) developed a scale based on what has been revealed in the literature on strategic leadership. This scale consists of five dimensions and comprises many leadership types as literature suggests. One of the dimensions of this scale was described as "bartering," and it stands for the institution's managing its relationships with the environment. Another dimension was defined as "managing," and it includes issues related to the subjects about managerial leadership of the institution. "Bonding" includes the ethical aspect of the strategic leader. "Bridging" includes improving bonds and political leadership works. "Transforming" stands for the transformational behavior of the leader (Altinkurt, 2007; Aydın, 2002; Elma, 2010; Kılınçkaya, 2013; Uğurluoğlu & Çelik, 2009; Ülker, 2009). Turkish versions of sub-dimensions were given below:

Transformational leadership, Bass developed a "multiple leadership scale" to measure transformational leadership and has done research on this subject (Burnes, 2004). Cemaloğlu (2013) states that the leader exhibiting leadership behavior in this direction should give authority and responsibility to the employees to reach the common vision of the institution while explaining the transformational leadership concept. It is the fundamental duty of the transformational leader that each employee develops a common understanding in transforming the institution's culture in line with a common vision and, along with the culture of the institution, make the transformation of the minds of the employees. When *managerial leadership*, another sub-dimension strategic leadership, is examined, it is seen that the managerial leader must ensure stability and order, and they focus on accomplishing daily activities and short-term goals (Mullins, 1996). They negotiate and bargain and do not avoid using awards, punishments, and other pressure styles for their employees (Hoy & Miskel, 1991). Another dimension of strategic leadership is *ethical leadership* putting forth the character and temperament of the leader (Aydın, 2002). Ethical leadership includes that the leader grounds his/her decisions on norms, values, and universal principles, and s/he can take these into account in the decisions and results that will come (Yukl, 2002). Another dimension of strategic leadership, *political leadership* requires political behaviors. In political behaviors, goals and interests of the institution are at the forefront, and the leader negotiates, discusses, comes to an agreement, and acts for win-win based (Mullins, 1996). Leader promotes teamwork in the institution and plans activities, increasing the interaction between people through his/her political skills. Here the goal of the leader is to make regulations and develop strategies to ensure that the organization displays an effective performance. These policies are not only for the inside of the institution but also for its relationship with the environment. Leader contributes to the institution's longer life by providing flexibility and adaptation to the environment (Adair, 2005). Another dimension, *relational leadership*, is a type of leadership focusing on relations. The goal of this leadership is to build up powerful alliances and relationships based on the reciprocity principle. These relationships include both relationships with the employees and external stakeholders. The leader must always follow

the win-win policy by acting in the principle of mutual dependence. The leader should make this fortification, not for his/her interest but the goal of the institution. Besides, S/he should use his existing relationships for the goals of the institution (Pisapia, 2009).

In addition to having these skills, education administrators should improve themselves managerially and put forth leadership behaviors to exhibit their skills. While production and efficiency-focused approach is in question in agricultural and industrial society, it has become important to keep up with the requirements of the age quickly and transform both himself/herself and his organization as a manager (Bass & Avolio, 1993). Therefore, leadership types such as transformational leadership (Bass & Avolio, 1993; Cemaloğlu, 2013), strategic leadership (Pisapia et al., 2005), and technological leadership (Çalık, Çoban, & Özdemir, 2019) have become important in the center of the researches about the administration. Turkish national education system has also been going through a change and transformation in parallel with the developments in the world. In this research, whether the education administrators have the necessary skill and leadership behaviors to implement this change and transformation will be discussed.

Principals' 21st century skills and strategic leadership behaviors

School administrators must have particular skills to become an administrator. These people at the head of the educational institutions that play a major role in building the future generations and societies should demonstrate transformational leadership skills and behaviors that will transform both themselves and their institutions (Robbins & Judge, 2013).

In research conducted in Turkey, it was stated that the institutional change could be carried out by powerful administrators with superior skills (Tunçer, 2011). A research done in Holland dwelled on certain characteristics of the school leaders. The result of this research showed that the school administrator must be interrogative, an individual with good data skills, and have a leadership capacity to transform the culture in the school (Geijsel, Krüger, & Sleegers, 2010). In another research conducted, administrator types were divided into three according to their skills. While the manager as a technician is a term usually defining an administrator with technical and professional skills, the manager as conductor defines the administration of the whole work and operation in the institution. The third skill, manager as a developer, presents the type of administrator who can carry the institution into the future (Harris, 1986). Considering which one of these administrators' leadership behavior could transform the institution better, it was revealed that manager as developer could perform transformation better by enhancing the change capacity of the group members with this vision, by raising awareness of conducting the change together and by authorizing the group members when needed, and by giving them initiative. In research examining the skills of administrators in the higher education field in Turkey, the role of administrators was dwelled on. The first of these roles is the relationships' role. While this role describes the role of the manager in the organizational relations, the decision-making role emphasizes the strategic decision-making role that will be taken in the management of organization. The last administrator role is the information the role and it is important to share with the employees the work and actions carried out within the organization. As these roles in higher education are not adequately displayed in Turkey, it is determined that change and transformation in universities cannot be properly provided (Ulukan, 2005). As it was revealed both in the researches mentioned and, in the literature, the administrator must have some certain skills to prepare his/her institution to the future and transform it. Besides, s/he should exhibit efficient leadership behavior to transform the institution. Only when these two powers are together could transform and change the institution.

Exhibiting efficient leadership behavior and transforming the institution are not given much importance while selecting the school administrators in Turkey. School administrators are selected among teachers, training about school management are either not given at all or in a very little way. They usually learn how to become an administrator from others' experiences or their own experiences. In addition to this, the selection of teachers in Turkey, and even the selection of support staff for schools are not vested in the school management. School administration has very limited authority, both

managerially and financially, yet it has unlimited duty and responsibility. In this confined space managing the school properly is quite hard. More importantly, the school administrators both should be equipped with the 21st-century skills and have the leadership skills that will carry school into the future in the educational institutions where the individuals of the future are being raised. This study would shed light on school administrators in this narrow space, raise awareness in their self-improvement, and be an insight into how they can transform their school by developing understanding in the limitedness of their financial and managerial authority. School administrators examining this study would have detailed information about 21st-century skills and strategic leadership behavior and awareness to improve these skills and leadership behaviors in themselves. This study aims to indicate the relationship between school principals' level of 21st-century education administrator skill levels and strategic leadership behavior according to teachers' views. Accordingly, the following questions will be addressed.

1. What is the level of principals' 21st-century skills?
2. What is the level of principals' strategic leadership behavior?
3. Is there a statistically meaningful relationship between the principals' 21st-century education administrator skill level and strategic leadership behavior?
4. Does the principals' level of 21st-century educational administrator skills predict their strategic leadership behaviors?

Method

Research Design

A correlational survey model was used in this quantitative research in order to determine the relationship between 21st-century education management skills levels of principals and their strategic leadership behaviors according to teachers' views. As Karasar (2015) stated "the relational screening model" is a research model to detect the relationship between two variables.

Population and Sample

The population of the study consisted of 22.958 teachers working in primary and secondary schools in Akyurt, Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak and Yenimahalle districts of Ankara in 2016-2017 academic year. It comes out that 378 teachers could represent this population of 22.958 people at $\alpha = .05$ ' significance level (Balci, 2011). "Stratified sampling" method was used in the research. Stratified sampling is a method where the subgroups in the population are guaranteed to be represented in the sample (Balci, 2011). In this context, while forming the strata, districts were stratified to ensure that the research serves the purposes, and teachers were selected with a random sampling method. A number of the teachers working in official primary and secondary schools in the districts participating in the research and sample numbers calculated considering these numbers are given in Table 1.

Table 1.

Number of the Teachers Working at Primary and Secondary Schools in the Districts.

Districts	Number of teachers in the Universe	Number of teachers in the sample	Number of teachers participating in the research
Akyurt	234	4	19
Altindag	2610	41	42
Cankaya	4600	76	107
Golbasi	3096	53	78
Kecioren	5235	87	89
Mamak	3419	57	59
Yenimahalle	3764	60	70
Total	22958	378	464

Data Collection Tools

Education Administrators' 21st Century Skills Scale: Education Administrators' 21st Century Skills Scale developed by Çoban, Bozkurt and Kan (2019) was used to measure the 21st-century skill levels of education administrators. This scale consists of 95 items related to 12 dimensions, which could be gathered under three basic skills. Learning and innovation skills dimension has four subdimensions: creativity and innovation, critical thinking and problem solving, communication and collaboration. Literacy skills dimension has three subdimensions: information literacy, media literacy and technological literacy. Life and professional skills dimension has five subdimensions: self-management and initiative, productivity and accountability, leadership and responsibility, flexibility and easy adaptation, and social and intercultural skills. Education Administrators' 21st Century Skills scale is a five-point Likert scale. The scale has statements such as "s/he fairly treats his/her employees under his/her management," and "s/he shares information with employees". Researchers reperformed the analysis needed to ensure the scale's validity and reliability for this research. Confirmatory factor analysis was performed as a second order. Values in the analysis were found equal and close to the breakpoints. ($\chi^2 = 9803.03$ df=3506, $p > .05$ and χ^2/df value 2.70 good fit; RMSA = .06 good fit; SRMR = .04 perfect fit; NFI = .99 perfect fit; NNFI = .99 perfect fit; CFI = .99 perfect fit). The Scale's Cronbach Alpha value was calculated as .98. In light of this data, it could be stated that the scale's validity and reliability are ensured for this research.

Strategic Leadership Scale: According to the views of the teachers participating in the research, Strategic Leadership Scale developed by Pisapia et al. (2005) and adapted to Turkish by Çoban (2016) was used. This scale consists of 35 items and five dimensions as managerial, ethical, political, transformational, and relational leadership. Among the scale's items, there were statements like "they develop alliances outside the institution" and "they contact people who might be influential in the works being conducted." take place. Researchers performed the analysis needed to ensure the scale's validity and reliability for this research. Values in the confirmatory factor analysis were found equal and close to the breakpoints ($\chi^2 = 1253.45$ df= 550, $p > .05$ and χ^2/df value 2.30, good fit; RMSA = .05 good fit; SRMR = .07 good fit; NFI = .97 perfect fit; NNFI = .97 perfect fit; CFI = .97 perfect fit). Cronbach Alpha value was calculated as .96 in the analysis. In light of these data, the scale's usability for the research was tested.

Data Collection and Analysis

Data were collected from 464 teachers working in Ankara in the 2016-2017 academic year. First, official permission was obtained from Ankara Provincial Directorate for National Education. Then, the teacher lists, according to districts, were obtained. Teachers were randomly selected from each district list as many as in the sample. In this method, while a researcher was moving his/her finger on the list, the other researcher gave the "stop" command with his/her eyes closed, and the pointed teacher was written on the sample list. Thus, a total of 600 teachers were selected. With the help of the district directorate of national education, these teachers were reached, and they were informed about the goal of the research and the importance of the data quality in the research. Due to a voluntary basis, all the teachers did not participate in the research; a total of 464 teachers took part in this research according to a voluntary basis.

Before linear regression, linearity, multivariate normal distribution, and multicollinearity hypotheses were tested (Tabachnick & Fidel, 2007). First, normality tests were done to detect whether the collected data is suitable for the multivariate statistical calculations. The average of the data obtained from education administrators' 21st-century skills scale was 3.87, and the median was 3.98, the kurtosis value was .71, and the skewness value is .36. The average of the data obtained from the Strategic Leadership Scale was 3.92; the median was 4.00, the kurtosis value was -.73, and the skewness value was .35. The kurtosis and skewness values being within \pm one and the mean and the median being close to each other prove that the data show normal distribution. For the linearity of the data, the scatter plot was checked, and it was found to be elliptical. Homoscedasticity was examined for the suitability of multivariate data, and variance-covariance matrices were analyzed. As a result of the analysis, the Box

M test was not significant. It shows that matrices are not homogenous (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012). Finally, correlation values of the scales were examined for the multi-collinearity problem. Regression analysis was conducted to reveal whether the levels of principals' 21st skills predict their strategic leadership behaviors.

Results

In this section, the analysis results related to the sub-problems of the research were given. Table 2 indicated that principals' 21st-century skills levels and their strategic leadership behavior levels.

Table 2.
Principals' 21st-Century Skills Levels and Their Strategic Leadership Behavior Levels.

	\bar{X}	Sd
Creativity and innovation	3.79	.92
Critical thinking and problem solving	3.68	.88
Communication	3.87	.93
Cooperation	3.88	.90
Learning and Innovation Skills	3.80	.83
Information literacy	3.87	.83
Media literacy	3.99	.97
ICT literacy	3.93	1.05
Literacy Skills	3.93	.84
Self-management and initiative	4.01	1.02
Productivity and accountability	3.94	.85
Leadership and responsibility	3.93	.96
Flexibility and adaptability	3.82	.90
Social and Intercultural Skills	3.93	1.01
Life and Professional Skills	3.92	.85
Managerial	4.02	.78
Transformational	3.86	.95
Ethic	4.00	.87
Political	3.91	.85
Relational	3.84	.89
Strategic Leadership	3.92	.77

When Table 2 is examined, it can be observed that the principals "generally" exhibited the learning and innovation skills, literacy skills, professional and life skills, which are the main dimensions of the 21st-century skills, and at the same time, they also "generally" showed strategic leadership behavior could be observed. When Table 2 was reviewed, it was seen that among the 21st-century education administrator skills were determined, and school administrators exhibited relatively the highest level of self-management and initiative using behavior ($\bar{X} = 4.01$) and they exhibited the lowest level of critical thinking and problem-solving behavior ($\bar{X} = 3.68$). It was indicated that while school administrators exhibited relatively the highest level of managerial leadership behavior ($\bar{X} = 4.02$), they exhibited relatively the least of transformational leadership ($\bar{X} = 3.86$) and relational leadership ($\bar{X} = 3.84$) dimensions behaviors.

Based on these findings, it could be stated that while school administrators have higher-level skills in self-improvement and the improvement of their institutions, they exhibit lower skills in solving problems and handling the events from a critical point of view. Besides, when the strategic leadership behaviors are examined, it could be stated that while they exhibit skills in managerial leadership, their skills in building up relationships and transforming the organization within the framework of win-win policy are relatively low.

Table 3.
Correlation between Principals’ 21st-Century Skills and Strategic Leadership.

	creat	critic	comm	coope	info	media	tekno	initi	accou	lead	flex	social	man	trans	ethic	politi
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	-															
2	.84**	-														
3	.75**	.79**	-													
4	.74**	.76**	.84**	-												
5	.77**	.80**	.78**	.82**	-											
6	.63**	.63**	.66**	.68**	.73**	-										
7	.64**	.65**	.64**	.67**	.70**	.66**	-									
8	.68**	.67**	.72**	.74**	.75**	.67**	.65**	-								
9	.70**	.70**	.75**	.80**	.80**	.69**	.66**	.80**	-							
10	.69**	.70**	.84**	.79**	.76**	.66**	.63**	.71**	.81**	-						
11	.70**	.70**	.73**	.76**	.81**	.67**	.68**	.71**	.78**	.82**	-					
12	.67**	.69**	.73**	.74**	.74**	.62**	.62**	.70**	.73**	.72**	.77**	-				
13	.59**	.60**	.63**	.63**	.68**	.56**	.59**	.61**	.66**	.65**	.65**	.60**	-			
14	.64**	.66**	.68**	.68**	.70**	.58**	.59**	.63**	.69**	.68**	.68**	.66**	.69**	-		
15	.69**	.69**	.79**	.78**	.76**	.66**	.63**	.73**	.75**	.77**	.74**	.76**	.71**	.76**	-	
16	.65**	.65**	.69**	.70**	.72**	.62**	.62**	.68**	.70**	.69**	.72**	.68**	.70**	.73**	.75**	-
17	.68**	.69**	.75**	.77**	.76**	.64**	.62**	.70**	.74**	.73**	.73**	.74**	.68**	.75**	.82**	.83**

** . Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

Table 3 indicates that there is a positive medium level relationship between all dimensions of managerial skills and all the strategic leadership dimensions. When the managerial leadership dimension which is the sub-dimension of strategic leadership behavior is taken into consideration, it was detected that there is a positive medium level relationship between creativity dimension ($r = .59, p < .01$), critical thinking dimension ($r = .60, p < .01$), communication dimension ($r = .63, p < .01$) and cooperation dimension ($r = .63, p < .01$) When the managerial leadership dimension and literacy dimensions are examined, a positive relationship could be observed at medium level: information literacy ($r = .56, p < .01$), media literacy ($r = .59, p < .01$), technology literacy ($r = .61, p < .01$). In addition, significant relationships were found between social and professional life dimensions and managerial leadership: using initiative ($r = .61, p < .01$), accountability ($r = .66, p < .01$), leadership and responsibility ($r = .65, p < .01$) flexibility ($r = .65, p < .01$), respect for social and cultural differences ($r = .60, p < .01$). Similar relations could be observed between other sub-dimensions of strategic leadership, transformational leadership, ethical leadership, political leadership, relational leadership, and 21st-century education administrators’ skills. Based on these findings, it could be said that as the school administrators’ 21st-century skills increase, their strategic leadership behavior increases as well.

As is seen in Table 4, the education administrators were in significant relations with strategic leadership behaviors within the scope of 21st century skills; managerial leadership ($R^2 = .53, p < .05$), transformational leadership ($R^2 = .58, p < .05$), ethical leadership ($R^2 = .73, p < .05$), political leadership ($R^2 = .62, p < .05$) and relational leadership ($R^2 = .70, p < .05$) dimensions. According to the regression analysis, significant predictors of managerial leadership behavior were information literacy $\beta = .24, p < .05$), technological literacy $\beta = .12, p < .05$), accountability $\beta = .13, p < .05$) leadership and responsibility $\beta = .15, p < .05$). Significant predictors of transformational leadership behavior were accountability ($\beta = .16, p < .05$) and respect for social and cultural differences ($\beta = .11, p < .05$). Significant predictors of ethical leadership behavior were communication ($\beta = .21, p < .05$), using initiative ($\beta = .11, p < .05$), leadership and responsibility ($\beta = .12, p < .05$) and respect for social and cultural difference ($\beta = .22, p < .05$). Significant predictors of political leadership behavior were using initiative ($\beta = .12, p < .05$), flexibility ($\beta = .16, p < .05$), and respect for social and cultural differences ($\beta = .12, p < .05$). The last of the strategic leadership behaviors were significant predictors of relational leadership ($\beta = .12, p < .05$), cooperation ($\beta = .16, p < .05$) and respect for social and cultural differences skills. ($\beta = .19, p < .05$). In the light of these findings it could be said that as the level of exhibiting the skills in information literacy, technological

literacy, accountability, leadership and responsibility increases, managerial leadership behaviors would be better. Besides, as the level of accountability, respect for social and cultural differences increases, transformational leadership behaviors would develop as well. In order to improve ethical leadership behaviors, communication skills, using initiative and exhibiting responsibility skill and respecting for social and cultural differences must be taken care of. Taking more initiative, showing flexible management and paying attention to social and cultural differences would improve school administrators' political leadership behaviors. Increasing the relational leadership behaviors of school administrators is made possible by communication, cooperation and respect for social and cultural differences.

Table 4.
Regression Analyses Result of 21st-Century Skills and Strategic Leadership.

Variables	Managerial			Transformational			Ethic			Political			Relational		
	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p
Constant		10.04	.00		2.10	.03		4.70	.00		5.5	.00		2.40	.01
Creativity	.10	.23	.81	.04	.78	.43	.05	1.10	.25	.06	1.0	.28	.03	.67	.49
Critical t.	.00	.07	.94	.10	1.60	.10	-.05	1.10	.27	.00	.12	.89	.01	.29	.77
Commun.	.04	.59	.55	.05	.76	.44	.21	3.60	.00	.08	1.2	.21	.12	2.00	.04
Cooper.	-.03	.43	.66	.03	.56	.57	.10	1.80	.06	.06	.93	.35	.16	2.80	.00
Info.	.24	3.24	.00	.11	1.50	.11	.09	1.60	.10	.07	1.1	.25	.10	1.70	.08
Media	.00	.04	.96	.00	.11	.90	.06	1.70	.07	.04	.97	.33	.04	1.00	.31
ICT	.12	2.38	.01	.04	1.00	.31	-.00	.01	.98	.06	1.3	.17	.01	.27	.78
Initiative	.03	.65	.51	.03	.05	.95	.11	2.40	.01	.12	2.3	.02	.07	1.50	.11
Accoun.	.13	1.91	.05	.16	2.40	.01	.03	.570	.56	.04	.69	.48	.08	1.30	.16
Leadership	.15	2.03	.04	.10	1.40	.15	.12	2.10	.03	.04	.66	.50	.02	.34	.72
Flexibility	.04	.57	.56	.06	1.00	.30	.01	.26	.79	.16	2.5	.01	.06	1.20	.22
Social	.50	.87	.38	.11	2.10	.03	.22	5.10	.00	.12	2.5	.01	.19	4.20	.00

Supervisory R= .73, R²= .53; F= 43.52 p<.05 Transformational R= .76, R²= .58; F= 53.77 p<.05 Ethic R= .86, R²= .73; F= 107.22 p<.05 Political R= .79, R²= .62; F= 63.00 p<.05 Relational R= .83, R²= .70; F= 87.57 p<.05

Discussion, Conclusion & Implementation

One of the most important findings of this research focusing on the relationship between 21st education management skills of principals and their strategic leadership behaviors is that administrators exhibit relatively the highest level of self-management and initiative using behaviors among the determined 21st-century education administrator skills, while they exhibit critical thinking and problem-solving skills the least. School administrators have a very important duty in raising future generations and making them gain 21st-century skills. Relative self-management of administrators in Turkey and their behavior of initiative use could stem from the dynamics of professional life. There is no other fund for the schools in Turkey except the fuel, repair, and maintenance funds supplied by the government. In these circumstances, school administrators have to create their financial resources and maintain the educational activities of their schools.

Along with this, while the duties and responsibilities of school administrators are very much in Turkish education system, their powers remain quite limited (Açıklan, 1995). Thus, school administrators execute their duty by using their self-management and using initiative skills more under the social and professional skills of 21st century skills. Relative use of initiative and self-management behaviors that exhibit school administrators are in parallel with the study done by Erdoğan (2006). In the aforementioned study, it is stated that school administrators should balance between the people and duty in order to stand out and execute his mission properly and s/he should establish his/her management model by considering this balance. Besides, it is stated that acting by using initiative is one of the most important attitudes of school administrators. The reason why school administrators showed relatively less problem solving and critical thinking skills in the field of learning might be due to the fact that the reason that they have not come across with approaches about how to use this skill in their

learning and professional life. Turkish education system adopted to teach the knowledge in a didactical way in the past as stated in 2023 vision document as well. Today's society needs to raise individuals who learn to learn, know how to acquire knowledge and can transform the information they have obtained. They way to do this is not to memorize the knowledge, but to develop problem solving, creative thinking, critical thinking skills by using different methods and means (MEB, 2019; Vockley & Lang, 2008). It was determined that while school administrators exhibit the highest level of managerial leadership behavior, which is the sub-dimension of strategic leadership they exhibit the relational leadership behaviors relatively the least.

Showing more managerial leadership behavior could stem from the fact that work done goes around legislation and regulations all the time, and management is learned much through experience and observations in Turkey. As Harris stated, school administrators should be evaluated in a ternary classification. School administrators in Turkey are neither fall into the technical leader classification nor the transformational, progressive leader classification as Harris revealed. They are mostly suitable for administrator classification (Harris, 1986). Coban et al. (2019) put forth that not only the school administrators but also the senior managers in the Ministry of National Education exhibit managerial leadership behavior. This shows that from school management to senior management, all school administrators, exhibit relatively more managerial leadership behaviors. Even if both school administrators and senior education managers receive qualified education in the field of education management, this is not a criterion while selecting, appointing, and replacing school managers. This is an indication that education administration is not seen as a profession in Turkey. Education administrators master their profession not by receiving training beforehand, but usually by seeing it from other administrators or by experiencing it themselves. This is seen as the biggest obstacle for education administrators to exhibit transformational and progressive leadership behaviors. One of the reasons why the exhibition of relational leadership behavior is relatively low results from the lack of extensive executive training. Based on relational leadership, there are basic behaviors, such as establishing a network of internal and external relations and creating trust. To be able to exhibit this behavior, having high-level communication skills and accountability to create trust, and conducting transparent and open policies are needed. In Turkish public administration, open communication systems, accountability, and transparent management are not fully functioning. (Eryılmaz & Biricikoğlu, 2011). Improving administrator capacity is the most effective way to solve this problem.

Education administrators' 21st-century skills are in a meaningful relationship with all subdimensions of strategic leadership behaviors. According to analysis results, meaningful predictors of managerial leadership behavior are information literacy, technological literacy, accountability, leadership, and responsibility. This shows that as the level of information literacy, technological literacy, accountability, and exhibiting responsibility from the 21st-century skills increase, managerial leadership behavior might be better. In the study of Harris (1986), the goal of the managerial administrator is to manage the works and act in line with the purposes of the institution. Thus, being responsible, accountable, technology literate in order to be effective with employees and the environment are extremely expected. In the study by Güçlü, Çoban, and Atasoy (2017), it was stated that making rules, making arrangements, and ensuring the functioning of the organization underlie the managerial leadership behavior.

Relative predictors of transformational behavior are accountability and respect for social and cultural differences. As the levels of accountability and respect for differences increase, exhibiting the transformational leadership behavior will improve as well. The transformational leader first transforms the culture of the school and make the institution a learning institution. Thus, it is natural that respect for social and cultural differences skill stands out. The transformational leader aims to transform his/her team's mind and show them the target according to the shared vision. It is the most important element that s/he builds trust with his/her employees while proceeding toward this target (Cemaloğlu & Çoban, 2019; Önk & Cemaloğlu, 2016).

Ethical leadership behavior is the use of initiative, leadership, and responsibility, and respect for social and cultural differences. Education administrators need to increase their communication skills,

have conditions that will enable them to use initiative, and pay more attention to respecting social and cultural differences with their leadership and responsibility skill in order to improve their ethical leadership behaviors. Ethical leadership is in close relationship with institutional culture and cultural leadership in the basis. The conclusion that these skills are necessary for this leadership behavior corresponds to Helvacı (2010) study. In the school culture that will be built with a common mind in the school, the school principal's emphasis on team work and thus transferring some of his/her authority to the teams will contribute to the initiative use of school employees. In the teams, social and cultural differences would be brought together to create an opportunity for teamwork to produce rich products and more importantly, these individuals who work together for a common purpose would respect social and cultural differences of each other due to team spirit (Scribner, Sawyer, Watson, & Myers, 2007). Moreover, the school principals would encourage his/her employees to participate in decision-making processes and support them to take responsibility for the school's work and operations (Jones, 1997). Thus, schools will take one step towards team work, taking responsibility and using initiative to become a learning organization as stated by Senge (2002).

Meaningful predictors of political leadership behavior are using initiative, flexibility, and respect for social and cultural differences. School administrators' taking more initiative, managing more flexibly, and giving importance to social and cultural differences would improve their political leadership behavior more. Especially, political leaders are in communication with internal and external stakeholders. Therefore, being flexible, respect for social and cultural values, and using initiative for the organization are at the forefront. Uğurluoğlu and Çelik (2009) revealed similar characteristics in their study. When the school administration and the school together exhibited these organizational behaviors in general, the change, transformation, and adaptation of the school to the environment would be at the highest level (Harris & Muijs, 2004). It is believed that the school, which is an open social system will meet the requirements of the age thanks to its flexibility, individuals having the opportunity to use initiative, and individuals respecting social and cultural differences.

Communication, cooperation, and respect for social and cultural differences are significant predictors of relational leadership, the last one of the strategic leadership behaviors. The ways to increase the relational leadership behaviors of school administrators are communication, cooperation, and respect for social and cultural differences. These results coincide with the study of Uğurluoğlu and Çelik (2009). The horizontal, bottom-up, and top-down communication channels built in the school are very important for the operation of the school and the school administrator to better explain the common goals and objectives. If there are no open communication channels in an organization, the gossip culture would become widespread in that organization (Eroğlu, 2005). However, if jobs are being done behind closed doors in this organization, this would harm the positive climate of the organization. It was not possible to talk about management in that organization in line with the principles of accountability and transparency (Şişman & Uysal, 2012).

This study reveals to what extent the school administrators working in schools in Turkey use their 21st-century skills and strategic leadership behavior. This study is limited to the answers given to the data collection tools and the perceptions of the teachers participating in the research. Thus, researchers may also have a one-to-one interview with school principals or take part in focus group discussions with decision-makers in the field of education administration. Thus, they could obtain more detailed information about c and strategic leadership behaviors of school administrators. Besides, to develop skills and increase leadership capacities of 21st-century skills of education administrators. Besides, training modules for training school principals can be designed in order to develop 21st century skills of education managers and to increase their leadership capacities. In line with the results obtained, trainings needed by school principals can be planned. Receiving these trainings and success points obtained in the trainings can be taken as basis for the selection and appointment criteria. Finally, As Orakcı, Durnalı, and Filiz (2019) expressed that for acquiring 21st-century skills to candidate teachers, policy makers should prepare course contexts and activities so, next generations of school administrators will be ready for 21st-century skills.

Turkish Version

Giriş

Ekonomik, sosyal ve teknolojik değişimlerin hızla arttığı günümüz dünyasında; eğitim örgütleri 21. yy. ekonomisinin ihtiyaç duyduğu insan tipini yaratabilmek için bünyelerinde yeni düzenlemeler yapmak zorunda kalmışlardır. Bu bağlamda, öğretim programları yeniden düzenlenmiş, öğretmenlerin, öğrencilerin ve eğitim yöneticilerinin görev rol, sorumlulukları yeniden tanımlanmıştır. Bu değişim anlayışına bağlı olarak öğretmen ve yöneticilerin benimsemeleri gereken liderlik anlayışları da değişmiştir (Bozkurt & Aslanargun, 2015; Drucker, 2014; Vockley & Lang, 2008). 21. yy. dünyasının ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirme hususunda önemli bir role sahip olan okul yöneticileri, hem okullarını hem de kendilerini bu doğrultuda dönüştürme ihtiyacı içindedirler (Drucker, 2014). Araştırmacılar bu dönüşümü sağlamak için okul yöneticilerinin ihtiyaç duyduğu becerilerin neler olabileceği üzerine çalışmış ve 1950'li yıllarda Katz'ın ortaya koyduğu üç boyutlu (yönetimsel beceriler, insan ilişkileri becerileri ve mesleki ve teknik beceriler) yaklaşımı daha da geliştirmişlerdir. Günümüz dünyasının üzerinde durduğu ve eleştirel pedagoji yaklaşımının bir ürünü olan farklılıklara saygı, kültürlerarası diyalog, toplumsal cinsiyete duyarlılık gibi yeni kavramlar ortaya çıkmış ve yöneticilerin de bu kavramlara vakıf olması istenmiştir (Annulis & Gaudet, 2007; Bateman & Snell, 2004). Dahası, finansal okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve dijital vatandaşlık gibi kavramlar da bunların üstüne eklenmiştir (Cummings & Worley, 2001). Günümüz insan kaynağına yön veren eğitim yöneticileri bu bilgi ve becerilerle donanmamışlarsa hem kendilerinin hem de örgütlerinin ayakta kalma şansı zorlaşacaktır. Örgütün geleceği için eğitim yöneticilerinin stratejik liderlik davranışları sergilemeleri gerektiği birçok araştırmada ifade edilmiştir (Altınkurt, 2007; Coban et al., 2019; Pisapia, 2009; Vera & Crossan, 2004).

Bununla birlikte eğitim yöneticilerinin 21. yy. becerileri sergilemeleri konusunda da alanda birçok araştırma bulunmaktadır (Bozkurt et al., 2019; Coffin, 2004; Podmostko, 2000). Ancak alan yazın taramasında okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışları ile 21. yy. becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmaya rastlanamamıştır. Bu araştırma alan yazındaki bu boşluğu gidermek ve okul yöneticilerinin stratejik liderlik sergilemek için gerek duydukları becerileri ortaya koymak için yapılmıştır.

Kavramsal Çerçeve

21. YY. Becerileri

Eğitim yöneticilerinin becerileri çalışmalarında Robert Katz'ın, 1950'li yıllarda ortaya koyduğu beceriler önemli bir temel oluşturmaktadır. Eğitim yöneticisinin yönetimsel becerileri daha çok mevzuat bilgisini ve yönetim alanı ile ilgili temel becerileri kapsamaktadır ve İngilizce olarak "conceptual skills" şeklinde belirtilmektedir. Diğer bir beceri ise, insanlarla ilişkileri kapsamakta ve insani ilişki becerileri diye tanımlanmaktadır. Bu beceriler literatürde "human relation skills" olarak geçmektedir. En son olarak, mesleki ve teknik beceriler gelmektedir. Bu beceriler, yönetim alanı ile ilgili teknik ve mesleki becerileri içermektedir ve İngilizce olarak "technical skills" olarak adlandırılmaktadır. Bu sınıflama günümüzde de oldukça yaygın bir şekilde kullanılmasına rağmen, çağın getirdiği yenilikler ve ihtiyaç duyulan insan kaynağı türünün değişmesinden dolayı gözden geçirilmeye ihtiyaç duymuştur (Ağaoğlu et al., 2012). Bu ihtiyacın sonucunda birçok örgüt, farklı çerçeveler geliştirmiştir. Özellikle eğitim örgütleri de de bu ihtiyaca cevap verebilmek için eğitim yöneticileri becerilerini yeniden tasarlamışlardır (Silva, 2008). "Yüksek seviye becerileri" ya da sıklıkla kullanılan adıyla "21. Yüzyıl Becerileri, problem çözme becerileri, yaratıcı düşünebilme ve yenilik geliştirebilme, eleştirel bakış açısına sahip olma, iletişim kurma, okuryazar olma (medya, ICT vb.), şartlara ve çevreye uyum sağlayabilme, girişimci ve üretken olma gibi becerileri içermektedir (Vockley & Lang, 2008). Bu beceriler üç boyutta ele alınmaktadır: "Öğrenme ve yenilik becerileri", "okuryazarlık becerileri" ve "yaşam ve mesleki beceriler". Öğrenme ve yenilik

becerileri, eğitim yöneticisinin zihinsel derinliğini ortaya koyan ve çalışanları ile birlikte nasıl bir çalışma ortamı oluşturması gerektiğini belirten becerilerdir. Bu beceriler incelendiğinde, bireyin yaratıcı olması ve yenilik için uğraşması, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini üst düzeyde göstermesi, iletişim ve işbirliği konusunda maharetli olması gerekir. Okuryazarlık becerileri, yöneticinin çeşitli alanlardaki okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik becerileri kapsamaktadır. 21. yy. yöneticisi, bilgi okuryazarlığı ile bilginin nereden geldiğini, yönetsel açıdan ne kadar önemli olduğunu bilmeli; medya okuryazarlığı ile medyada yer alan haberlerin ve konuların analizini yapabilmeli ve teknoloji okuryazarlığı ile teknoloji kullanımı ve teknoloji kültürünün örgüt içinde yaygınlaştırılması konusunda çaba sarf etmelidir. Son beceri grubu yaşam ve mesleki beceriler, eğitim yöneticisinin yönetsel anlamdaki becerilerine odaklanılmıştır ve burada yöneticiden öz yönetim göstermesi, inisiyatif kullanabilmesi, üretken olması, yürüttüğü iş ve işlemler hakkında hesap vermesi, yaptığı işlerle ilgili sorumluluk alması, esnek bir yönetim anlayışı göstermesi beklenmektedir (Vockley & Lang, 2008).

Yaratıcılık ve yenileşme becerilerinde eğitim yöneticisi, farklı bakış açılarına duyarlı olmalı, yeni fikirlerin gerçek dünyaya nasıl adapte olabileceğini anlamalı ve çalışmalarda özgünlük ve yaratıcılığa sınır koyulmamalıdır. Ayrıca yenilikleri uygulamak için üretilen bilgi veya ürünleri, somut ve yararlı bir katkı sağlayacak şekilde korkmadan ve büyük bir cesaretle alanda kullanması gerekir (Vockley & Lang, 2008). Eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinde ise eğitim yöneticisi kurumda karmaşık durumlarda doğru seçim yapıp karar vermesi, kurum içerisinde yaşanan sorunlara ilişkin farklı değişkenler arasındaki ilişkileri anlaması, farklı çözüm yollarını görebilmesi ve en doğru çözümleri bulabilmek için doğru sorular sorması, sorunları çözebilmek için analiz ve sentez yapabilmesi gerekmektedir (Cottrell, 2005). İletişim becerisinde ise, eğitim yöneticisi kurum içinden ve kurum dışından kişilerle iyi iletişim kurabilmeli, dinlemeye açık olmalı, iletişimle ikna kabiliyeti yüksek olmalıdır. Öğrenme ve yenilik becerilerinden bir diğeri olan iş birliği becerisinde ise eğitim yöneticisi, takım çalışmasını özendirmeli, ortak hedefe ulaşmak için gerekli desteği sağlamalı ve takım çalışmasında her bir takım üyesinin kapasitesini bilip ne kadar katkı sağlayacağını görebilmelidir.

Eğitim yöneticisi okuryazarlık becerilerinde de bir bilgiye nasıl ulaşacağını, onu yasal etik çerçevede nasıl etkili kullanacağını bilmelidir (Demiralay & Karadeniz, 2008). Medya okuryazarlığı becerisine sahip eğitim yöneticisi, hangi medya mesajlarının, ne amaçla verildiğinin farkında olmalıdır. Medya okuryazarlığında öncelikli olarak, verilen medya mesajlarının doğru algılanması ve anlamlandırılması, gerçek mi yoksa kurgusal bir bilgi mi olduğunun eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi gerekir. Daha da önemlisi medyanın insanları yönlendirme ve yönetme gücünün farkında olmalıdır (RTUK, 2016). Teknolojik okuryazarlığa sahip eğitim yöneticisi, bilgiyi oluşturma, değerlendirme, yönetme ve bilgiye erişme safhalarında dijital teknolojileri etkin kullanmalı ve bu kullanım esnasında yasal/etik çerçeve hakkında derin bir anlayışa sahip olmalıdır (Odabaşı, 2000). Eğitim yöneticisinin sosyal ve mesleki beceriler altında yer alan esneklik ve uyum sağlama konusunda göstermesi gereken beceri, ortama kolay uyum sağlayabilme; çeşitli rollere ve sorumluluklara kolay adapte olabilme, değişen öncelikler ve belirsizlikler karşısında etkili çalışabilme şeklindedir (Ceylan, 2001). Eğitim yöneticisi, inisiyatif kullanma ve öz yönetim becerisi altında kendisinin ve örgütünün gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilmeli, zamanı ve işi iyi yönetebilmeli ve örgütün hedeflerini gerçekleştirme yönünde inisiyatif kullanabilmelidir. Sosyal ve kültürler arası beceriler de ise eğitim yöneticisi çalışanlarına farklılıklarını bilerek ve ona saygı duyarak kucak açmalıdır. Farklılıkların yenilik yapmak için fırsat olduğunu bilmelidir. Eğitim yöneticisi yetki ve sorumluluklarından dolayı kurum içi ve kurum dışı kişilere karşı açık olmalı, yetki ve sorumlulukları sonucunda ortaya çıkan başarısızlıkların sorumluluğunu üstlenebilmelidir. Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için süreci iyi yönetebilmeli, çalışanları ile birlikte oluşturdukları planlamalar doğrultusunda hareket edebilmelidir (Schater, 2000). Eğitim yöneticisi liderlik ve sorumluluk becerisi altında kurumda çalışanların kişisel problemlerini çözmede onlara liderlik etmeli, ortak hedeflere ulaşmak için kaldıraç güç olmalı, kendi üzerine düşen görevi yerine getirmek için elinden geleni yapmalı ve dürüst ve etik davranarak çalışanlarına ilham vermelidir (Vockley & Lang, 2008).

Stratejik Liderlik

Stratejik liderlik kavramı, ilk olarak Hambrick ve Mason'un (1984) Üst Kademe Teorisi'nde (Upper Echelon Theory) geçmiştir. Bu teoride, üst yöneticilerin aldığı stratejik kararların örgütün performansını önemli ölçüde etkilediği ortaya konulmuştur. Wheelen ve Hunger (1986) da yaptıkları araştırmada, üst düzey yöneticilerin önemli bir sorumluluğu olduğunu ve aldıkları stratejik kararlarının örgütün iklimine yön verdiğini saptamışlardır. Bu çalışmalar da göstermektedir ki, çalışanlar, üst düzey yöneticilerinin ortaya koyduğu stratejik kararlara göre hareket ederler, onların gelecekle ilgili ortaya koydukları vizyonu takip ederler. Bu yüzden stratejik liderlerin aldıkları kararlar ve ortaya koydukları vizyon, örgütü ve çalışanları olumlu ya da olumsuz yönde etkiler. Stratejik liderler, öncelikle bir üst amaç belirlemelidir. Ardından çalışanların bu üst amaca ulaşmalarını sağlayacak yolu gösteren bir model ortaya koymalıdır. En son olarak, stratejik lider, çalışanlar için yüksek performans standartları belirlemeli ve bu standartları başarmaları konusunda çalışanlarına inanmalı ve onlara güven duymalıdır. Kısacası, stratejik lider, bir vizyon oluşturmalı ve çalışanları ile birlikte bu ortak vizyona ulaşmak için birlikte güven ve inanmışlık içinde yol almalıdır.

Stratejik lider, paylaşılan ortak vizyon yolunda hareket ederken karşılaştığı engelleri aşmak için stratejik düşünme becerisine sahip olmalı ve iyi bir stratejik planı olmalıdır. Stratejik liderin özelliklerinden olan stratejik düşünmede önem derecesi ve uzun vadeli getiri iki temel unsurdur. Önem derecesinden kasıt, çok önemli, önemli ve az öneme sahip olan arasında tercih yapabilmektir. Uzun vadeli getiride ise kısa vadeli kazançlar yerine uzun vadede elde edilebilecek kazançları görebilme ve tercihini uzun vadeli kazançlar lehinde kullanmak gerekir (Adair, 2005; Hambrick & Mason, 1984). Diğer liderlikler örgütün her seviyesindeki, her konumdaki kişilere hitap edebilirken, stratejik liderlik yalnızca örgütün üst düzey yöneticilerine hitap eder (Vera & Crossan, 2004). Baron vd. (1995), örgütün geleceği ile ilgili kararları ancak üst düzey yöneticilerin aldığı bu yüzden stratejik liderliğin örgütün üst düzey yöneticisine yönelik bir liderlik türü olduğunu belirtirken, Davies vd. (2005) bir adım öteye geçerek stratejik liderliğin, bir çok liderlik türünü içinde barındıran bir liderlik türü olduğunu belirtmişlerdir.

Stratejik liderlik ile ilgili alanyazında ortaya konulanlardan hareketle Pisapia, Guerra ve Semmel (2005) bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçek beş boyuttan oluşmaktadır ve alanyazının ortaya koyduğu gibi birçok liderlik türünü içinde barındırmaktadır (Pisapia et al., 2005). Bu liderlik ölçeğinin boyutlarından birisi "bartering-pazarlık yapma" şeklinde tanımlanmıştır ve örgütün çevre ile ilişkilerini yönetmesine karşılık gelmektedir. Diğer bir boyut ise "managing-yönetme" şeklinde tanımlanmıştır ve örgütün yönetsel liderliği ile ilgili konuları içermektedir. "Bonding-bağ kurma", boyutu, stratejik liderin etik boyutunu oluşturmaktadır. "Bridging-ilişkiler geliştirme" boyutu, örgütün politik liderlik çalışmalarını kapsamaktadır. "Transforming-dönüştürme" ise stratejik liderin dönüştürücü liderlik davranışlarına karşılık gelmektedir (Altinkurt, 2007; Aydın, 2002; Elma, 2010; Kılınçkaya, 2013; Uğurluoğlu & Çelik, 2009; Ülker, 2009). Bu çalışmada da Türkçede kullanıldığı gibi alt boyutlara yer verilmiştir:

Dönüştürücü liderlik, Bass dönüştürücü liderlik kavramını ölçmek için "çoklu liderlik ölçeğini geliştirmiş ve alanda bu konuda araştırmalar yapmıştır (Burnes, 2004). Cemaloğlu (2013) dönüştürücü liderlik kavramını açıklarken, bu yönde liderlik davranışı sergileyecek liderin örgütün ortak vizyonunu gerçekleştirmek için, çalışanlarına yetki ve sorumluluk vermesi gerektiğini belirtir. Örgütün kültürünü ortak vizyon doğrultusunda dönüştürme konusunda her çalışanın ortak anlayış geliştirmesi ve örgütün kültürü ile birlikte çalışanların kendi zihni dönüşümlerini de sağlamasında dönüştürücü liderin asli görevidir. Stratejik liderliğin diğer bir alt boyutu olan yönetsel liderlik incelendiğinde, yönetsel liderin temel görevinin istikrar ve düzeni sağlamak olduğu, günlük faaliyetleri ve kısa dönemli amaçları başarmaya odaklandıkları görülür (Mullins, 1996). Örgütün amaçlarına ulaşması için müzakere edip pazarlık yaparlar; çalışanları için ödüllere, cezalara ve diğer baskı biçimlerini kullanmaktan kaçınmazlar (Hoy & Miskel, 1991). Stratejik liderliğin bir diğer boyutu da liderin karakteri ve mizacını ortaya koyan etik liderliktir (Aydın, 2002). Etik liderlik, liderin verdiği kararları, normlara, değerlere ve evrensel ilkelere dayandırması, verdiği kararlarda ve doğacak sonuçlarda bunları hesaba katabilmesini içermektedir (Yukl, 2002). Stratejik liderliğin bir başka boyutu olan *politik liderlik*, politik davranışlar gerektirir. Politik davranışlarda örgütün amaç ve çıkarları ön plandadır ve örgütün geleceği için lider, müzakerelerde

bulunur, tartışır, uzlaşır ve örgüt için kazan-kazan temelli hareket eder (Mullins, 1996). Lider, politik becerileri sayesinde örgütte takım çalışmasını teşvik eder, kişilerarası etkileşimi artırıcı etkinlikler tasarlar. Burada liderin amacı, örgütün etkili performans göstermesi için düzenlemeler yapmak ve stratejiler geliştirmektir. Bu politikalar sadece örgüt içi değil aynı zamanda örgüt çevre ilişkisi için de geçerlidir. Lider, örgütün esnekliğini ve çevreye uyumunu sağlayarak, örgütün daha uzun soluklu yaşamına katkıda bulunur (Adair, 2005). Bir diğer boyut olan *ilişkisel liderlik*, ilişkileri geliştirme odaklı bir liderlik türüdür. Bu liderlikte amaç, karşılıklılık ilkesine dayalı olarak güçlü ittifaklar ve ilişkiler kurmaktır. Bu ilişkiler hem çalışanlarla kurulan ilişkiler, hem de dış paydaşlarla kurulan ilişkileri kapsamaktadır. Lider, karşılıklı bağımlılık ilkesi içinde hareket ederek ilişkilerinde her zaman kazan-kazan politikası gütmelidir. Lider bu ilişkileri güçlendirmeyi kendi çıkarları için değil örgütün amaçları için yapmalıdır. Bunun yanı sıra var olan ilişkilerini de örgütün amaçları yönünde kullanmalıdır (Pisapia, 2009).

Bu becerilere sahip olmanın yanı sıra, eğitim yöneticileri yönetsel olarak da kendilerini geliştirmeli ve becerilerini sergileyecek liderlik davranışları ortaya koyabilmelidirler. Tarım ve sanayi toplumunda üretim ve verim odaklı bir yaklaşım söz konusu iken günümüz bilgi toplumunda çağın gereklerine hızla ayak uydurabilmek ve hem yönetici olarak kendini hem de örgütünü dönüştürebilmek önemli hale gelmiştir (Bass & Avolio, 1993). Bu yüzden yönetimle ilgili araştırmaların merkezinde dönüşümcü liderlik (Bass & Avolio, 1993; Cemaloğlu, 2013), stratejik liderlik (Pisapia, Guerra & Semmel, 2005), teknolojik liderlik (Çalık et al., 2019) gibi liderlik türleri önemli hale gelmiştir. Türk milli eğitim sistemi de dünyadaki gelişmelere paralel olarak bir değişim ve dönüşüm yaşamaktadır. Bu araştırmada eğitim yöneticilerinin bu değişim ve dönüşümü gerçekleştirebilecek gerekli beceri ve liderlik davranışları olup olmadığı konusu üzerine değilinecektir.

Okul Yöneticilerinin 21.YY. Becerileri ve Stratejik Liderlik Davranışları

Okul yöneticilerinin yönetici olabilmeleri için belli becerilere sahip olmaları gerekir. Geleceğin nesillerini, toplumlarını inşa etmede başat rol oynayan eğitim kurumlarının başındaki bu kişilerin aynı zamanda kendilerini ve örgütlerini dönüştürecek liderlik özellikleri ve davranışları sergilemeleri gerekmektedir (Robbins & Judge, 2013).

Yapılan araştırmalar da bu durumu destekler niteliktedir. Türkiye’de yürütülen bir çalışmada, örgütsel değişimin üstün becerileri olan güçlü yöneticiler tarafından gerçekleştirilebileceği belirtilmiştir (Tunçer, 2011). Hollanda’da yapılan bir araştırma, okul liderlerinin belli başlı özellikleri üzerine durmuştur. Bu araştırmanın sonucunda, ortaya çıkan özellikler şu şekildedir: okul yöneticisi sorgulayıcı, verileri iyi becerisi olan ve okuldaki kültürü dönüştürecek liderlik kapasitesine sahip bir birey olmalıdır (Geijssel et al., 2010). Yapılan başka bir çalışmada yönetici tipleri becerilerine göre üçe ayrılmıştır. Teknik yönetici (manager as technician), genellikle teknik ve mesleki konulardaki becerileri olan yöneticiyi tanımlayan bir terim iken, idari yönetici (manager as conductor) örgüt içindeki tüm iş ve işlemlerin etkili bir şekilde yönetilmesini tanımlar. Üçüncü özellik olan geliştirici yönetici (manager as developer) ise örgütü geleceğe taşıyabilecek yönetici türünü ortaya koyar (Harris, 1986). Bu yönetici tiplerinden hangisinin ortaya koyacağı liderlik davranışları örgütü daha iyi dönüştürebilir diye bakıldığında, geliştirici tip yöneticinin bu hususta paylaşılan vizyon ile grup üyelerinin değişim kapasitelerini artırarak, değişimi birlikte yürütme bilincini vererek, gerektiğinde grup üyelerini yetkilendirerek ve onlara inisiyatif vererek dönüşümü daha iyi bir şekilde başaracağını ortaya koymuştur. Türkiye’de yükseköğretim alanında eğitim yöneticilerinin becerilerini inceleyen bir araştırmada yöneticilerin rolleri üzerinde durulmuştur. Bu rollerden ilki kişiler arası ilişkiler rolüdür. Bu rol, yöneticinin örgütsel ilişkiler boyutundaki rolünü betimlerken, karar verme rolü örgütün yönetiminde alınacak stratejik karar alma rolü üzerinde durur. Son yönetici rolü ise bilgilendirme rolüdür ve bu rolde örgütün içinde yürütülen iş ve işlemlerin çalışanlarla paylaşılması önemlidir. Türkiye’de yükseköğretim alanında bu roller yeterli seviyede sergilenmediği için üniversitelerde değişimin ve dönüşümün sağlıklı bir şekilde sağlanamadığı saptanmıştır (Ulukan, 2005). Bahsi geçen araştırmalarda ve literatürde de ortaya konulduğu gibi, yöneticinin örgütünü geleceğe hazırlamak ve dönüştürmek için öncelikle belli başlı becerilere sahip olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra, örgütü dönüştürmek için etkili liderlik davranışları sergilemelidir. Ancak bu iki güç bir arada olduğunda örgüt dönüşebilir ve değişebilir.

Türkiye’de okul yöneticisi seçilirken örgütü dönüştürmek ve etkili liderlik davranışları sergilemek fazlaca önemsenmemektedir. Okul yöneticileri öğretmenler arasından seçilmekte, okul yöneticiliği ile ilgili eğitimler ya hiç verilmemekte ya da çok az bir şekilde verilmektedir. Okul yöneticileri, nasıl yönetici olacaklarını genellikle deneyimleyerek öğrenmektedirler. Bununla birlikte, Türkiye’de öğretmen seçimi, hatta okul için destek personel seçimi okul yönetiminin uhdesinde değildir. Okul yönetimi hem idari hem de mali açıdan çok sınırlı yetkiye ama bir o kadar da sınırsız görev ve sorumluluğa sahiptir. Bu dar alanda okulu layığıyla yönetmek ise oldukça zordur. Daha da önemlisi okul yöneticisi, geleceğin bireylerinin yetiştirildiği eğitim kurumlarında hem 21.yy. becerileriyle donatılmış olmalı hem de eğitim kurumunu geleceğe taşıyacak liderlik becerilerine sahip olmalıdır. Bu çalışma, okul yöneticilerine bu dar alanda ışık tutacak, hem onların kendilerini geliştirmelerinde farkındalık sağlayacak, hem de mali ve idari yetkilerinin sınırlılığında onlara anlayış geliştirerek okullarını nasıl dönüştürecekleri hususunda ışık olacaktır. Bu araştırmayı inceleyen okul yöneticileri, 21. yy. becerileri ve stratejik liderlik davranışları hakkında daha detaylı bilgiye sahip olacak ve bu beceri ve liderlik davranışlarını kendilerinde geliştirmek için bir farkındalığa sahip olacaklardır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin 21. yy. eğitim yöneticisi becerileri ile stratejik liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul müdürlerinin 21. yy. eğitim yöneticisi becerileri düzeyleri nasıldır?
2. Okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışı düzeyleri nasıldır?
3. Okul müdürlerinin 21. yy. eğitim yöneticisi becerileri düzeyleri ile stratejik liderlik davranışları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul müdürlerinin 21. yy. eğitim yöneticisi becerileri düzeyleri, stratejik liderlik davranışlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin 21. yy. eğitim yöneticisi becerileri düzeyleri ile stratejik liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya odaklanan bu nicel araştırmada iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyan ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2015) da belirttiği gibi, ilişki tarama modeli iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan bir araştırma modelidir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Ankara’nın Akyurt, Altındağ, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilkökul ve ortaokulda çalışan toplam 22.958 öğretmen oluşturmaktadır. Toplam 22.958 kişilik bu evreni $\alpha = .05$ ’lik anlamlılık düzeyinde 378 öğretmenin temsil edilebileceği anlaşılmıştır (Balci, 2011). Araştırmada “tabakalı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme evrendeki alt grupların örnekleme temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir örnekleme yöntemidir (Balci, 2011). Bu bağlamda araştırmada, araştırmanın amaçlarına hizmet etmesi açısından tabakaların oluşturulmasında ilçeler tabakalandırılmış ve her birinden seçkisiz (random) örneklem yoluyla öğretmenler seçilmiştir. Araştırmaya katılan ilçelerdeki resmi ilkökul ve ortaokulda çalışan öğretmen sayıları ve bu sayılar dikkate alınarak hesaplanan örneklem sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Eğitim Yöneticisi 21. YY. Becerileri Ölçeği: Eğitim yöneticilerinin 21. yy. becerilerine ne düzeyde sahip olduğunu ölçmek üzere Çoban vd. (2019) tarafından geliştirilen Eğitim yöneticisi 21. yy. becerileri ölçeği (21. yy. EYBÖ) kullanılmıştır. 21. yy. EYBÖ üç temel beceri altında toplanabilen 12 alt boyuta ilişkin toplam 95 maddeden oluşmuştur. “Öğrenme ve Yenilik Becerileri” boyutunun altında “yaratıcılık ve yenileşme”, “eleştirel düşünme ve problem çözme”, “iletişim” ve “işbirliği” olmak üzere dört alt boyut; “Okuryazarlık Becerileri” boyutunun altında “bilgi okuryazarlığı”, “medya okuryazarlığı” ve “teknoloji okuryazarlığı” olmak üzere üç alt boyut ve “Yaşam ve Mesleki Beceriler” boyutunun altında “özyönetim

ve inisiyatif”, “üretkenlik ve hesapverebilirlik”, “liderlik ve sorumluluk” “esneklik ve kolay uyum sağlama” ve “sosyal ve kültürlerarası beceriler” olmak üzere beş alt boyut bulunmaktadır. 21. yy. EYBÖ beşli Likert tipindedir. Ölçek maddeleri arasında “yönetiminde çalışanlarına adil davranır.” ve “bilgiyi çalışanlarıyla paylaşır.” gibi ifadeler yer almaktadır. Araştırmacılar, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği için gerekli analizleri bu araştırma için tekrar yapmışlardır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ikinci düzey (second order) olarak yapılmıştır. Analizde değerler, kesme noktalarına eşit ve yakın olarak bulunmuştur ($\chi^2 = 9803.03$ sd=3506, $p > .05$ ve χ^2/sd değeri 2.70 iyi uyum; RMSA = .06 iyi uyum; SRMR = .04 mükemmel uyum; NFI = .99 mükemmel uyum; NNFI = .99 mükemmel uyum; CFI = .99 mükemmel uyum). Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .98 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler ışığında ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğinin bu araştırma için sağlandığı söylenebilir.

Stratejik Liderlik Ölçeği: Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre Pisapia, Guerra ve Semmel’in (2005) geliştirdiği ve Çoban (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Stratejik Liderlik Ölçeği (SLÖ) kullanılmıştır. SLÖ yönetsel, etik, politik, dönüştürücü ve ilişkiyel olmak üzere toplam beş boyut ve 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri arasında “kurum dışı ittifaklar geliştirirler.” ve “yapılan işlerde etkili olabilecek kişilerle iletişime geçerler.” gibi ifadeler yer almaktadır. Araştırmacılar bu ölçek için de geçerlik ve güvenilirlik analizi yürütmüşlerdir. DFA analizi sonucunda ortaya çıkan değerler, kesme noktalarına eşit ve yakın olarak bulunmuştur ($\chi^2 = 1253.45$ sd= 550, $p > .05$ ve χ^2/sd değeri 2.30 iyi uyum; RMSA = .08 iyi uyum; SRMR = .07 iyi uyum; NFI = .97 mükemmel uyum; NNFI = .97 mükemmel uyum; CFI = .97 mükemmel uyum). Analizde, Cronbach Alpha değeri .96 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler ışığında ölçeğin araştırma için kullanılabilirliği test edilmiştir.

Tablo1.

Araştırmaya Katılan İlçelerdeki Resmi İlkokul ve Ortaokulda Çalışan Öğretmen Sayılarına göre Örneklem Seçimi.

İlçeler	Evrendeki Öğretmen Sayısı	Örneklemdeki Öğretmen Sayısı	Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayısı
Akyurt	234	4	19
Altındağ	2610	41	42
Çankaya	4600	76	107
Gölbaşı	3096	53	78
Keçiören	5235	87	89
Mamak	3419	57	59
Yenimahalle	3764	60	70
Toplam	22958	378	464

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ankara’da görev yapan 464 öğretmenden toplanmıştır. Öncelikle Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden resmi izin alınmıştır. Sonrasında ilçelere göre öğretmen listeleri alınmıştır. Örneklemde belirtilen kadar öğretmen her bir ilçe listesinden rastgele seçilmiştir. Bu yöntemde, bir araştırmacı listede parmağını gezdirirken diğer araştırmacı gözü kapalı bir şekilde bir yerde “dur” komutu vermiş ve parmakla üzerine gelinen öğretmen örneklem listesine yazılmıştır. Bu şekilde toplam 600 öğretmen seçilmiştir. İlçe milli eğitim müdürlükleri yardımıyla bu öğretmenlere ulaşılmış ve kısaca öğretmenlere araştırmanın amacı ve araştırmada veri niteliğinin öneminden bahsedilmiştir. Gönüllük esasından dolayı listedeki öğretmenlerin hepsi araştırmaya katılmamış toplamda 464 öğretmen gönüllük esasına göre bu araştırmada yer almıştır.

Doğrusal regresyon öncesinde, doğrusallık, çoklu normal dağılım ve çoklu doğrusal bağlantı varsayımları test edilmiştir (Tabachnick & Fidel, 2007). Toplanan verilerin çok değişkenli istatistiksel hesaplamalar için uygun olup olmadığını tespit etmek üzere ilk olarak normallik testleri yapılmıştır. 21. yy. EYBÖ’den elde edilen verilerin ortalaması 3.87, ortancası 3,98, basıklık değeri -.71 ve çarpıklık değeri .36 olarak hesaplanmıştır. SLÖ’den elde edilen verilerin ortalaması 3.92, ortancası 4.00, basıklık değeri -.73 ve çarpıklık değeri .35 olarak hesaplanmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri ± 1 arasında ve bununla

birlikte ortalamasının ve ortancanın birbirine yakın olması verilerin normal dağılım gösterdiğini ispatlamaktadır. Verilerin doğrusallığı için saçılma grafiğine bakılmış, bu grafiğin elips şeklinde olduğu saptanmıştır. Çok değişkenli istatistik analizine uygunluk için eşvaryanslılık incelenmiş, bunun için varyans-kovaryans matrisleri incelenmiştir. Analiz sonucunda, Box M testi anlamlı çıkmamıştır. Bu testin anlamlı çıkmaması, matrislerin homojen yapıda olmadığını göstermektedir (Çokluk et al., 2012). Son olarak, çoklu bağlantı sorunu için ölçeklere ait korelasyon değerleri incelenmiştir. Her iki ölçeğe ait alt boyutlar arası korelasyon katsayılarının .84'ün üzerinde olmadığı gözlenmiştir. Bu veriler ışığında, eldeki veri setinin çok değişkenli istatistik kullanmak için gerekli varsayımları karşıladığı görülmektedir. Veri setinin analizinde ilk olarak okul müdürlerinin 21. yy. eğitim yöneticisi becerileri düzeyleri ve stratejik liderlik davranışı düzeylerini belirlemek için betimleyici analizler kullanılmıştır. Son olarak, 21. yy. becerileri düzeyleri ile stratejik liderlik davranışları değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için korelasyon analizi yapılmıştır. Okul müdürlerinin 21. yy. eğitim yöneticisi becerileri düzeylerinin, stratejik liderlik davranışlarını yordayıp yordamadığını ortaya koymak için ise regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin yapılan analiz sonuçları verilmiştir. Tablo 2'de okul yöneticilerinin 21. yy. eğitim yöneticisi becerilerini sergileme düzeyleri ile stratejik liderlik davranış düzeylerine ilişkin betimsel analizler yer almıştır.

Tablo 2.

Okul Yöneticilerinin 21. yy. Becerileri ile Stratejik Liderlik Davranış Düzeyleri.

	\bar{X}	Ss
Yaratıcılık ve yenileşme	3.79	.92
Eleştirel düşünme ve problem çözme	3.68	.88
İletişim	3.87	.93
İşbirliği	3.88	.90
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	3.80	.83
Bilgi okuryazarlığı	3.87	.83
Medya okuryazarlığı	3.99	.97
Teknoloji okuryazarlığı	3.93	1.05
Okuryazarlık Becerileri	3.93	.84
Özyönetim ve inisiyatif	4.01	1.02
Üretkenlik ve Hesap-verebilirlik	3.94	.85
Liderlik ve Sorumluluk	3.93	.96
Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama	3.82	.90
Sosyal ve kültürlerarası Beceriler	3.93	1.01
Yaşam ve Mesleki Beceriler	3.92	.85
Yönetimsel	4.02	.78
Dönüşümcü	3.86	.95
Etik	4.00	.87
Politik	3.91	.85
İlişkisel	3.84	.89
Stratejik Liderlik	3.92	.77

Tablo 2 incelendiğinde, okul yöneticilerinin 21. yy. becerilerinin ana boyutları olan öğrenme ve yenilik becerileri, okuryazarlık becerileri ile mesleki ve yaşam becerilerini “genellikle” gösterdikleri; aynı zamanda “genellikle” stratejik liderlik davranışı gösterdikleri gözlemlenebilir. Yine Tablo 2 incelendiğinde, okul yöneticilerinin belirlenen 21. yy. eğitim yöneticisi becerilerinden özyönetim ve inisiyatif kullanma davranışını (\bar{X} = 4.01) görece en fazla gösterdikleri, eleştirel düşünme ve problem çözme davranışını (\bar{X} = 3.68) ise en az gösterdikleri belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin stratejik liderliğin

boyutu olan yönetsel liderlik davranışını (\bar{X} = 4.02) görece en çok gösterirken, dönüşümcü liderlik (\bar{X} = 3.86) ve ilişkisel liderlik (\bar{X} = 3.84) boyutundaki davranışları görece en az gösterdikleri belirlenmiştir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak, okul yöneticilerinin, kurumlarının ve kendilerinin gelişimleri konusunda daha üst düzey beceriye sahipken, sorunları çözme ve eleştirel bakış açısıyla olayları ele alma konusunda daha düşük beceri gösterdikleri söylenebilir. Bununla birlikte stratejik liderlik davranışları incelendiğinde, yönetsel liderlik konusunda becerilerini ortaya koyarken, çalışanları ve çevre ile kazan kazan politikası çerçevesinde ilişki kurma ve örgütü dönüştürme konusundaki becerilerinin nispeten daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 3.

21.YY. Eğitim Yöneticisi Becerileri ile Stratejik Liderlik Davranışları Arasındaki Korelasyon.

	yarat	elestir	iletisi	isbirli	bilgi	medy	tekno	inisy	hesap	lide esnek	sosya	yone	donu	etik	politi	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	r10	11	12	13	14	15	16
1	-															
2	.84**	-														
3	.75**	.79**	-													
4	.74**	.76**	.84**	-												
5	.77**	.80**	.78**	.82**	--											
6	.63**	.63**	.66**	.68**	.73**	-										
7	.64**	.65**	.64**	.67**	.70**	.66**	-									
8	.68**	.67**	.72**	.74**	.75**	.67**	.65**	-								
9	.70**	.70**	.75**	.80**	.80**	.69**	.66**	.80**	-							
10	.69**	.70**	.84**	.79**	.76**	.66**	.63**	.71**	.81**	-						
11	.70**	.70**	.73**	.76**	.81**	.67**	.68**	.71**	.78**	.82**	-					
12	.67**	.69**	.73**	.74**	.74**	.62**	.62**	.70**	.73**	.72**	.77**	-				
13	.59**	.60**	.63**	.63**	.68**	.56**	.59**	.61**	.66**	.65**	.65**	.60**	-			
14	.64**	.66**	.68**	.68**	.70**	.58**	.59**	.63**	.69**	.68**	.68**	.66**	.69**	-		
15	.69**	.69**	.79**	.78**	.76**	.66**	.63**	.73**	.75**	.77**	.74**	.76**	.71**	.76**	-	
16	.65**	.65**	.69**	.70**	.72**	.62**	.62**	.68**	.70**	.69**	.72**	.68**	.70**	.73**	.75**	-
17	.68**	.69**	.75**	.77**	.76**	.64**	.62**	.70**	.74**	.73**	.73**	.74**	.68**	.75**	.82**	.83**

**p< .01.

Eğitim yöneticilerinin 21.yy. becerileri ile stratejik liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi gösteren Tablo 3 incelendiğinde, yönetici becerileri boyutlarının tümü ile stratejik liderlik boyutlarının tümü arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Stratejik liderlik davranışının alt boyutu olan yönetsel liderlik boyutu ele alındığında bu boyut ile yaratıcılık boyutu ($r = .59$, $p < .01$), eleştirel düşünme boyutu ($r = .60$, $p < .01$), iletişim boyutu ($r = .63$, $p < .01$), işbirliği boyutu ($r = .63$, $p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Yönetsel liderlik boyutu ile okuryazarlık boyutları incelendiğinde de pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiler gözlemlenebilir: bilgi okuryazarlığı ($r = .56$, $p < .01$), medya okuryazarlığı ($r = .59$, $p < .01$), teknoloji okuryazarlığı ($r = .61$, $p < .01$). Bunun yanı sıra sosyal ve mesleki yaşam boyutları ile yönetsel liderlik arasında da anlamlı ilişkiler saptanmıştır: inisiyatif kullanma ($r = .61$, $p < .01$), hesap verebilirlik ($r = .66$, $p < .01$), liderlik ve sorumluluk ($r = .65$, $p < .01$), esneklik ($r = .65$, $p < .01$), sosyal ve kültürel farklılıklara saygı ($r = .60$, $p < .01$). Benzer ilişkiler stratejik liderliğin diğer alt boyutları olan dönüşümcü liderlik, etik liderlik, politik liderlik ve ilişkisel liderlik ile 21. yy. eğitim yöneticileri becerileri arasında da görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle okul yöneticilerinin 21. Yy. becerileri arttıkça stratejik liderlik davranışları da artmaktadır denilebilir.

Tablo 4 incelendiğinde, eğitim yöneticilerinin 21.yy. becerileri, stratejik liderlik davranışlarından yönetsel liderlik ($R^2 = .53$, $p < .05$), dönüşümcü liderlik ($R^2 = .58$, $p < .05$), etik liderlik ($R^2 = .73$, $p < .05$), politik liderlik ($R^2 = .62$, $p < .05$) ve ilişkisel liderlik ($R^2 = .70$, $p < .05$) boyutları ile anlamlı ilişkiler verdiği görülmektedir. Regresyon analizine göre, yönetsel liderlik davranışının anlamlı yordayıcıları, bilgi okuryazarlığı ($\beta = .24$, $p < .05$), teknoloji okuryazarlığı ($\beta = .12$, $p < .05$), hesap verebilirlik ($\beta = .13$, $p < .05$) ve liderlik ve sorumluluktur ($\beta = .15$, $p < .05$). Dönüşümcü liderlik davranışının anlamlı yordayıcıları hesap verebilirlik ($\beta = .16$, $p < .05$) ve sosyal kültürel farklılıklara saygıdır ($\beta = .11$, $p < .05$). Etik liderlik

davranışının anlamlı yordayıcıları iletişim ($\beta = .21$), inisiyatif kullanma ($\beta = .11$, $p < .05$), liderlik ve sorumluluk ($\beta = .12$, $p < .05$) ve sosyal kültürel farklılıklara saygıdır ($\beta = .22$, $p < .05$). Politik liderlik davranışına ait anlamlı yordayıcılar, inisiyatif kullanma ($\beta = .12$, $p < .05$), esneklik ($\beta = .16$, $p < .05$) ve sosyal kültürel farklılıklara saygıdır ($\beta = .12$, $p < .05$). Stratejik liderlik davranışlarının sonucusu ilişkisel liderliğin anlamlı yordayıcıları iletişim ($\beta = .12$, $p < .05$), işbirliği ($\beta = .16$, $p < .05$) ve sosyal kültürel farklılıklara saygı becerileridir ($\beta = .19$, $p < .05$). Bu bulgular ışığında okul yöneticilerinin 21. yy. Becerilerinden bilgi okuryazarlığı, teknolojik okuryazarlık, hesap verebilirlik ve liderlik ve sorumluluk becerilerini sergileme düzeyleri arttıkça yönetsel liderlik davranışlarının daha iyi olacağı söylenebilir. Bununla birlikte hesap verebilirlik ve sosyal kültürel farklılıklara saygı düzeyleri arttıkça dönüşümcü liderlik davranışı ortaya koyma davranışları da gelişecektir. Etik liderlik davranışlarını geliştirmek için ise iletişim becerilerine, inisiyatif kullanmaya, liderlik ve sorumluluk becerisi sergilemeye, sosyal ve kültürel farklılıklara saygı göstermeye daha çok özen göstermelidirler. Okul yöneticilerinin daha fazla inisiyatif almaları, esnek bir yönetim göstermeleri ve sosyal kültürel farklılıklara önem vermeleri onların politik liderlik davranışlarını daha da geliştirecektir. Okul yöneticilerinin ilişkisel liderlik davranışlarını artırmanın yolu da iletişim, işbirliği ve sosyal kültürel farklılıklara saygı duymaktan geçmektedir.

Tablo 4.

21. YY Eğitim Yöneticisi Becerilerinin Stratejik Liderlik Davranışını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi.

Değişken	Yönetsel			Dönüşümcü			Etik			Politik			İlişkisel		
	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p	β	t	p
Sabit		10.04	.00	2.10	.03		4.70	.00		5.50	.00		2.40	.01	
Yaratıcılık	.10	.23	.81	.04	.78	.43	.05	1.10	.25	.06	1.00	.28	.03	.67	.49
Eleştirel	.00	.07	.94	.10	1.60	.10	-.05	1.10	.27	.00	.12	.89	.01	.29	.77
İletişim	.04	.59	.55	.05	.76	.44	.21	3.60	.00	.08	1.20	.21	.12	2.00	.04
İşbirliği	-.03	.43	.66	.03	.56	.57	.10	1.80	.06	.06	.93	.35	.16	2.80	.00
Bilgi	.24	3.24	.00	.11	1.50	.11	.09	1.60	.10	.07	1.10	.25	.10	1.70	.08
Medya	.00	.04	.96	.00	.11	.90	.06	1.70	.07	.04	.97	.33	.04	1.00	.31
Teknoloji	.12	2.38	.01	.04	1.0	.31	-.00	.01	.98	.06	1.30	.17	.01	.27	.78
İnisiyatif	.03	.65	.51	.03	.05	.95	.11	2.40	.01	.12	2.30	.02	.07	1.50	.11
Hesapv.	.13	1.91	.05	.16	2.40	.01	.03	.57	.56	.04	.69	.48	.08	1.30	.16
Liderlik	.15	2.03	.04	.10	1.40	.15	.12	2.10	.03	.04	.66	.50	.02	.34	.72
Esneklik	.04	.57	.56	.06	1.00	.30	.01	.26	.79	.16	2.50	.01	.06	1.20	.22
Sosyal	.50	.87	.38	.11	2.10	.03	.22	5.10	.00	.12	2.50	.01	.19	4.20	.00

Yönetsel R= .73, R²= .53; F= 43.52 p<.05 Dönüşümcü R= .76, R²= .58; F= 53.77 p<.05 Etik R= .86, R²= .73; F= 107.22 p<.05
 Politik R= .79, R²= .62; F= 63.00 p<.05 İlişkisel R= .83, R²= .70; F= 87.57 p<.05

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim yöneticilerinin 21. yy. becerileri ile onların stratejik liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya odaklanan bu çalışmanın önemli bulgularından biri okul yöneticilerinin belirlenen eğitim yöneticisi 21. yy. becerilerinden özyönetim ve inisiyatif kullanma davranışını görece en fazla gösterdikleri, eleştirel düşünme ve problem çözme davranışını ise en az gösterdikleri şeklindedir. Okul yöneticileri, geleceğin nesillerini yetiştirmede, onlara 21. yy. becerileri kazandırmada önemli bir göreve sahiptirler. Türkiye'deki okul yöneticileri incelendiğinde de, görece olarak öz yönetim ve inisiyatif kullanma davranışını göstermeleri, sürdürdükleri meslek yaşamının dinamiklerinden kaynaklanıyor olabilir. Türkiye'de okullara yakıt, onarım ve bakım desteği dışında devlet tarafından başka kaynak sağlanmamaktadır. Bu durumda okul yöneticileri kendi mali kaynaklarını yaratmak ve okullarının eğitim faaliyetlerini sürdürmek zorunda kalmaktadırlar.

Bununla birlikte, Türk eğitim sistemi içinde okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları çok fazla olmakla birlikte, yetkileri oldukça sınırlı kalmaktadır (Açıklan, 1995). Okul yöneticilerinin bu yüzden 21.yy. becerilerinin sosyal ve mesleki beceriler altında yer alan öz yönetim ve inisiyatif kullanma becerilerini daha fazla kullanarak görevlerini ifa etmektedirler. Okul yönetiminin başarılı olmak için

görece olarak inisiyatif kullanma ve öz yönetim davranışları sergilemeleri, Erdoğan'ın (2006) yaptığı çalışma ile paralellik göstermektedir. Adı geçen çalışmada da okul yöneticisinin ön plana çıkmak ve işini layıkıyla yapmak için insan ve görev arasında dengeli davranması gerektiği, kendi yönetim modelini kendisinin bu dengeli gözeterek kurması gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte, inisiyatif olarak hareket etmenin okul yöneticisinin en önemli tutumlarından birisi olduğu belirtilmektedir. Okul yöneticilerinin görece olarak öğrenme alanı altında yer alan problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini daha az ortaya koymalarının nedeni, öğrenim ve meslek hayatlarında bu beceriyi nasıl kullanacaklarına dair yaklaşımlarla pek fazla karşılaşmalarından dolayı olabilir. Türk eğitim sistemi 2023 vizyonu belgesinde de belirtildiği gibi geçmişte bilginin didaktik bir üslupla öğretilmesi yaklaşımı benimsenmiştir. Günümüz toplumunun ihtiyacı ise öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi nasıl edineceğinin yollarını bilen ve elde ettiği bilgileri dönüştürebilen bireyler yetiştirmektir. Bunun yolu da bilgiyi ezberlemek değil, çeşitli yöntem ve araçlar kullanarak problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmektir (MEB, 2019; Vockley & Lang, 2008).

Okul yöneticileri, stratejik liderliğin alt boyutu olan yönetsel liderlik davranışını görece en çok gösterirken, ilişkisel liderlik boyutundaki davranışları görece en az gösterdikleri belirlenmiştir. Yönetsel liderlik davranışlarını daha fazla göstermelerinin nedeni, yapılan işlerin hep mevzuat ve yasal düzenlemeler çerçevesinde gitmesi ve Türkiye'de yöneticiliğin daha çok tecrübeler ve gözlemler yoluyla öğrenilmesinden kaynaklanabilir. Harris'in (1996) de ortaya koyduğu gibi, okul yöneticilerini üçlü bir sınıflamada değerlendirmek gerekir. Türkiye'deki okul yöneticileri Harris'in araştırmasında ortaya koyduğu gibi ne teknik lider sınıflamasına ne de dönüşümcü, ilerlemeci lider sınıflamasına girmektedir. Onlar çoğunlukla idareci sınıflamasına uymaktadırlar (Harris, 1986). Çoban ve diğerleri de (2019) sadece okul yöneticilerinin değil Milli Eğitim Bakanlığı üst düzey yöneticilerinin de yönetsel liderlik davranışı sergilediğini ortaya koymuştur. Bu da göstermektedir ki, okul yönetiminden üst yönetime kadar bütün eğitim yöneticileri, görece olarak daha fazla yönetsel liderlik davranışları sergilemektedirler. Hem okul yöneticileri, hem de üst düzey eğitim yöneticilerinin, eğitim yönetimi alanında nitelikli eğitim almaları, okul yöneticisi seçme, atama ve yer değiştirmesinde bir kriter olarak yer almamaktadır. Bu da eğitim yöneticiliğinin Türkiye'de bir meslek olarak algılanmadığının bir göstergesidir. Eğitim yöneticileri mesleklerini öncesinde eğitimler olarak değil genelde diğer yöneticilerden görerek veya kendileri deneyimleyerek öğrenmektedirler. Bu da eğitim yöneticilerinin dönüşümcü ve ilerlemeci liderlik davranışları sergilemeleri önündeki en büyük engel olarak görülmektedir. Nitekim, ilişkisel liderlik davranış sergilemelerinin görece düşük olmasının nedenlerinden birisi de, kapsamlı bir yönetici eğitimi almamalarından kaynaklandığı söylenebilir. İlişkisel liderliğin temelinde örgüt içi ve örgüt dışı ilişkiler ağı kurmak ve güven yaratmak gibi temel davranışlar yer almaktadır. Bu davranış sergileyebilmek için de üst düzey iletişim becerilerine sahip olmak ve güven yaratmak için hesapverebilir olmak ve şeffaf ve açık politikalar yürütmek gerekir. Türk kamu yönetiminde açık iletişim sistemi, hesapverebilirlik ve şeffaf yönetim anlayışı tam olarak işlememektedir (Eryılmaz & Biricikoğlu, 2011). Yönetici kapasitesinin geliştirilmesi, bu sorunun çözümünde en etkili yoldur.

Eğitim yöneticilerinin 21.yy. becerileri, stratejik liderlik davranışlarının bütün alt boyutları ile anlamlı ilişkiler vermektedir. Analiz sonuçlarına göre, yönetsel liderlik davranışının anlamlı yordayıcıları, bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluktur. Bu göstermektedir ki, okul yöneticilerinin 21. yy. becerilerinden bilgi okuryazarlığı, teknolojik okuryazarlık, hesap verebilirlik ile liderlik ve sorumluluk becerilerini sergileme düzeyleri arttıkça yönetsel liderlik davranışlarının daha iyi olacağı söylenebilir. Harris'in (1986) çalışmasındaki idareci yöneticinin amacı işleri yönetmek ve örgütün amaçları doğrultusunda hareket etmektir. Bu yüzden sorumluluk sahibi olması, hesap verebilir olması ve çalışanları ve çevre ile etkili hale gelmek için bilgi ve teknoloji okuryazarı olması son derece beklenen bir durumdur. Güçlü, Çoban ve Atasoy'un (2017) yaptıkları çalışmada da yönetsel liderlik davranışının temelinde kurallar koyma, düzenlemeler yapma ve örgütün işleyişini sağlama üzerine olduğunu belirtmişlerdir.

Dönüşümcü liderlik davranışının görece yordayıcıları hesapverebilirlik ve sosyal kültürel farklılıklara saygıdır. Hesap verebilirlik ve sosyal kültürel farklılıklara saygı düzeyleri arttıkça dönüşümcü liderlik davranışı ortaya koyma davranışları da gelişecektir. Dönüşümcü lider, ilk başta okulun kültürünü dönüştürür ve örgütünü öğrenen örgüt haline getirir. Bu yüzden sosyal ve kültürel farklılıklara saygı becerisinin ön plana çıkması doğaldır. Dönüşümcü lider, ekibini zihni olarak dönüştürme ve onlara paylaşılan vizyon doğrultusunda hedef göstermektedir. Bu hedefe giderken de çalışanları ile güven inşa etmesi en temel unsurdur(Cemaloğlu & Çoban, 2019; Önk & Cemaloğlu, 2016).

Etik liderlik davranışının yordayıcıları ise inisiyatif kullanma, liderlik ve sorumluluk ve sosyal kültürel farklılıklara saygıdır. Eğitim yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını geliştirmek için iletişim becerileri artırılmalı, inisiyatif kullanmalarına imkan verecek şartların oluşturulması, liderlik ve sorumluluk becerileri ile sosyal ve kültürel farklılıklara saygı göstermeye daha çok özen göstermelidirler. Etik liderlik temelde örgüt kültürü ve kültürel liderlik ile yakın ilişki içindedir. Bu becerilerin bu liderlik davranışı için gerekli olduğu sonucu Helvacı'nın (2010) çalışması ile de örtüşmektedir. Okul içinde ortak akılla inşa edeceği okul kültüründe, okul yöneticisinin takım çalışmasına önem vermesi ve bu sayede yetkisinin bir kısmını takımlara devretmesi, okul çalışanlarının inisiyatif kullanmalarına katkı sağlayacaktır. Oluşturulacak takımlarda, sosyal ve kültürel farklılıklar bir araya getirilerek takım çalışmasının zengin ürünler ortaya koyması için fırsat oluşturulacak daha da önemlisi birlikte ortak amaç için iş yapan bireyler de takım ruhundan dolayı sosyal ve kültürel farklılıklara saygı duyacaklardır (Scribner et al., 2007). Bu sayede okul yöneticisi okulunda takım çalışması sayesinde ekip ruhunu oluşturacak hem de bireyler ortak amaçlar için çalıştığından birbirlerinin sosyal ve kültürel farklılıklarına daha çok saygı duyacaklardır. Bununla birlikte, çalışanlarının karara katılımını sağlayarak onların okulun iş ve işlemlerini yürütme konusunda sorumluluk almasını destekleyecektir (Jones, 1997). Böylelikle okullar, Senge'nin (2002) ortaya koyduğu öğrenen örgüt olma yolunda takım çalışması yapma, sorumluluk alma, inisiyatif kullanma ile bir adım daha yol almış olacaklardır.

Politik liderlik davranışına ait anlamlı yordayıcılar, inisiyatif kullanma, esneklik ve sosyal kültürel farklılıklara saygıdır. Okul yöneticilerinin daha fazla inisiyatif almaları, esnek bir yönetim göstermeleri ve sosyal kültürel farklılıklara önem vermeleri onların politik liderlik davranışlarını daha da geliştirecektir. Özellikle politik liderler, iç ve dış paydaşlarla iletişim halindedirler. Bu nedenle esnek olmak, sosyal kültürel değerlere saygı ve örgüt için inisiyatif kullanma becerileri ön plandadır. Uğurluoğlu ve Çelik (2009) yaptıkları çalışmada benzer özellikleri ortaya koymuşlardır. Okul yönetimi ve okul genel olarak bu örgütsel davranışları sergilediğinde, okulun değişimi, dönüşümü ve çevre ile uyumu üst seviyede olacaktır (Harris & Muijs, 2004). Açık sosyal sistem olan okulun çağın gereklerine cevap verebilmesinin yolu, esnekliği, bireylerin inisiyatif kullanma imkanlarının olması ve sosyal kültürel farklılıklara saygılı bireyler olmasından geçeceği düşünülmektedir.

Stratejik liderlik davranışlarının sonuncusu ilişkisel liderliğin anlamlı yordayıcıları iletişim, işbirliği ve sosyal kültürel farklılıklara saygı becerileridir. Okul yöneticilerinin ilişkisel liderlik davranışlarını artırmanın yolu da iletişim, işbirliği ve sosyal kültürel farklılıklara saygı duymaktan geçmektedir. Bu sonuçlar da Uğurluoğlu ve Çelik'in (2009) yaptığı çalışma ile örtüşmektedir. Okul içinde inşa edilen yatay, aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı açık iletişim kanalları okulun işleyişi ve okul yöneticisinin ortak amaç ve hedefleri daha iyi anlatabilmesi açısından oldukça önemlidir. Bir örgütte açık iletişim kanalları yoksa o örgütte dedikodu kültürü yaygın olur (Eroğlu, 2005). Bununla birlikte, bu örgütte kapalı kapılar ardında işler yapılıyorsa, bu örgütün olumlu iklimine zarar verir. O örgütte hesap verebilirlik ve şeffaflık ilkeleri doğrultusunda bir yönetimden söz etmek pek de mümkün olmaz (Şişman & Uysal, 2012).

Yapılan bu çalışma, Türkiye'de görev yapan okul yöneticilerinin 21.yy becerilerini ve stratejik liderlik davranışını ne derece kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışma, veri toplama araçlarına verilen cevaplarla ve araştırmaya katılan öğretmenlerin algıları ile sınırlıdır. Bu nedenle, araştırmacılar, bu çalışmaya ek olarak okul müdürleri ile ayrıca birebir görüşmeler yapabilir ya da eğitim yöneticiliği alanında karar vericiler ile odak grup görüşmeleri yürütebilirler. Böylece okul yöneticilerinin 21.yy becerileri ve stratejik liderlik davranışları konusunda daha detaylı bilgi elde edebilirler. Ayrıca, eğitim yöneticilerinin 21. yy. becerilerini geliştirmek ve liderlik kapasitelerini artırmak için eğitim yöneticisi

yetiştirme eğitim modülleri tasarlanabilir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda okul müdürlerinin ihtiyaç duydukları eğitimler planlanabilir. Bu eğitimlerin alınması ve eğitimlerde elde edilen başarı puanları, yönetici seçme ve atama kriterleri için esas alınabilir. Son olarak, Orakcı vd. (2019) önerdiği gibi öğretmen adaylarının lisans eğitimleri döneminde 21. yy. becerilerini kazandırmaya yönelik ders içerikleri ve öğretim faaliyetleri hazırlanabilir. Bu şekilde, 21. yy. becerileri geleceğin okul yöneticilerine bir becerinin en iyi şekilde kazandırılabilceği lisans eğitimi döneminde kazandırılabilir.

References

- Açıkalın, A. (1995). 2020 yılında benim okulum. *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1, 57-21.
- Adair, J. (2005). *Etkili stratejik liderlik* (S. F. Güneş, Trans.). İstanbul: Babiali.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaöse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Altinkurt, Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları* [Strategic leadership in educational organizations and school principals' strategic leadership applications].
- Altinkurt, Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları*. Eskişehir, Eskişehir.
- Annulis, H. M., & Gaudet, C. H. (2007). *Ready or Not? Assessing Change Readiness for Implementation of the Geospatial Technology Competency Model* [c]. Paper presented at the International Research Conference in The Americas of the Academy of Human Resource Development, Indianapolis, IN.
- Aydın, İ. (2002). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.
- Barron, B. G., Henderson, M. V., & Newman, P. (1995). Strategic leadership: A theoretical and operational definition. *Journal of Instructional Psychology*, 22(2), 178.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. . In M. M. Chemers & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research*. New York: Academic.
- Bateman, T. S., & Snell, S. (2004). *Management: The New Competitive Landscape*. New York: McGraw-Hill.
- Bozkurt, S., & Aslanargun, E. (2015). Öğretim sürecinin yönetimi ve öğrenci başarısının değerlendirilmesine yönelik okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*(11), 151-174.
- Bozkurt, S., Çoban, Ö., & Kan, A. (2019). Developing on educational administrators' 21st century skills scale: Study of validity and reliability. *Kastamonu Education Journal*, 27(3).
- Burnes, B. (2004). *Managing change*. London: Financial Times Prentice Hall.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. In S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (pp. 131-177). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N., & Çoban, Ö. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile psikolojik iyi olma durumları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 73-90.
- Ceylan, C. (2001). *Örgütler için esneklik performans modeli oluşturulması ve örgütlerin esneklik analizi*. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Coban, O., Ozdemir, S., & Pisapia, J. (2019). Top managers' organizational change management capacity and their strategic leadership levels at Ministry of National Education (MoNE). *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(81), 129-146.
- Coffin, E. (2004). The 21st century principal: A call to action. The importance of developing leadership capacity for the improvement of student learning.
- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills: developing effective analysis and argument*. New York: Palgrave MacMillan.
- Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2001). *Essentials of organization development and change*: South-Western College Publ.

- Çalık, T., Çoban, Ö., & Özdemir, N. (2019). Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlikleri ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 83-106.
- Çoban, Ö. (2016). *Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı yöneticilerinin örgütsel değişimi yönetme yeterlikleri ile stratejik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Çoban, Ö., Bozkurt, S., & Kan, A. (2019). Eğitim yöneticisi 21. yy. becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1059-1071.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Davies, B., Davies, B. J., & Ellison, L. (2005). *Success and sustainability: Developing the strategically-focused school*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Demiralay, R., & Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(6), 89-119.
- Drucker, P. (2014). *21. Yüzyıl için yönetim tartışmaları* (T. Bahçivangil & G. Gorbon, Trans.). İstanbul: Epsilon.
- Elma, R. (2010). *Kamu yönetiminde kurumsal dönüşüm ve stratejik liderlik*. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, İ. (2006). Okul yöneticilerinin genel özellikleri ve yöneticilik tutumları ile ilgili bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 3-11.
- Eroğlu, E. (2005). Yöneticilerin dedikodu ve söylentiye yönelik davranış biçimlerinin belirlenmesi: Arfor Taşıma Hizmetleri AŞ'de Bir Uygulama. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 203-218.
- Eryılmaz, B., & Biricikoğlu, H. (2011). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve etik. *İş Ahlakı Dergisi*, 4(7), 19-45.
- Geijsel, F. P., Krüger, M. L., & Slegers, P. J. (2010). Data feedback for school improvement: The role of researchers and school leaders. *The Australian Educational Researcher*, 37(2), 59-75.
- Güçlü, N., Çoban, Ö., & Atasoy, R. (2017). Okul yöneticilerinin stratejik liderlik özellikleri ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 46(215), 167-191.
- Hambrick, D. C., & Mason, P. A. (1984). Upper echelons: The organization as a reflection of its top managers. *Academy of Management Review*, 9(2), 193-206.
- Harris, A., & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*: McGraw-Hill Education (UK).
- Harris, T. E. (1986). *Organizational communication: Focusing on leadership behaviors and change management*. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association Chicago.
- Helvacı, M. A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(1), 391-410.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration: theory, research and practice*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Jones, R. E. (1997). Teacher participation in decision-making-its relationship to staff morale and student achievement. *Education*, 118(1), 76-82.
- Karasar, N. (2015). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (19 ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılınçkaya, B. (2013). *İl milli eğitim müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri araştırması*.
- MEB. (2019). *2023 vizyon belgesi*. Ankara: MEB.

- Mullins, L. (1996). *Management and organizational behaviour*. London: Pitman.
- Odabaşı, F. (2000). *Toplumsal etkiler ve teknoloji okuryazarlığı*. Paper presented at the Education Conference In light of Information Technology (BITE 2000) in Middle East Technical University, Ankara.
- Orakcı, Ş., Durnalı, M., & Filiz, B. (2019, 9-12 Ekim 2019). *Determining 21st century skills level of teacher candidates*. Paper presented at the VII. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (7th International Congress on Curriculum and Instruction) (ICCI-EPOK 2019), Ankara.
- Önk, M., & Cemaloğlu, N. (2016). İlköğretim kurumu yöneticilerin liderlik tarzları ile çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişki Ankara ili örneği. *Pegem Atıf İndeksi*, 839-872.
- Pisapia, J. (2009). *The strategic leader: New tactics for a globalizing world*. New York: Information Age.
- Pisapia, J., Reyes-Guerra, D., & Coukos-Semmel, E. (2005). Developing the leader's strategic mindset: Establishing the measures. *Leadership Review*, 5(1), 41-68.
- Podmostko, M. (2000). *Leadership for student learning: Reinventing the principalship. school leadership for the 21st century initiative. A Report of the Task Force on the Principalship*. Retrieved from
- Robbins, S., & Judge, T. (2013). *Organizational behaviour* (16 ed.). London: Prentice Hall.
- RTUK. (2016). Medya okuryazarlığı. Retrieved from www.medyaokuryazarligi.org.tr
- Schater, M. (2000). *When accountability fails: A framework for diagnosis and action policy brief*. Canada: Institute on Governance.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.
- Senge, P. M. (2002). *Beşinci disiplin* (A. İ. v. A. Doğukan, Trans.).
- Silva, E. (2008). *Measuring Skills for the 21st Century. Education Sector Reports*. Retrieved from
- Şişman, M., & Uysal, Ş. (2012). Okullarda kültür ve iklim (S. Turan, Trans.). In W. K. H. C. K. Miskel (Ed.), *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (pp. 163-201). Ankara: Nobel.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi*, 80(1), 57-83.
- Uğurluoğlu, Ö., & Çelik, Y. (2009). Örgütlerde stratejik liderlik ve özellikleri. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 12(2), 121-156.
- Ulukan, C. (2005). Transformation of university organizations: Leadership and managerial implications. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 6(4), 75-94.
- Ülker, M. (2009). *Okul yöneticilerinin stratejik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen algıları*. Kocaeli, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vera, D., & Crossan, M. (2004). Strategic leadership and organizational learning. *Academy of Management Review*, 29(2), 222-240.
- Vockley, M., & Lang, V. (2008). *21st century skills, education and competitiveness*. Tucson, AZ: Partnership for 21st Century Skills.
- Wheelen, T. L., & Hunger, J. D. (1986). *Strategic management and business policy*: Addison-Wesley.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organization* (5 ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Examining virtual identity profiles of social network users with respect to certain variables

Esra BARUT TUĞTEKİN^{*a}, Özcan Özgür DURSUN^{**a}

^a Anadolu University, Faculty of Education, Eskişehir/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2020.015

Article History:

Received 04 September 2019
Revised 25 January 2020
Accepted 20 February 2020
Online 09 April 2020

Keywords:

Social networks,
Virtual identity,
Social network profile,
Identity management.

Article Type:

Research paper

Abstract

In the present study, a measurement tool was developed to determine the virtual identities of social network users, and the virtual identities of these social network users were examined with respect to gender, time spent on social networks, number of their social network profiles and visibility using the relational survey model. The study was carried out with a total of 671 social network users, 252 females and 419 males. The research data were collected using the Social Network Identity Management Scale developed within the scope of the study. The five-point Likert-type scale made up of four factors and 23 items was found to explain 55.29 % of the total variance (Cronbach Alpha =.93). At the end of the research process, a 23-item Social Network Identity Management Scale's validity and reliability were confirmed. The finding obtained in the study demonstrated that the virtual identities of the users with more than one profile differed within the context of such sub-dimensions of the scale as liking and privacy. In addition, it was found that the changes in the virtual identities increased depending on the time spent on social networks.

Sosyal ağ kullanıcılarının sanal kimlik profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2020.015

Makale Geçmişi:

Geliş 04 Eylül 2019
Düzeltilme 25 Ocak 2020
Kabul 20 Şubat 2020
Çevrimiçi 09 Nisan 2020

Anahtar Kelimeler:

Sosyal ağlar,
Sanal kimlik,
Sosyal ağ profili,
Kimlik yönetimi.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu araştırmada sosyal ağ kullanıcılarının sanal kimlik profillerini belirlemek üzere bir ölçme aracı geliştirilmiş ve sosyal ağ kullanıcılarının sanal kimlik profilleri cinsiyet, sosyal ağlarda harcanan zaman, sosyal ağ profil sayısı ve görülebilirlik değişkenleri bağlamında ilişkisel tarama modeli çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma 252'si kadın, 419'u erkek olmak üzere toplam 671 sosyal ağ kullanıcısıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri çalışma kapsamında geliştirilen Sosyal Ağ Kimlik Yönetimi Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Geliştirilen 5'li likert yapıda dört faktörden 23 maddeden oluşan sosyal ağ kimlik yönetimi ölçeği toplam varyansın %55.29'unu açıklamaktadır (Cronbach Alpha =.93). Araştırma sonucunda geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış 23 maddelik Sosyal Ağ Kimlik Yönetimi Ölçeği (Social Network Identity Management Scale - SNIMS) elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre birden fazla profili olan kullanıcıların sanal kimlik profilleri, ölçeğin alt boyutları olan beğeni ve gizlilik bağlamında farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca sosyal ağlarda harcanan zamana göre sanal kimlik profillerindeki değişimin arttığı belirlenmiştir.

* Author: esrabarut@anadolu.edu.tr

** Author: oodursun@anadolu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0109-0581>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5866-5748>

Introduction

Individuals have always been in social interaction, and today, social networks are very important to maintain that social interaction (Reich, 2010). Considering the related usage ratios, it could be stated that social networks have an increasingly important place in peoples' lives (Correa, Hinsley & De Zuniga, 2010). Use of social networks dates back to late 1990's. This period, which especially started with the spread of MySpace, witnessed an increase in the number of social networks with the development of Web 2.0 tools (Boyd & Ellison, 2007). It is pointed out that among these tools, such social networks as Facebook, Twitter and YouTube encouraged individuals to use social media more (Jenkins-Guarnieri, Wright & Johnson, 2013). With the development of new-generation communication environments, accessibility to information and communication technologies for everyone has increased the power of social networks and included a new dimension into the concept of socialization (Vural & Bat, 2010). Therefore, it would be beneficial to examine social networks and the related concepts.

Social networks refer to the formation of an Internet-based community which allows individuals to share their views, to create their personal accounts and to establish communication with others for common purposes (Boyd, 2003; Preeti, 2009). Internet users have the opportunity to get introduced to new users that they can communicate and share something via social networks. Communicative behaviors are of great importance for people's socialization. For this reason, communication facilitated thanks to social networks has made these environments an increasingly important part of daily life. In accordance with their technology acceptance models, facilitator factors have influence on behavioral intention, which leads to usage behavior (Venkatesh, Thong & Xu, 2012). It could thus be stated that these facilitator factors help more users to accept and adopt social networks.

Social networks make it possible for users to create visible anonymous or private accounts, to connect with other users and to follow other users' accounts (Boyd & Ellison, 2007). It is reported that thanks to accounts created on social networks, the personal identity is discovered (Grasmuck, Martin & Zhao, 2009), which results in the development of social identity and sense of self (Karl, Peluchette & Schlaegel, 2010). When viewed from this perspective, social networks could play an important role not only for the identity development of young people but also for that of adults (Subrahmanyam, Reich, Waechter & Espinoza, 2008).

Individuals are highly influenced by the social environment in which they build their identity in social networks. Therefore, the social network community which social network users belong to is of great importance while they develop and manage their online identities. Social networks are considered to be an important factor for the socialization of individuals as well as for their identity development due to the communication established in the related environment (Bakıroğlu, 2013). In this respect, it is necessary not only to reveal virtual identities of social network users and the purposes of their social network usage but also to determine the relationship in-between.

Virtual Identities in Social Networks

Virtual identities are digital identities that individuals create by shaping their own identities in line with their preferences in Internet environment. Individuals can present, change or hide any specific real-life information about them thanks to their virtual identities in Internet environment. For this reason, the reality of virtual identities created in Internet environment has always been a debated issue. In addition, groups that individuals join in virtual environment and social status and personality traits of these individuals could all be said to be influential on the development of manipulated virtual identities. Therefore, individuals can try to behave or look like someone they're not in order just to be accepted and appreciated in social networks (Özdemir, 2015). Social networks, which allow anonymity, provide individuals with an environment in which they can create identities different from their real ones. With the help of this anonymous identity, it is possible for individuals to behave and look like a person with a different personality in virtual environment (Şengün, 2014). The difference between individuals' real identities and their different-looking virtual identities in virtual environments is defined as self-concept discrepancy in related literature (Higgins, Klein, Strauman, 1987; Jin, 2013).

Social structure, which becomes more and more individualized and which moves away from social characteristics triggers creation of more virtual identities. Sharings appropriate to one's virtual identity are presented to other users' appreciation by making desired information about the self visible via virtual identity created. In this way, social networks provide individuals with an unlimited area in which they can present themselves to whomever they want (Birnbaum, 2008). As individuals can create their virtual identities in virtual environments in any way they want, they tend to avoid giving real information about themselves and to create improved profiles which they image, desire and consider in order to be admirable (Armağan, 2013; Davis & Chansiri, 2019; Rheingold, 1993). In related literature, it is pointed out that this situation motivates users more (Biçer, 2014; Birnbaum, 2008; Farquar, 2009). The fact that individuals tend to introduce themselves in a way to look perfect in virtual environments shows the importance they attach to social desirability (Dönmez & Akbulut, 2016). Social desirability refers to individuals' tendency to present themselves as appropriate to social norms (King & Bruner, 2000). For this reason, social desirability could be said to be an important factor for the creation of a virtual identity.

In social networks, users are interested not only in sharing audio-visual contents via their own profiles but also in other users' sharings and admirations. Therefore, other users' comments and admirations might have influence on individuals' sharings via their own virtual identities. Depending on the number of admirations and comments made in relation to a sharing in social networks, individuals tend to change their subsequent sharings in the desired way. This situation reveals individuals' need for being approved by others in terms of their social network usages in social networks. While individuals create and manage their virtual identities in line with their concerns about being approved by others, they also tend to create ideal identities (Farquhar, 2009; Özdemir, 2015). The search for such an ideal identity paves the way for having different identities in virtual environments.

While creating and managing virtual identities, various external factors are taken into consideration. Especially being admired and approved by other users is of great importance for the structuring of virtual identities. As known, liking and approval are among the basic needs as determined by Maslow (Maslow, 1943). Therefore, in whichever environment they are in, individuals tend to meet this need. In related literature, it is reported that liking and approval behaviors of others in terms of social network usage differ in terms of social network usage and that it is necessary to examine these behaviors in social networks (Kim & Chock, 2017; Lin & Lu, 2014; Nosko, Wood & Molema, 2010). Studies reported in related literature point out that gender is an important variable influential on the use of Internet and social networks and that differences between genders should especially be investigated in studies on social networks (Kim & Chock, 2017; Lin, Featherman & Sarker, 2017). Gender is an important factor that cannot be limited only to social networks, so it is worth examining the influence of gender on virtual identities. Social networks are environments that make important contributions to meeting this need via anonymous virtual identities. Anonymity allows individuals to behave in any way they want in social networks without taking any related responsibility. Therefore, the influence of anonymity or visibility on virtual identities is worth investigating. The spread of social networks and the developing mobile technologies has facilitated individuals' access to social networks. According to a report titled "Digital in 2019 Global Overview" prepared based on data collected from more than 200 countries, an enormous development was experienced in almost all indicators regarding Internet use in the digital world in 2018 when compared to the previous year. According to the related figures, the number of Internet users throughout the world reached 4.5 billion. Among these users, 3.725 billion were active social media users in 2018 (We Are Social, 2019). Individuals spending time on social networks allocate a considerable amount of their daily-life time to the management of their virtual identities in social networks. Therefore, it is also worth investigating not only the influence of the number of social network profiles but also the influence of the time spent on these social networks on the construction of virtual identities.

Within the conceptual framework of virtual identity use in social networks, there are several factors like visibility and anonymity; liking, acceptance and approval; individuality, gender and motivation. In addition, when statistics regarding especially the use of social networks are taken into account, it is seen that virtual identity has a dimension that interests all age groups. The fact that especially the young generation exists intensively in social network environments is gradually transforming the nature of learning as appropriate to the virtual world. Today's learners use social network environments to satisfy almost all their needs ranging from entertainment to learning. What makes these environments more attractive than traditional face-to-face environments is that individuals can produce identities peculiar to virtual environment. However, while raising especially young schoolers' consciousness of the probable risks of the virtual environment, the virtuality of this environment should not be considered independently of the concept of identity. Behaviors of cyber bullying to which today's learners are frequently exposed are in a sense a consequence of the anonymous identity in the cyber environment. On the other hand, this situation could also be examined from the perspective of developmental psychology. The self-discrepancies that young individuals who have not yet completed their identity development experience between the real world and the virtual world are likely to lead to disappointments. This conflict mainly occurs as a result of failing to meet high expectations in the real world which they have developed thanks to the movement freedom of virtual identity. Since social networks are favored by many learning activities, virtual identity is also an important concept for the evaluation of the behaviors of the new-generation learners.

Research Purpose

The purpose of the present study was not just to develop a measurement tool to reveal the characteristics of virtual identity profiles of social network users but to examine these virtual identities with respect to gender, time spent on social networks, number of their social network profiles and visibility variables. In line with this purpose, the following research questions were directed in the study:

1. Do virtual identities of social network users differ depending on the number of profiles?
2. Do virtual identities of social network users differ depending on the time spent on social networks?
3. Do virtual identities differ depending on the gender of the participants and/or on the visibility of their virtual identities in social networks?

Method

In the present study, the relational survey model was used. While doing survey research to explain research subject (Fraenkel & Wallen, 2011), the relational survey model is used to reveal interactions or relationships between two or more variables (Büyüköztürk, 2012). As social networks are platforms appropriate to the construction of virtual identities, the research data were gathered by random sampling method especially from social network users. The study was carried out with 671 individuals who participated in the study via social networks ($n_{\text{Male}}=419$, 62.44%; $n_{\text{Female}}=252$, 37.56%). The average age of the participants was 24.96 (Sd=8.98; $n=670$). It could thus be stated that the study group generally included adults. Table 1 presents the participants' social network usages.

According to Table 1, most of the participants reported that they used mobile Internet (89.40%) and that they were able to access Internet at any time where they accommodate (91.50%). When the time the participants spend on social networks is examined, it is seen that of all the participants, 211 (31.40%) spent 2 to 4 hours a day on social networks; 145 (21.60%) 1 to 2 hours; 132 (19.70%) longer than 6 hours; 126 (18.80%) 4 to 6 hours; and 57 (8.50%) spent less than 1 hour a day on social networks. In addition, the participants were asked to state whether they had more than one profile in one social network, and 513 of them (76.70%) responded to this question as 'No' and 156 of them (23.30%) as 'Yes'. Another question regarding privacy of the participants was directed to reveal whether they made their profiles visible or invisible to everyone in social networks, and it is found that 345 of them (51.40%) responded to this question as 'Yes, everyone can see it' and 326 of them (48.60%) as 'No, not everyone can see it'. In order to determine which social network(s) the participants used; they were asked in the

questionnaire to mark the social networks they used. The results demonstrated that 574 participants (51.40%) used Facebook; 207 participants (18.60%) Instagram; 124 participants (11.10%) Twitter; 108 participants (9.70%) Swarm; and 103 participants (9.20%) Snapchat.

Table 1.
Statistics about Participants' Social Network Usages.

Social Network Usage	Frequency (f)	Percentage (%)
Use of mobile Internet		
Yes	599	89.40
No	71	10.60
Total	670	100.00
Access to Internet in any place at any time		
Yes	612	91.50
No	57	8.50
Total	669	100.00
Spending time on social networks		
Less than 1 hour	57	8.50
1-2 hours	145	21.60
2-4 hours	211	31.40
4-6 hours	126	18.80
Longer than 6 hours	132	19.70
Total	671	100.00
Having more than one profile in one social network		
Yes	156	23.30
No	513	76.70
Total	669	100.00
Making social network profile visible to everyone		
Yes	345	51.40
No	326	48.60
Total	671	100.00
Social Networks used		
Facebook	574	51.40
Twitter	124	11.10
Swarm	108	9.70
Instagram	207	18.60
Snapchat	103	9.20
Total	1116	100.00

Development of the Data Collection Tool

In the study, the Social Network Identity Management Scale (SNIMS) was developed to determine the virtual identities of social network users (Figure 1). Before preparing the scale items, studies on virtual identities (Chen, 2007; Diehl & Prins, 2008; Jin, 2012; Jin, 2013; Koles & Nagy, 2012; Nagy, 2008; Ribeiro, 2009) were examined to form the virtual identity framework. Within the framework of the variables to predict virtual identity, studies in international literature were examined in terms of 15 cases "Virtual identities used by users in virtual environments; factors influential on users' creating different virtual identities; reasons for using social network sites with anonymous or non-anonymous profiles; factors influential on determining the virtual identities in anonymous sites; the extent to which virtual identities of users reflect their real identities; the relationship between virtual identity and approval; influence of the society on individuals' behaviors in virtual environment; relationship between motivation and participation in virtual environment; reasons for creating idealized virtual identities and difficulties in managing these identities; role of observers and of subjective profile components in

research on virtual identity formation; reasons why users create more than one virtual identity; influence of public self-consciousness on individuals' use of different identity elements; social dimensions of virtual identity and its motivational aspect; role of social communication in transition from the real identity in the real world to virtual identity; causes and results of virtual self-discrepancy". In this respect, based on the related literature, first, an item pool including 46 open-ended questions was prepared. Following this, the number of items decreased to 35, and a multiple-choice questionnaire form was obtained. For the purpose of receiving expert views about the 35-item questionnaire form, interviews were held individually with a total of 25 academicians who were from the field of Information Technologies and from the field of Measurement and Evaluation. In line with the experts' views, the questionnaire form was revised in terms of comprehensibility, scope, clarity and statements of the items; in the end, a 30-item five-point Likert-type scale was obtained including items to be marked as "I Completely Disagree", "I Disagree", "I Partly Agree/Disagree", "I Agree" and "I Completely Agree".

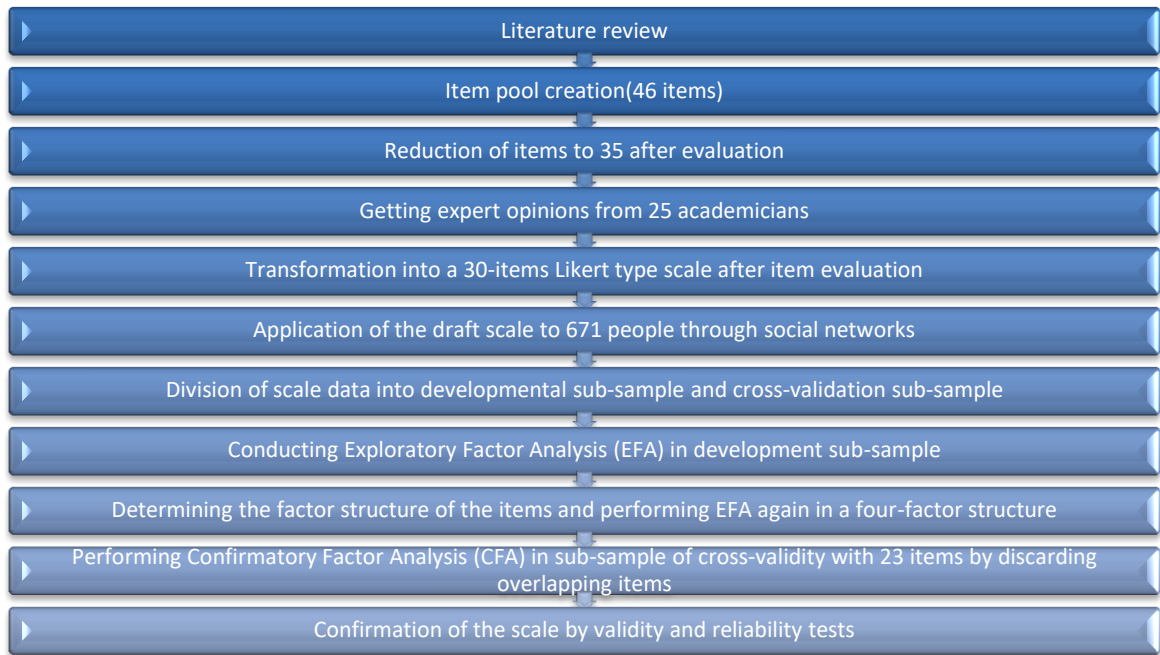


Figure 1. Scale development process.

The survey developed was applied to 671 participants on voluntary basis via a social network ($n_{\text{Male}}=419$, $n_{\text{Female}}=252$). Before the analysis of the data collected, the data set was checked to see whether it met the analysis conditions. For the multivariate outliers, Mahalanobis distances were taken into account (Hodge & Austin, 2004). For this purpose, the degree of freedom ($df=29$) was calculated, and the data with values lower than the critical value at the significance level of alpha .00 were excluded from the sample. With the help of the random sampling command of the SPSS software, the research sample was divided into two groups: (a) developmental sub-sample ($n=288$) and (b) cross-validation sub-sample ($n=304$). In order to determine the internal consistency and factorial structure of the scale items, first, Exploratory Factor Analysis (EFA) was applied in the developmental sub-sample; following this, for the purpose of confirming the model obtained via EFA, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted for the cross-validation sub-sample. In the exploratory factor analysis process of the study, the package software of SPSS 20 was used, and in the process of confirmatory factor analysis, the software of LISREL 9.1 was used.

In order to test whether the data divided into two fit EFA Barlett Sphericity Test was applied, and the result was found significant ($\chi^2=4985.67$; $df=435$; $p<.01$), which showed that the data met the assumption of multivariate normality and linearity. For the procedure of EFA, in order to determine the minimum number of factors reflecting the relationship between the variables best, the Maximum Likelihood method was used as the factorization method, and the Varimax rotation method, was used as the rotation technique (Akbulut, 2010; Aldrich, 1997; Field, 2005). When the analysis results were examined, it was seen that there were four factors with an eigenvalue higher than 1 for 30 items. In addition, as the points became horizontal after the fourth range in the screeplot graph, the four-factor structure was considered to be appropriate (Figure 2).

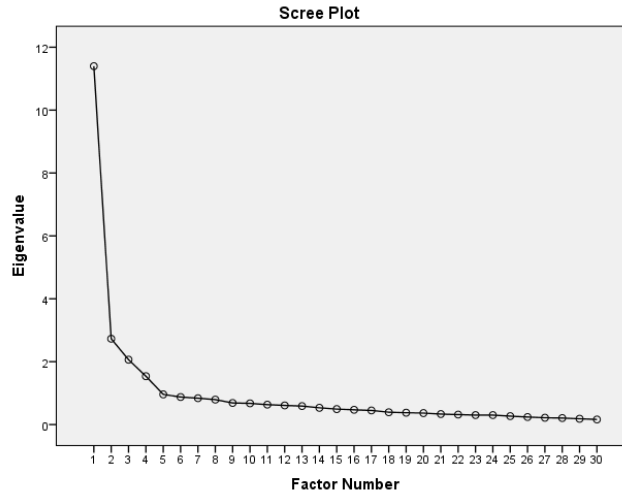


Figure 2. Screeplot for the first EFA.

The analysis repeated for four factors revealed that 30 items explained 52.93% of the total variance. When the factor loadings for the items were examined, it was seen that the factor loadings of eight items were lower than .40 or lower than the mixed item limit of .10 (Walker & Madden, 2008). Exclusion of these items from the scale was not considered to have any negative influence on the content validity of the scale, and eventually, seven of the eight items with mixed and overlapping character were excluded from the data set. When these seven items were excluded, it was seen that all the other items caused an additional loading of at least .40 on the variance and that there was no mixed item left.

With the exclusion of the mixed or overlapping items in question from the scale, it was seen in the repeated analysis that the 23 items and the four-factor structure explained 55.29% of the total variance. After the meanings conveyed by the items in each factor were evaluated within the framework of the theoretical model explained above, the factors were named as Sharing (S=9 items), Liking (L=6 items), Privacy (P=5 items) and Security (SC=3 items). The variances explained by each factor alone were found to be S=17.33%, L=15.89%, P=14.56% and SC=7.52%, respectively. When Table 2 is examined, it is seen that the factor loadings of the items in these factors ranged between .46 and .76, and are higher than the suggested value of .30 (Pallant, 2001).

Following the preliminary analysis of the items, the measurement model with 23 items in four factors obtained previously via EFA was tested with the maximum likelihood method within the scope of CFA. It was seen that the Chi-square goodness of fit value obtained as a result of CFA was significant ($\chi^2=762.93$; $df=222$; $p<.01$). In related literature, the ratio of χ^2/df lower than 5 for large samples shows a moderate level of fit ($762.93/222=3.44$). In addition, when the root mean square error of approximation and the fit indices based on the independent model were examined, the values were found as follows: SRMR=.08, CFI=.96, NFI=.94, GFI=.81, AGFI=.76 and RMSEA=.09. The values of CFI, NFI, GFI and AGFI

closer to 0 refer to lack of fit for the model and those closer to 1 show perfect fit. In literature, it is reported that a CF value of .95 or higher shows perfect fit (Hu & Bentler, 1999; Thompson, 2004) and that a NFI value of .90 or higher shows goodness of fit (Tabachnick & Fidell, 2001; Thompson, 2004). In addition, it is pointed out that a GFI value of .80 or higher is regarded as acceptable fit (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010); an AGFI value of .70 or higher as acceptable fit (Byrne, 1998; Qi, Wannian & Qun, 2004); and a SRMR value of .08 or lower as good fit (Brown, 2006; Hu & Bentler, 1999). While a RMSEA value closer to 0 refers to perfect fit, a related value higher than .10 shows improper solutions (Yılmaz, 2004). The RMSEA value ranging between .08 and .10 refers to acceptable and mediocre fit (Browne & Cudeck, 1993; Bryne, 2000). Therefore, considering the CFA analysis results, it could be stated that there was an acceptable, good and perfect fit between the observed data and the model in CFA.

Table 2.
Item Loadings of the Factors According to the Exploratory Factor Analysis.

Item	Item Loading	Item	Item Loading	Item	Item Loading
I1-Sharing	.59	I9- Sharing	.51	I17-Privacy	.46
I2- Sharing	.49	I10-Liking	.52	I18-Privacy	.77
I3- Sharing	.65	I11-Liking	.73	I19-Privacy	.65
I4- Sharing	.69	I12-Liking	.75	I20-Privacy	.69
I5- Sharing	.52	I13-Liking	.64	I21-Security	.67
I6- Sharing	.65	I14-Liking	.64	I22-Security	.58
I7- Sharing	.66	I15-Liking	.63	I23-Security	.55
I8- Sharing	.49	I16-Privacy	.76		

Figure 3 presents the estimated coefficients obtained as a result of CFA and the variances explained by the factors for the related items. Based on the CFA results, two modifications were suggested. It was observed that these modifications would make important contributions to Chi-Square and other fit indices. Therefore, the suggested modifications were applied. Consequently, according to the CFA results of the scale, the standardized path coefficients for the factors were found statistically significant ranging between .65 and 1.07 ($p < .01$).

Results Regarding Reliability

For the purpose of calculating the reliability of the scale including 23 items in four factors, the internal consistency coefficients and the item-total correlations were calculated. Table 3 presents the descriptive statistics and the results of the reliability analysis for each dimension of the scale.

When Table 3 is examined, it is seen that the Cronbach Alpha coefficients were calculated as .89 for Sharing, as .89 for Liking, as .84 for Privacy and as .66 for Security. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient for the whole scale was found to be .93. In literature related to scale development in the field of social sciences, a reliability coefficient ranging between .65 and .80 is considered to be sufficient for the reliability of measurements (Vaske, 2008). The reason why the Cronbach alpha internal consistency coefficient for the dimension of Security was at lower threshold (.66) is thought to be due to the fact that there were fewer items in this factor when compared to the other factors.

In order to test the construct validity of the data collection tools, convergent validity and divergent validity suggested by Fornell and Larcker (1981) were used for analysis. Accordingly, the value of Average Variance Extracted-AVE should be lower than Composite Reliability- ω , while each AVE value should be higher than .50 and each composite reliability value should be higher than .70 (Demir & Yurdugül, 2014; Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2010). In this respect, the calculations regarding the four-dimension SNIMS revealed that all the AVE values were lower than the composite reliability values and higher than .50 and that each composite reliability value (ω) was higher than .70. Therefore, it was concluded that the scale with its all dimensions met all the conditions related to construct validity.

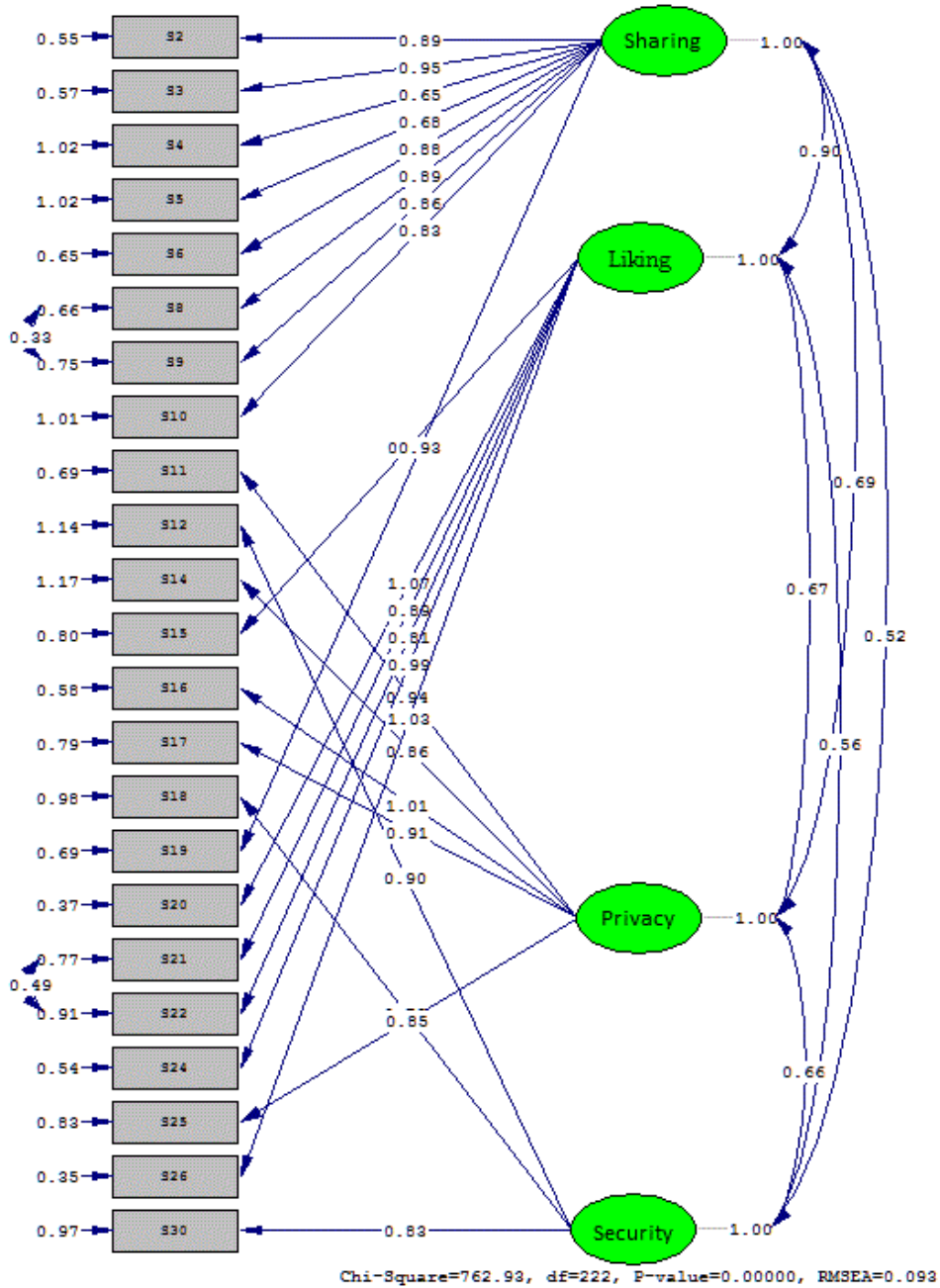


Figure 3. CFA graph.

In addition, it was found that the corrected item-total correlations ranged between .56 and .72 for Sharing, between .62 and .78 for Liking, between .52 and .74 for Security and .46 and .50 for Privacy. Therefore, these findings demonstrate that the items in each dimension measured the same skill reliability together. A higher score to be received from the scale shows that social network users have a higher tendency to organize their virtual identities. According to Table 3, it is seen that there is a high level of positive relationship between sharing and Liking and a moderate level of positive relationship between sharing, Security, Privacy and Liking, Security, Privacy. Thus, it is understood that each dimension in the scale measured knowledge and skills in line with the overall goal of the scale.

Table 3.
Descriptive Statistics and Results of Reliability Analysis Regarding the Dimensions of the SNIMS .

Sub-Dimension	Cronbach Alfa	Min-Max	ω	AVE	\bar{X}	Sd	Pearson Correlation Coefficients			
							Sharing	Liking	Privacy	Security
Sharing	.89	9-45	.94	.62	27.14	7.97	1	.76*	.54*	.32*
Liking	.89	6-30	.98	.90	16.99	5.98		1	.60*	.37*
Privacy	.84	5-25	.96	.84	11.21	4.98			1	.48*
Security	.66	3-15	.88	.71	8.64	3.09				1

*p<.01

Findings

For the analyses, first, the assumption conditions were examined. Independent Samples t-Test, One-Way ANOVA for independent samples and Two-Way ANOVA for independent samples were conducted to find answers to the research questions. Besides the assumptions, in order to run ANOVA analyses, equal variances were considered for the dependent variable.

In relation to the question of “Do virtual identities of social network users differ depending on the number of profiles?”, independent samples t-test, one of parametric tests, was applied. The results obtained can be seen in Table 4.

Table 4.
Results of Analysis Regarding the SNIMS and Related Sub-Dimensions with respect to the Variable of Number of Profiles.

		Number of Profiles 1+	n	\bar{X}	Sd	t	df	p	η ²
SNIMS	Yes		156	68.59	19.38	3.28	667	.00*	.02
	No		513	63.29	17.14				
	Total		671						
Sub-Dimensions	Sharing	Yes	156	28.82	8.73	2.45	667	.02*	.01
		No	513	27.03	7.80				
		Total	671						
Liking	Yes	156	18.28	6.15	2.93	667	.01**	.01	
	No	513	16.69	5.86					
	Total	671							
Privacy	Yes	156	12.82	5.28	4.12	667	.00**	.03	
	No	513	10.97	4.79					
	Total	671							
Security	Yes	156	8.67	3.19	.24	667	.81	.00	
	No	513	8.60	3.08					
	Total	671							

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

When Table 4 is examined, it is seen that the virtual identities of the participants differed significantly depending on the number of profiles of the individuals ($t_{(667)}=3.28$; $p<.05$). This difference was in favor of those who had more than one virtual identity.

When multiple comparison was done on the same group regarding the data set analyzed, Bonferroni correction was necessary to avoid any contingent significant difference, or to avoid any type-2 error and to obtain the actual significance value (Akbulut, 2010). When Bonferroni correction was done, the significance value was divided by the number of tests ($.05/4=.01$), and the significance value was interpreted. When Bonferroni correction was done after the t-test was conducted, it was found that the sub-dimensions of “Liking” ($t_{(667)}=2.93$; $p<.01$) and “Privacy” ($t_{(667)}=4.12$; $p<.01$) differed significantly in line with the number of the participants’ profiles. These differences were in favor of those who had

more than one profile. In addition, although a significant result was found for “Sharing”, one of the sub-dimensions of SNIMS, with respect to $p < .05$, it was seen that no significant difference was found when Bonferroni correction was done ($t_{(667)} = 2.45$; $p > .01$). In addition, no significant difference was found for the dimension of “Security” in terms of the number of profiles ($t_{(667)} = .24$; $p > .01$). In order to see the extent to which the dependent variable explained the variance in the independent variable regarding the significant differences found, effect size analysis was conducted. Eta squared values for the differences found significant ranged between .01 and .06, and the effect of the independent variable on the dependent variable had little effect size (Cohen, 1988).

In relation to the question of “Do virtual identities of social network users differ depending on the time spent on social networks?”, One-Way ANOVA for independent samples, one of parametric tests, was conducted. Table 5 presents the results obtained.

Table 5.
Results of Analysis Regarding the SNIMS and Related Sub-Dimensions with respect to the Variable of Time Spent on Social Networks.

		Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p	η^2	
SNIMS	Between Groups	8198.02	4	2049.51	6.69	.00*	.04	
	Within Groups	203972.17	666	306.27				
	Total	212170.20	670					
Sub-Dimensions	Sharing	Between Groups	2414.01	4	603.50	9.82	.00*	.06
		Within Groups	40931.60	666	61.46			
		Total	43345.60	670				
	Liking	Between Groups	811.86	4	202.97	5.89	.00*	.03
		Within Groups	22962.65	666	34.48			
		Total	23774.51	670				
	Privacy	Between Groups	200.56	4	50.14	2.05	.09	.01
		Within Groups	16329.58	666	24.52			
		Total	16530.14	670				
Security	Between Groups	30.22	4	7.56	.78	.54	.01	
	Within Groups	6430.89	666	9.66				
	Total	6461.11	670					

* $p < .01$

The results of one-way ANOVA revealed that the time spent on social networks differed statistically significantly depending on the variable of SNIMS ($F_{(4,666)} = 6.69$; $p < .01$). Levene test results demonstrated that Tamhane’s T2 results, one of Post Hoc tests, were considered to do the comparisons between groups as equal variances were not achieved ($p < .05$). When the social network users’ SNIMS scores were examined, it was seen that their scores differed in favor of those who used social networks between 4 to 6 hours ($p = .01$) and those who used social networks for more than six hours ($p < .01$) when compared to those who used social networks for less than one hour. In addition, when the SNIMS scores of those who used social networks between 1 to 2 hours were compared with the SNIMS scores of those who used social networks for more than six hours, a significant difference was found in favor of those who used social networks for more than six hours ($p = .02$). As for the other comparisons between the groups, no statistically significant difference was found.

The one-way ANOVA results revealed that the time spent on social networks demonstrated a significant difference in accordance with the scores related to the variable of Sharing ($F_{(4,666)} = 5.89$; $p < .01$). Levene test results demonstrated that Tamhane’s T2 results were considered to the comparisons between the groups as the equal variances was not obtained ($p < .05$). In order to determine whether the results were significant or not, Bonferroni correction was done ($p < .01$). The results of the comparisons between the groups with respect to the variable of “Sharing” revealed that, in accordance with the “Sharing” scores of those who used social networks for less than 1 hour, there was a significant

difference in favor of those who used social networks between 2 and 4 hours ($p<.01$), between 4 and 6 hours ($p<.01$) and for more than six hours ($p<.01$). As for the other comparisons between the groups, no statistically significant difference was found.

The time spent on social networks was examined to determine whether there was a statistically significant difference or not with respect to the variable of "Liking" ($F_{(4,666)}=9.82$; $p<.01$). Levene test results demonstrated that Tamhane's T2 results were considered to the comparisons between the groups as the equal variance was not obtained ($p<.05$). In order to determine whether the results were significant or not, Bonferroni correction was done ($p<.01$). The comparisons between the groups revealed that the "Liking" scores of the social network users who spent more than 6 hours on social networks differed significantly when compared to those who used social networks for less than 1 hour and those who used social networks between 1 and 2 hours. The other comparisons between the groups did not reveal any statistically significant difference.

It was seen that there were significant differences between the scores of SNIMS, "Sharing" and "Liking" with respect to the time spent by the participants on social networks. When the effect sizes of these significant differences were examined, it was found that there was a small effect size between SNIMS, "Sharing" and "Liking" as all the significant results regarding the time spent on social networks ranged between .01 and .06 (Cohen, 1988).

In relation to the question of "Do virtual identities differ depending on the gender of the participants and/or on the visibility of their virtual identities in social networks?", Two Way ANOVA, one of parametric tests, was applied. Table 6 presents the descriptive statistics for the SNIMS scores with respect to the participants' gender and the visibility of their profiles.

Table 6.
Descriptive Findings Regarding the Variables of Gender and Visibility of SNIMS.

	Female			Male			Total		
	n	\bar{X}	Sd	n	\bar{X}	Sd	n	\bar{X}	Sd
Visible	79	62.38	16.23	266	69.29	18.85	345	67.71	18.49
Anonymous	173	61.42	12.94	153	60.92	19.63	326	61.19	16.40
Total	252	61.72	14.03	419	66.24	19.54	671	64.54	17.80

Table 7.
Analysis Results with respect to the Variables of Gender and Visibility of SNIMS.

Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Scores	F	p	Partial η^2
Gender	1435.42	1	1435.42	4.74	.03*	.01
Visibility	3031.00	1	3031.00	10.00	.00*	.02
Gender*Visibility	1908.97	1	1908.97	6.30	.01*	.01
Error	202102.44	667	303.00			
Total	212170.20	670				

* $p<.05$

When Table 6 and Table 7 are examined, it is seen that both gender and profile visibility had effects on the SNIMS scores. The female participants' SNIMS mean score was 61.72 while it was 66.24 for the male participants. According to Table 7, the difference between the SNIMS mean scores was significant with respect to gender ($F_{(1, 667)}=4.74$, $p<.05$). Accordingly, gender could be said to be an important variable in terms of the participants' SNIMS scores. The SNIMS mean score of the participants who had visible social network profiles was 67.71, and the mean score of those who had invisible social network profiles was 61.19. The difference between the SNIMS mean scores of the two groups was found significant according to Table 7 ($F_{(1, 667)}=10.00$, $p<.05$). Accordingly, it could be stated that the participants gave importance to the visibility of their virtual identities. When Table 7 is examined, it is seen that gender and profile visibility of social network users are both influential on SNIMS scores ($F_{(1,667)}=6.30$, $p<.05$). The following graph can help demonstrate this interaction more clearly.

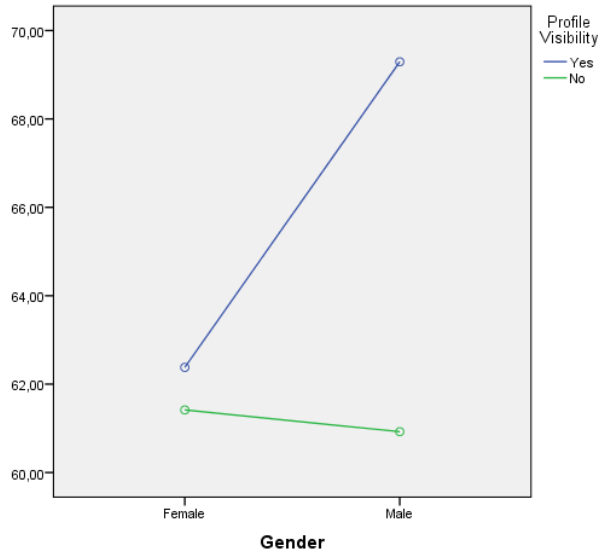


Figure 4. Common influence of gender and profile visibility on SNIMS.

When Figure 4 is examined, it is seen that the difference between the visibility and invisibility of the male participants' SNIMS scores was less than those of the female participants. The visibility of the profile led to more difference in terms of gender while invisibility of the profile caused less difference in the SNIMS scores between the genders. In order to better see this difference, Simple Main Effect analysis was applied. For this purpose, first, the data set was divided in terms of the male and female participants depending on the gender; following this, independent samples t-test was conducted to determine the influence of profile visibility on SNIMS. The findings obtained in relation to the influence of visibility on SNIMS by dividing the data set depending on gender can be seen in Table 8, and the findings obtained regarding the influence of gender on SNIMS by dividing the data set depending on visibility are presented in Table 9.

Table 8.

Results of Analysis Regarding the Influence of Profile Visibility on SNIMS with respect to Gender.

SNIMS	Profile Visibility	n	\bar{X}	Sd	t	df	p	η^2
Female	Yes	79	62.38	16.23	.51	250	.61	.00
	No	173	61.42	12.94				
	Total	252						
Male	Yes	266	69.29	18.85	4.31	417	.00*	.04
	No	153	60.92	19.63				
	Total	419						

*p<.01

When Table 8 is examined, it is seen that the female participants' profile visibility did not cause any significant difference in terms of SNIMS ($t_{(250)}=.51$; $p>.01$). On the other hand, a significant difference was found in favor of the male participants' profile visibility of their SNIMS ($t_{(417)}=4.31$; $p<.01$).

When Table 9 is examined, it is seen that a significant difference was found in favor of the male participants based on the SNIMS scores of those whose profiles were visible ($t_{(343)}=-2.95$; $p<.01$). Also, it was found that there was no significant difference in SNIMS of those with anonymous profiles in terms of gender ($t_{(324)}=.26$; $p>.01$).

Table 10 presents the results of independent samples t-test regarding the differences for gender and profile visibility in terms of "Sharing", "Liking", "Privacy" and "Security" sub-dimensions of SNIMS.

Table 9.*Analysis Results Regarding the Influence of Gender on SNIMS with respect to Profile Visibility.*

SNIMS	Profile Visibility	n	\bar{X}	Sd	t	df	p	η^2
Visible	Female	79	62.38	16.23	-2.95	343	.00*	.03
	Male	266	69.29	18.85				
	Total	345						
Anonymous	Female	173	61.42	12.94	.26	324	.79	.00
	Male	153	60.92	19.63				
	Total	326						

*p<.01

Table 10.*Analysis Results Regarding the Sub-dimensions of SNIMS with respect to Gender and Profile Visibility.*

SNIMS	Sub-dimensions	Gender	n	\bar{X}	Sd	t	df	p	η^2
Gender	Sharing	Female	252	26.78	6.56	-1.80	669	.07	.00
		Male	419	27.85	8.80				
	Liking	Female	252	16.15	5.31	-3.12	669	.00*	.01
		Male	419	17.63	6.26				
	Privacy	Female	252	9.79	4.12	-7.05	669	.00*	.06
		Male	419	12.35	5.18				
Security	Female	252	8.99	2.96	2.38	669	.02	.01	
	Male	419	8.41	3.17					
Visibility	Sharing	Yes	345	29.10	8.20	5.70	669	.00*	.05
		No	326	25.67	7.48				
	Liking	Yes	345	18.20	6.01	5.16	669	.00*	.04
		No	326	15.87	5.66				
	Privacy	Yes	345	12.31	5.18	5.02	669	.00*	.04
		No	326	10.42	4.54				
	Security	Yes	345	8.07	3.26	-4.90	669	.00*	.03
		No	326	9.22	2.82				

*p<.01

In the data set analyzed, Bonferroni correction was done. The results revealed that SNIMS sub-dimensions of “Liking” ($t_{(669)}=-3.12$; $p<.01$) and “Privacy” ($t_{(669)}=-7.05$; $p<.01$) differed significantly in favor of the male participants with respect to gender. As for SNIMS sub-dimensions of “Sharing” ($t_{(669)}=-1.80$; $p<.01$) and “Security” ($t_{(669)}=2.38$; $p<.01$), no significant difference was found. Regarding the differences found significant, for the purpose of determining the extent to which the dependent variable explained the variance in the independent variables, effect size analysis was conducted. For the sub-dimension of “Liking”, which was found significant, as the eta squared values ranged between .01 and .06 (Cohen, 1988), gender had a small effect size; and as the eta squared values for the sub-dimension of “Privacy” ranged between .06 and .14 (Cohen, 1988), gender had a moderate level of effect size. In addition, it was revealed that in terms of visibility in social networks, for three sub-dimensions of SNIMS (“Sharing” ($t_{(669)}=5.70$; $p<.01$), “Liking” ($t_{(669)}=5.16$; $p<.01$), “Privacy” ($t_{(669)}=5.02$; $p<.01$)), a significant difference was found in favor of visibility. For the sub-dimension of “Security” ($t_{(669)}=-4.90$; $p<.01$), a significant difference was found in favor of invisibility. For all the sub-dimensions which were found significant in terms of profile visibility in social networks, the eta squared values ranged between .01 and .06 (Cohen, 1988); thus, visibility in social networks has a small effect size.

Discussion

The present study examined the virtual identities of social network users within the framework of gender, time spent of social networks, number of social network profiles and profile visibility. When the results obtained in the study are examined, it is seen that the virtual identities of those with more than one profile differed in terms of "Liking" and "Privacy" on the other hand, having more than one profile did not cause any difference in terms of "Sharing" and "Security". Based on this result, it could be stated that social network users organize their "Privacy" preferences as they wish and increase the number of their profiles besides their actual accounts in a way to be liked. The cultural structure is likely to shape individuals' behaviors both in face-to-face environments and in social networks. Use of more than one profile especially in the same social network could be said to be a result of this cultural structure. Individuals can manage their different virtual identities required by their social roles and prefer to make their profiles invisible to some other people or groups whom they do not want to see their profiles. Similarly, having more than one profile is closely related to liking because individuals tend to be involved more in environments where they are admired and accepted. The effects of this situation on adolescents were also reported in a study conducted by Akar (2017). The researcher found that, due to the problems experienced by adolescents regarding adaptation to their environment, they used social networks more for the purpose of making friends and meeting their needs for socialization and that these adolescents were at risk of Internet addiction. Adolescents not only regard social networks as an alternative environment to the real world but also make use of these networks as an effective learning environment. This effectiveness of social networks could be said to be due to their potential to allow social interaction. Social interaction is important in all environments where learning occurs. In relation to this, Vygostky (1978) points out that peer interaction is influential on learning. Today's peer interaction has gradually gained a virtual dimension in line with the impact of social networks. However, in this respect, the contributions of peer interaction may sometimes lead to destructive effects on individuals due to the anonymous characteristics of social networks.

The results also revealed that social network users' virtual identities differed with respect to the time they spent on social networks. It was found that especially "Sharing" and "Liking" differed significantly for those who spent less than 1 hour on social networks when compared to those who spent more than 6 hours on social networks. Based on this result, it could be stated that those spending much time on social networks can share something in line with other users' likes and that they may demonstrate different behaviors in terms of "Sharing" and "Liking". In addition, depending on the fact that there was no difference with respect to the time spent on social networks and the behaviors of "Privacy" and "Security", it could be stated that individuals determine their preferences of "Privacy" and "Liking" independently of time. Those who used social networks for more than 6 hours could be said to use these networks intensively; therefore, in related literature, these individuals were defined as "Addicts" by Özata, Kılıçer and Ağlargöz (2014). According to the related literature, addicts frequently share something in social networks and use these networks just for the purpose of showing off and socializing. This situation could be said to explain the differences in the "Sharing" and "Liking" behaviors of social network users who spent more than 6 hours on social networks.

When the "Virtual identities" were examined, it was revealed that the male participants' behaviors of "Liking" and "Privacy" differed and that their behaviors of "Sharing" and "Security" did not differ. The fact that the male participants' behaviors of "Liking" and "Privacy" in social networks differed is supported by the findings obtained in other studies in related literature (Hoy & Milne, 2010; Huang, Kumar & Hu, 2017; Mohammed & Ahmad, 2012). Thus, it could be stated that male participants give importance to others' behaviors of "Liking" and thus create their virtual identities and arrange their "Privacy" settings accordingly. It is considered quite natural that virtual identities are not influenced by the dimension of "Sharing" as individuals share something after they arrange their "Privacy" settings. The reason is that what directs one's behaviors of "Sharing" is the "Privacy" settings. In related literature, it is pointed out that female participants pay more attention to privacy settings than male participants (Fogel & Nehmad, 2009; Hoy & Milne, 2010; Laric, Pitta & Katsanis, 2009). However, in

some studies, it is reported that female participants have a lower tendency to protect their privacy when compared to male participants (Milne, Rohm & Bahl, 2004) and that female participants avoid protecting their personal information and even make their personal information more public (Hoy & Milne, 2010; Kolek & Saunders, 2008). In this respect, the results regarding men's protection of their privacy in literature could be said to support the related results obtained in the present study. In one study carried out on the secure use of information and communication technologies, it is reported that students tend to avoid taking privacy and security measures because of their lack of awareness of secure Internet use (Yılmaz, Karaoğlan Yılmaz, Öztürk & Karademir, 2017). Considering the fact that social network environments are used by the new-generation learners intensively both for educational purposes and for communication and entertainment purposes, the importance of the dimensions of social identity becomes more prominent. Especially the new-generation learners can shape their behaviors in these environments and use these environments in a more secure way if their awareness of these environments is raised. Avoiding doing privacy and security settings regarding the virtual identity in social networks, which are a part of Internet technologies, will be a risk factor not only for learners but also for all other users.

In this study, it was found that visibility of social network profiles differed within the context of "Sharing", "Liking" and "Privacy" but not within the context of "Security". The fact that "Security" was a dimension which was not influenced by visibility or anonymity can be explained with the importance given to "Security". In addition, the difference within the context of "Sharing", "Liking" and "Privacy" could be said to be in parallel with the view that visibility influences the creation of a profile (Hu, Zuhao & Huang, 2015; Zhao, Grasmuck & Martin, 2008). It is pointed out that virtual identity differs in Internet environment and that individuals create the ideal human and act with the motivation of creating a profile approved and desired by other people (Binark, 2005). Therefore, the finding in question could be said to be consistent with the related literature. Also, it could be stated that social network users arrange their "Sharing", "Liking" and "Privacy" settings with the motivation of creating ideal profiles that can be seen by others. This situation supports the idea of creating a virtual identity that can be seen by everyone but can still remain anonymous by hiding or changing the settings in the desired way in virtual environments (Timisi, 2003). In other words, identity profiles that can be hidden or changed in social networks allow remaining anonymous even the profile is visible.

In the present study, it was found that virtual identities differed depending on gender and visibility. The male participants' profiles differed based on the visibility of their profiles while the female participants' profiles did not. Therefore, it could be stated that male participants give more importance to visibility in social networks than female participants and construct their virtual identities accordingly. As those whose social network profiles were not visible did not differ depending on their gender, virtual identities visible to everyone could be said to be arranged generally in similar ways regardless of individuals' gender. This situation could be explained with the fact that social networks reveal new types of private and social relationships and that individuals structure their privacy settings in line with their current situation (Fogel & Nehmad, 2009; Toprak et al., 2009). Tüfekçi (2008) points out that young people's sharings in social networks are concerned about the fact that their sharings can be seen by others. Arranging one's social network profiles to ensure privacy or making information about one's own visible in social networks is similar to the finding in the present study that virtual identities change depending on visibility.

Conclusion and Suggestions

Virtual identities are increasingly preferred in social network environments. There are a number of factors likely to be influential on this preference. These factors could be said to include Individual expectations, the attractiveness of the virtual environment, limitations of face-to-face environments, social interaction and so on. Social interaction provided by social networks attracts users from any age group and invite them to these environments. According to the findings obtained in the present study, social network users with more than one social network profile organize their profiles in a way to be

liked and arrange their privacy settings accordingly. Obviously, users' arrangement of their profiles in a way to make them liked is a good example of the power of social interaction. On the other hand, the power of this interaction may also result in self-discrepancy, which puts emphasis on the conflict between individual expectations and actional competencies. It is a well-known fact that with the expansion of Internet opportunities, individuals spend more time on social networks. In addition, it was found that those spending much time on social networks shaped their behaviors of sharing in a way to be liked and accepted by others. Accordingly, it could be stated that there is a relationship between the time spent on social networks and the behavior of sharing in a way to be liked and accepted by others. As the time spent using social networks increases, the expectation for being liked increases; similarly, as the expectation for being liked increases, these environments will be more likely to be used. The results also demonstrated that there were more differences in males' virtual identities in social networks when compared to the female participants's virtual identities. Especially in virtual identities which can be seen by everyone, users are thought to arrange their "Sharing", "Liking" and "Privacy" settings with the motivation of creating an ideal identity. In this respect, the present study revealed in which situations virtual identities in social networks differed.

- Considering these results, it could be stated that virtual identity is an important concept in social network use and that it is necessary to take virtual identity into consideration while using social networks.
- Due to the limitations regarding some analysis values of SNIMS, the scale could be applied to different groups, and the validity and reliability analyses could be repeated.
- This study was carried out with volunteering individuals participating via social networks, which could be regarded as a limitation to the definition of the study group. Therefore, the study could be replicated with different groups of participants who will be determined using the purposeful sampling method in line with a certain purpose.
- Future studies could investigate virtual identity profiles of social network users in terms of different situations and different variables.
- Lastly, the concepts related to "Virtual Identity" could be examined as a whole to strengthen its conceptual framework.

Turkish Version

Giriş

Bireyler geçmişten günümüze birbirleriyle sürekli olarak sosyal etkileşim halinde olmuşlardır. Söz konusu sosyal etkileşimin sürdürülmesinde sosyal ağlar günümüzde önemli bir yere sahiptir (Reich, 2010). Farklı amaçlara yönelik içerik ve olanak sunan sosyal ağ ortamları aracılığıyla sosyal ağlardaki kullanıcı sayısı da giderek artmaktadır. Kullanım oranları göz önüne alındığında, sosyal ağların insanların yaşamlarında giderek daha önemli bir yere konumlandığı görülmektedir (Correa, Hinsley & De Zuniga, 2010). Sosyal ağların kullanımı 1990'lı yılların sonuna kadar uzanmaktadır. Özellikle My Space'in yaygınlaşması ile başlayan bu dönem Web 2.0 araçlarının gelişmesiyle artış göstermiştir (Boyd & Ellison, 2007). Bu araçlardan Facebook, Twitter ve Youtube gibi sosyal ağ ve sosyal paylaşım sitelerinin, bireyleri sosyal medya ortamlarını kullanmaya daha fazla teşvik ettiği de vurgulanmaktadır (Jenkins-Guarnieri, Wright & Johnson, 2013). Yeni nesil iletişim ortamlarının gelişmesiyle birlikte, bilgi ve iletişim teknolojilerine herkesin ulaşabilmesi sosyal ağların gücünü artırmakta ve sosyalleşme kavramına yeni bir boyut kazandırmaktadır (Vural & Bat, 2010). Bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki gelişmeler sosyal ağları bir iletişim aracı olarak yaşamın her anına vazgeçilmez bir gereklilik olarak konumlamıştır. Bu durumda sosyal ağların ve sosyal ağların etkileşim içerisinde olduğu kavramların incelenmesinde fayda görülmektedir. Sosyal ağlar; bireylerin, ortak bir amaç doğrultusunda düşüncelerini paylaşmalarına, kişisel hesaplarını oluşturmalarına ve başkalarıyla iletişim kurmalarına olanak tanıyan internet tabanlı bir topluluk oluşumunu ifade etmektedir (Boyd, 2003; Preeti, 2009). İnternet kullanıcıları sosyal ağlar üzerinden iletişim kurabilecekleri yeni kullanıcılarla tanışma fırsatı yakalamakta ve paylaşım yapabilmektedir. İnsanlarda iletişim davranışları sosyalleşme açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla sosyal ağlar aracılığıyla kolaylaşan iletişim bu ortamları giderek günlük yaşamın önemli bir parçası haline getirmiştir. Teknoloji kabul modellerine göre kolaylaştırıcı unsurlar davranışsal niyete etkiye bulunmakta, bu niyetin sonucunda da kullanım davranışı gözlenmektedir (Venkatesh, Thong & Xu, 2012). Bu nedenle söz konusu kolaylaştırıcı unsurların sosyal ağların daha çok kullanıcı tarafından benimsenmesini ve kabul edilmesini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Sosyal ağlar; kullanıcıların görülebilir anonim veya gizli hesaplar oluşturmalarına, diğer kullanıcılarla bağlantı kurmalarına ve diğer kullanıcıların hesaplarını takip etmelerine olanak sağlamaktadır (Boyd & Ellison, 2007). Sosyal ağlarda oluşturulan hesaplar sayesinde, bireysel kimliğin keşfedildiği (Grasmuck, Martin & Zhao, 2009) ve bu yolla sosyal kimlik ve benlik duygusunun oluştuğu vurgulanmaktadır (Karl, Peluchette ve Schlaegel, 2010). Bu yönüyle bakıldığında sosyal ağlar sadece gençlerde değil aynı zamanda yetişkinlerde de kimlik oluşumu açısından önemli bir rol oynayabilmektedir (Subrahmanyam, Reich, Waechter & Espinoza, 2008).

Bireyler sosyal ağlarda toplumsal bir çevrenin parçasıdır. Birey bu çevrede kimliğini dilediği gibi görülebilir yaparken, kimlik yönetimi sürecinde içinde olduğu toplumsal çevreden de oldukça etkilenebilmektedir. Bu nedenle sosyal ağ kullanıcılarının sanal kimliklerini oluştururken ve yönetirken içinde buldukları sosyal ağ topluluğu oldukça önemlidir. Sosyal paylaşım ağları; kurulan iletişim ile bireylerin sosyalleşmesinde ve dolayısıyla kimlik oluşumunda önemli bir etken olarak görülmektedir (Bakıroğlu, 2013) Bu noktada sosyal ağ kullanıcılarının sanal kimlik profillerinin ve sosyal ağ kullanımındaki amaçlarının ortaya konulması ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi gerekmektedir.

Sosyal Ağlarda Sanal Kimlikler

Sanal kimlik; bireylerin kendi kimliklerini internet ortamında tercihlerine göre yeniden şekillendirerek oluşturdukları dijital kimlikleridir. Bireyler internet ortamında sanal kimlikleri aracılığıyla gerçek yaşamlarına özgü bilgilerini diledikleri şekilde sunabilir, değiştirebilir veya gizleyebilirler. Bu nedenle internet ortamında dolaşıma sokulan sanal kimliklerin gerçekliği tartışmalı bir konudur. Manipüle

edilebilen sanal kimliklerin oluşmasında bireyin sanal ortamda katıldığı grupların, sosyal statüsünün, kişilik özelliklerinin etkide bulunduğu söylenebilir. Bu nedenle bireyler sosyal ağlarda kabul edilmek ve beğenilmek için olmadıkları gibi görünmeye ve davranmaya çalışabilirler (Özdemir, 2015). Anonimliğe izin veren sosyal ağlar, bireylerin gerçekte olmayan farklı kimlikler oluşturmalarına ortam sağlar. Bu anonim kimlikle birey sanal ortamda farklı biri gibi görünüp davranabilir (Şengün, 2014). Bireylerin gerçek kimlikleri ile sanal ortamlarda olmadıkları gibi görünen sanal kimlikleri arasındaki farklılık alanyazında öz benlik çelişkisi olarak ifade edilmektedir (Higgins, Klein, Strauman, 1987; Jin, 2013).

Giderek daha bireyselleşen ve sosyal özelliklerinden uzaklaşan toplum yapısı daha fazla sanal kimlik oluşmasını da tetiklemektedir. Oluşan bu sanal kimlikler üzerinden istenilen bilgiler görünür yapılarak sanal kimlik profiline uygun paylaşımlar diğer kullanıcıların beğenisine sunulmaktadır. Böylece sosyal ağlar, bireylere kendilerini istedikleri şekilde istedikleri kişilere sunmaları için sınırsız bir alan sağlamaktadır (Birnbaum, 2008). Bireyler sanal ortamlarda sanal kimliklerini istedikleri gibi oluşturabildiklerinden, gerçek bilgilerinden çok, hayal ettikleri, olmasını istedikleri ve kabul edilebilecekleri iyileştirilmiş kimlikler oluşturma eğilimindedirler (Armağan, 2013; Rheingold, 1993; Şengün, 2014). Alanyazında bu durumun kullanıcıları daha fazla motive ettiği de vurgulanmaktadır (Biçer, 2014; Birnbaum, 2008; Farquar, 2009). Bireylerin sanal ortamlarda kendilerini mükemmel bir şekilde gösterme eğiliminde olmaları sosyal beğenirliğe önem verdiklerini de göstermektedir (Dönmez & Akbulut, 2016). Sosyal beğenirlik; bireylerin kendilerini sosyal normlara uygun bir şekilde gösterme eğiliminde olması durumudur (King & Bruner, 2000). Dolayısıyla sanal kimlik oluşturmada sosyal beğenirliğin önemli bir etken olduğu da söylenebilir.

Sosyal ağlarda kullanıcılar kendi profillerinde görsel, işitsel içerik paylaşımlarının yanı sıra diğer kullanıcıların paylaşımlarıyla ve beğenileriyle de ilgilenirler. Bu nedenle bireyler sanal kimlikleri üzerinden yaptıkları paylaşımlarda diğer kullanıcıların beğeni ve yorumlarından etkilenebilirler. Sosyal ağlarda bir paylaşımın gelen yorumlara ve beğeni sayılarına göre birey, sonraki paylaşımlarını istenilen yönde değiştirme eğilimine de girebilir. Bu durum bireylerin sosyal ağlardaki diğer bireyler tarafından sosyal ağ kullanımında kabul görme onaylanma gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. Bireyler başkalarından onay alma endişesiyle sanal kimliklerini oluştururken ve yönetirken kusursuz kimlikler oluşturma eğilimine girebilirler (Farquar, 2009; Özdemir, 2015). Söz konusu bu kusursuz kimlik arayışı ise sanal ortamda gerçek kimliklerin farklılaştırılmasına zemin oluşturmaktadır.

Sanal kimlikler oluşturulurken ve yönetilirken çeşitli dışsal etmenler göz önüne alınmaktadır. Özellikle diğer kullanıcılar tarafından beğenilme ve onaylanma sanal kimliklerin yapılandırılmasından oldukça önemlidir. Beğenilme ve kabul görme Maslow'un belirlediği temel gereksinimlerden biridir (Maslow, 1943). Dolayısıyla hangi ortamda olursa olsun birey bu gereksinimi karşılama eğilimindedir. Alanyazında sosyal ağ kullanımında başkaları tarafından beğenilme ve kabul görme davranışlarının farklılık gösterdiği ve sosyal ağlarda bu davranışların incelenmesi gerektiği belirtilmektedir (Järvinen, Ohtonn & Karjaluto, 2016; Kim & Chock, 2017; Lin & Lu, 2014; Nosko, Wood & Molema, 2010). Alanyazındaki çalışmalar cinsiyetin sosyal ağ ve internet kullanımını etkileyen önemli bir değişken olduğunu ve sosyal ağ araştırmalarında cinsiyetler arasındaki farklılıkların özellikle araştırılması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Agarwal & Prasad, 1999; Kim & Chock, 2017; Krasnova, Veltri, Eling ve Buxmann; Lin Featherman & Sarker, 2017). Sadece sosyal ağlarla sınırlanılmayacak düzeyde önemli bir unsur olan cinsiyetin bu nedenle sanal kimlik üzerindeki etkisi araştırmaya değer görülmektedir. Sosyal ağlar anonim sanal kimliklerle bu gereksinimin karşılanmasına önemli katkılar sağlayan ortamlardır. Anonimlik, bireyin sorumluluk almadan sosyal ağlarda dilediği gibi davranmasına da fırsat tanımaktadır. Bu nedenle anonim ya da görünürlüğü sanal kimlik üzerindeki etkisi araştırmaya değer görülmektedir.

Sosyal ağların yaygınlaşması ve gelişen mobil teknolojilerin yardımıyla bireylerin sosyal ağlara erişimi de kolaylaşmıştır. 200'den fazla ülkeden toplanan verilerle oluşturulan "Digital in 2019 Global Overview" raporuna göre; dijital dünyada 2018'de bir önceki yıla kıyasla internet kullanımıyla ilgili neredeyse tüm önemli göstergelerde büyük bir büyüme yaşanmıştır. Rakamlara göre dünya genelinde internet kullanıcılarının sayısı 4.5 milyara ulaşmıştır. Bu kullanıcıların 3.725 milyarı 2018 yılında aktif olarak sosyal medya kullanmaktadır (We Are Social, 2019). Sosyal ağlarda zaman geçiren birey, gündelik yaşamında

önemli bir zaman dilimini sosyal ağlarda sanal kimliğini yönetirken harcamaktadır. Dolayısıyla sosyal ağ profil sayılarının ve kullanım sürelerinin sanal kimliğin inşası sürecine etkisi de araştırılmaya değer görülmektedir.

Sosyal ağlarda sanal kimlik kullanımının kavramsal çerçevesinde görünürlük ve anonimlik; beğenilme, kabul görme ve onaylanma; bireysellik, cinsiyet ve motivasyon gibi unsurların dikkat çektiği görülmektedir. Bunun yanı sıra özellikle sosyal ağların kullanım istatistiklerine bakıldığında sanal kimliğin her yaş grubunu ilgilendiren bir boyutu olduğu da görülecektir. Özellikle genç kuşağın yoğun olarak sosyal ağ ortamlarında bulunuyor olmaları öğrenmenin doğasını da giderek sanal dünyaya uygun olacak şekilde dönüştürmektedir. Günümüz öğrenenleri eğlenmeden öğrenmeye kadar neredeyse tüm gereksinimlerine sosyal ağ ortamlarında tatmin aramaktadır. Bu ortamı geleneksel yüz yüze ortamlara göre cazip kılan ise sanal ortama özgü kimlik üretebilmesidir. Ancak özellikle genç öğrenenleri okullarda sanal ortamın olası risklerine karşı bilinçlendirirken bu ortamın sanallığının kimlik kavramından bağımsız olarak ele alınmaması gerekmektedir. Günümüz öğrenenlerinin sıklıkla maruz kaldıkları siber zorbalık davranışları bir bakıma siber ortamdaki anonim kimliğin sonucudur. Diğer taraftan bu durum gelişimsel psikoloji açısından da ele alınabilir. Henüz kimlik gelişimini tamamlamamış genç bireylerin gerçek ve sanal dünya arasında yaşayacakları öz-benlik çelişkisi hayal kırıklıklarıyla sonuçlanabilmektedir. Sanal kimliğin hareket serbestisiyle yüksek beklentilerin üretilmesi ancak gerçek dünyada bu beklentilerin karşılanamaması söz konusu çatışmanın odağını oluşturmaktadır. Sosyal ağlar öğrenme etkinliklerinde yoğun olarak tercih edildiğinden; sanal kimlik yeni nesil öğrenen davranışlarının değerlendirilmesinde de önemli bir kavramdır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sosyal ağ kullanıcılarının sanal kimlik profillerini ortaya çıkaracak bir ölçme aracının geliştirilmesi ve sanal kimlik profillerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Sosyal ağ kullanıcılarının sanal kimlik profilleri profil sayısına göre farklılık göstermekte midir?
2. Sosyal ağ kullanıcılarının sanal kimlik profilleri sosyal ağlarda harcanan zamana göre farklılık göstermekte midir?
3. Katılımcıların cinsiyet ve/veya sosyal ağlardaki görülebilirlik durumlarına göre sanal kimlik profilleri farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma konusuna ilişkin betimlemeyi gerçekleştirmek amacıyla tarama araştırması yapılırken (Fraenkel & Wallen, 2011), iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri veya etkileşimleri ortaya koymak amacıyla ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Araştırma sosyal ağlar üzerinden katılım sağlayan 671 kişiye uygulanmıştır ($n_{\text{Erkek}}=419$, %62.44; $n_{\text{Kadın}}=252$, %37.56). Katılımcıların yaş ortalaması 24.96 ($SS=8.98$; $n=670$) olduğu için genel olarak çalışma grubunun yetişkinlerden oluştuğu söylenebilir. Katılımcıların sosyal ağ kullanım özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1’e göre; katılımcıların büyük çoğunluğu mobil interneti kullandıklarını (%89.40) ve yaşadıkları ortamda istedikleri zaman erişebilecekleri bir internet bağlantısının olduğunu (%91.50) beyan etmişlerdir. Katılımcıların sosyal ağlarda vakit geçirme süreleri incelendiğinde, bir günde 211’i (%31.40) 2-4 saat; 145’i (%21.60) 1-2 saat; 132’si (%19.70) 6 saatten fazla; 126’sı (18.80) 4-6 saat ve 57’si (%8.50) 1 saatten az sosyal ağlarda vakit geçirdikleri belirlenmiştir. Katılımcıların sanal kimlik durumlarını ortaya çıkarmaya yönelik olarak sorulan; bir sosyal ağda birden fazla profil kullanma sorusuna 513’ü (%76.70) hayır ve 156’sı (%23.30) evet olarak yanıtlamışlardır. Bireylerin sosyal ağlarda gizlenme durumlarına yönelik olarak sorulan sosyal ağ profilini herkesin görebilmesi veya görememesi sorusuna 345’i (%51.40) evet herkes görebilir ve 326’sı (%48.60) hayır herkes göremez cevabını vermişlerdir. Ankete katılanların hangi sosyal ağ veya ağları kullandıklarını ortaya çıkarmak için katılımcıların birden fazla sosyal ağ seçebilmelerine imkân tanınmıştır. Buna göre, katılımcıların büyük çoğunluğu olan 574 kişinin (%51.40)

Facebook kullandığı, 207'si (%18.60) Instagram, 124'ü (%11.10) Twitter, 108'i (%9.70) Swarm ve 103'ü (%9.20) ise Snapchat kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Sosyal Ağ Kullanım İstatistikleri.

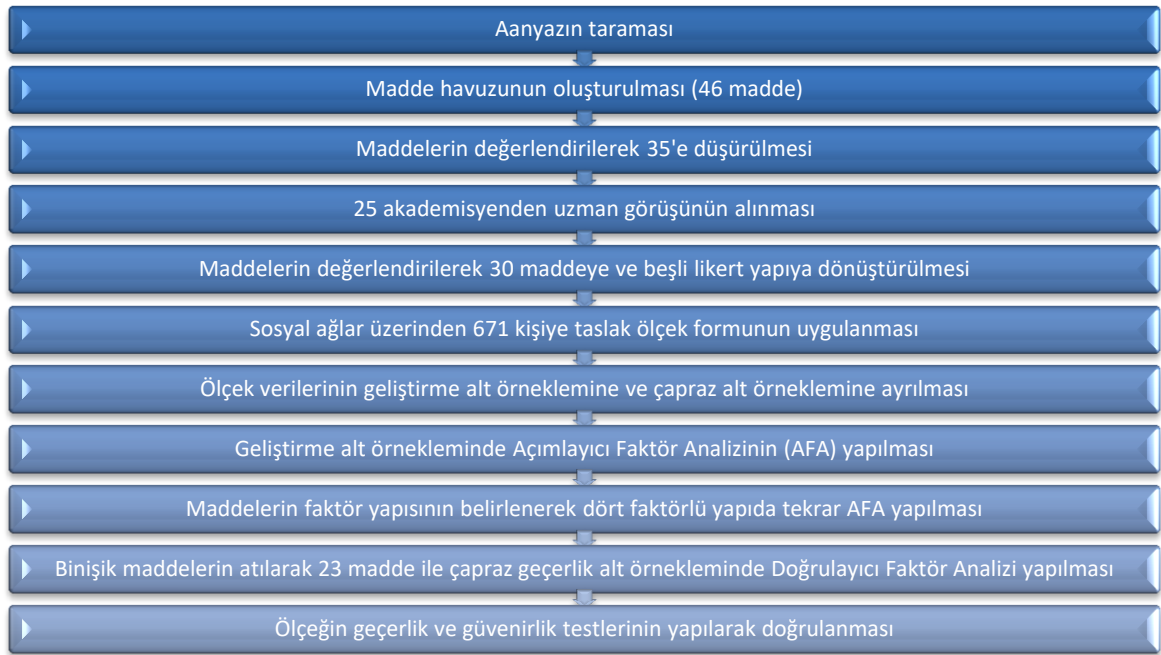
Sosyal ağ kullanım özellikleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Mobil internet kullanma durumu		
Evet	599	89.40
Hayır	71	10.60
Toplam	670	100.00
Yaşadığı ortamda istediği zaman internete erişebilme		
Evet	612	91.50
Hayır	57	8.50
Toplam	669	100.00
Sosyal ağlarda vakit geçirme durumu		
1 saatten az	57	8.50
1-2 saat	145	21.60
2-4 saat	211	31.40
4-6 saat	126	18.80
6 saatten fazla	132	19.70
Toplam	671	100.00
sosyal ağda birden fazla profil kullanma durumu		
Evet	156	23.30
Hayır	513	76.70
Toplam	669	100.00
Sosyal ağ profilini herkesin görebilme durumu		
Evet	345	51.40
Hayır	326	48.60
Toplam	671	100.00
Sosyal ağ kullanım durumu		
Facebook	574	51.40
Twitter	124	11.10
Swarm	108	9.70
Instagram	207	18.60
Snapchat	103	9.20
Toplam	1116	100.00

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada sosyal ağ kullanıcılarının sanal kimlik profillerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasına, alanyazın taramasıyla başlanmış ve sanal kimlik ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Ölçek maddeleri oluşturulmadan önce alanyazında sanal kimlik üzerine yapılan çalışmalar (Back, Stopfer, Vazire & Gaddis, 2010; Chen, 2007; Diehl & Prins, 2008; Jin, 2012; Jin, 2013; Koles & Nagy, 2012a; Koles & Nagy, 2012b; Pnagy, 2008; Ribeiro, 2009) incelenerek sanal kimlik çerçevesinin oluşturulması amacıyla incelenmiştir. Sanal kimliği yordayabilecek değişkenler çerçevesinde uluslararası alanyazındaki çalışmalar 15 durum altında incelenmiştir. Bu durumlar genel olarak; "Kullanıcıların sanal ortamlarda kullandıkları sanal kimlikler, kullanıcıların farklı sanal kimlik oluşturmalarına etki eden sebepler, anonim veya anonim olmayan sosyal ağ sitelerinin kullanım nedeni, anonim sitelerde kullanılan sanal kimliklerin belirlenmesine etki eden faktörler, kullanıcıların sanal kimliklerinin gerçek kimliklerini ne düzeyde yansıttığı, sanal kimlik ile onaylanma durumları arasındaki ilişki, bireylerin sanal ortamdaki davranışlarına toplumun etkisi, sanal ortama katılım ile motivasyonun ilişkisi, idealize edilmiş sanal kimliklerin neden oluşturulduğu ve bunları yönetmenin zorlukları, özel

profil bileşenlerinin ve gözlemcilerin sanal kimlik oluşturmadaki rolü, kullanıcıların birden fazla sanal kimlik oluşturmalarının nedenleri, kamu öz bilincinin kişinin farklı kimlik öğelerini kullanmasına etkisi, sanal kimliğin sosyal boyutları ve motivasyonel yönü, gerçek benlikten sanal kimliğe geçilmesinde sosyal iletişimin rolü, sanal özbenlik tutarsızlığının nedenleri ve sonuçları” şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsamda ilgili alanyazın temel alınarak ilk olarak açık uçlu 46 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra madde sayısı 35’e düşürülerek çoktan seçmeli anket formu haline getirilmiştir.

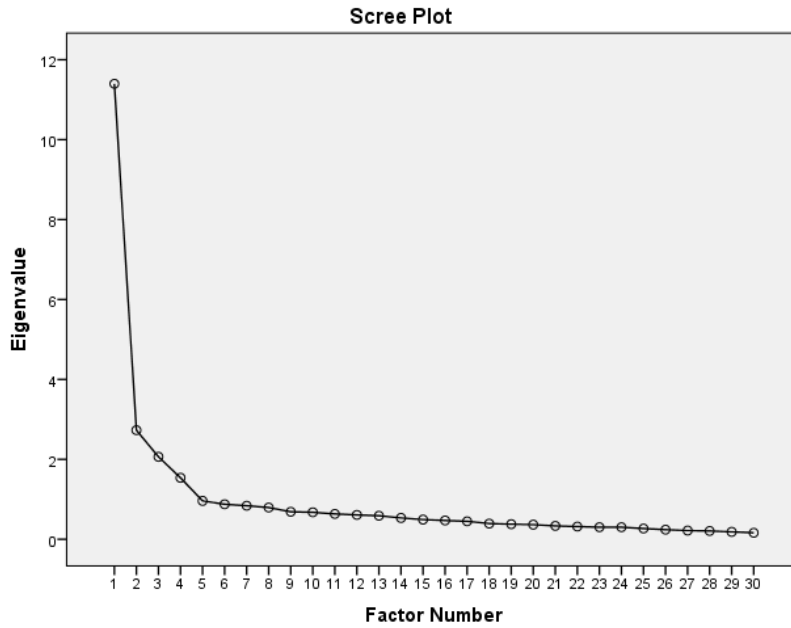
Oluşturulan 35 maddelik anket için uzman görüşü almak amacıyla içerisinde Bilişim Teknolojileri alanı ve Ölçme Değerlendirme alanı uzmanlarının da bulunduğu 25 akademisyen ile birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda oluşturulan anket maddelerinin anlaşılabilirliği, kapsamı, açıklığı ve ifade edilmiş biçimleri standarda kavuşturularak likert biçiminde yeniden düzenlenmiştir. Buna göre “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” aralıklarından oluşan beşli likert tipinde 30 maddelik anket oluşturulmuştur.



Şekil 1. Ölçek geliştirme süreci.

Çevrimiçi sosyal ağ kullanıcılarının sanal kimlik inşalarına etki eden faktörlerin belirlenmesi amacıyla geliştirilen 30 maddelik veri toplama aracı çevrimiçi bir sosyal ağ üzerinden gönüllü olarak katılım sağlayan 671 kişiye uygulanmıştır ($n_{Erkek}=419$, $n_{Kadın}=252$). Elde edilen veriler analiz edilmeden önce veri setinin analiz koşullarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Çok değişkenli uç değerler için Mahalanobis uzaklıkları dikkate alınmıştır (Hodge and Austin, 2004). Bunun için serbestlik derecesi ($sd=29$) hesaplanarak alfa .00 anlamlılık düzeyindeki kritik değerinden küçük olan veriler örneklemden çıkarılmıştır. SPSS programının seçkisiz örneklem seçme komutu kullanılarak (a) geliştirme alt örnekleme ($n=288$) ve (b) çapraz geçerlilik alt örnekleme ($n=304$) şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Ölçek maddelerinin faktöriyel yapısını belirlemek amacıyla öncelikle geliştirme alt örnekleminde AFA, daha sonra AFA'dan elde edilmiş modelin doğrulanması amacıyla çapraz geçerlilik alt örnekleminde DFA yapılmıştır. Araştırmanın açımlayıcı faktör analizi sürecinde SPSS 20 paket programı, doğrulayıcı faktör analizi sürecinde ise LISREL 9.1 programı kullanılmıştır.

İkiye ayrılan verinin AFA'ya uygunluğunu test etmek için Barlett Küresellik Testi hesaplandığında sonucun anlamlı olması ($\chi^2=4985.67$; $sd=435$; $p<.01$) verinin çok değişkenli normallik ve doğrusallık varsayımını sağlandığını göstermiştir. Ayrılan örneklemin AFA için yeterli olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı 0.93 olarak hesaplanmış ve yeterli olduğu görülmüştür (Comrey ve Lee, 1992; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Pallant, 2001). AFA işleminde değişkenler arasındaki ilişkiyi en iyi yansıtan minimum faktör sayısını belirlemek için faktörleştirme metodu olarak Maximum likelihood yöntemi, döndürme tekniği olarak ise faktörlerin birbiriyle ilişkili olmadığını varsayan ortogonal yaklaşımlardan en çok kullanılan Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır (Akbulut, 2010; Aldrich, 1997; Field, 2005). Faktör sayısının belirlenmesinde Kaiser'in özdeğeri 1'den büyük olma kriteri ve Catell'in yamaç-eğim (screeplot) grafiği yöntemleri dikkate alınmıştır (Pallant, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007). Analiz sonuçları incelendiğinde 30 madde için özdeğeri 1'den büyük olan dört faktörün olduğu görülmüştür. Aynı zamanda yamaç-eğim grafiğinde dördüncü aralıktan sonra noktaların yataylaşmasından dolayı dört faktörlü yapının uygun olduğuna karar verilmiştir (Şekil 2).



Şekil 2. İlk AFA için yamaç-eğim grafiği.

Dört faktör için tekrarlanan analizde 30 maddenin toplam varyansın %52.93'ünü açıkladığı görülmüştür. Maddelere ait faktör yükleri incelendiğinde sekiz maddenin faktör yüklerinin .40'tan veya karmaşık madde sınırı olan .10'dan düşük olduğu görülmüştür (Walker & Madden, 2008). Veri setinden her bir maddenin çıkarıldığı durumdaki KMO değeri, iç tutarlılık ve toplam açıklanan varyans değerleri incelenmiş, varyansa kirlenici etkide bulunan maddelerin atılmasına dikkat edilmiştir. Karmaşık binişik nitelikteki sekiz maddenin her biri ve birlikte çeşitli kombinasyonları ile maddeler veri setinden çıkarılarak açıklanan varyansa olan etkileri incelenmiştir. Ayrıca ölçek içerisinde kuramsal olarak ifadeyi karşılayabilecek başka maddelerin de bulunuyor olması maddelerin ölçekten çıkarılmasına dayanak oluşturmuştur. Bu nedenle bu maddelerin ölçekten çıkarılmasının ölçeğin kapsam geçerliğini olumsuz etkilemeyeceğine karar verilerek karmaşık binişik nitelikte görülen sekiz maddeden yedisinin veri setinden çıkarılmasına karar verilmiştir. Belirlenen yedi madde çıkarıldığında ise tüm maddelerin varyansa en az .40'lık yük bindirdiği ve karmaşık madde kalmadığı görülmüştür.

Söz konusu karmaşık binişik maddelerin ölçekten çıkarılmasından sonra tekrarlanan 23 madde ve dört faktörlü yapının toplam varyansın %55.29'unu açıkladığı görülmüştür. Her bir faktör altında yer alan maddelerin anlamları yukarıda açıklanan kuramsal model çerçevesinde değerlendirildikten sonra faktörler; Paylaşım (P=9 madde), Beğeni (B=6 madde), Gizlilik (GZ=5 madde) ve Güvenlik (GV=3 madde)

olarak adlandırılmıştır. Faktörlerin kendi başlarına açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla P=%17.33; B=%15.89; GZ=%14.56; GV=%7.52 şeklinde bulunmuştur. Tablo 2 incelendiğinde bu faktörlere ait maddelerin faktör yükleri .46 ile .76 arasında değişmekte olup önerilen .30 değerinden büyük oldukları görülmüştür (Pallant, 2001).

Tablo 2.

Açımlayıcı Faktör Analizine Faktörlerin Madde Yükleri.

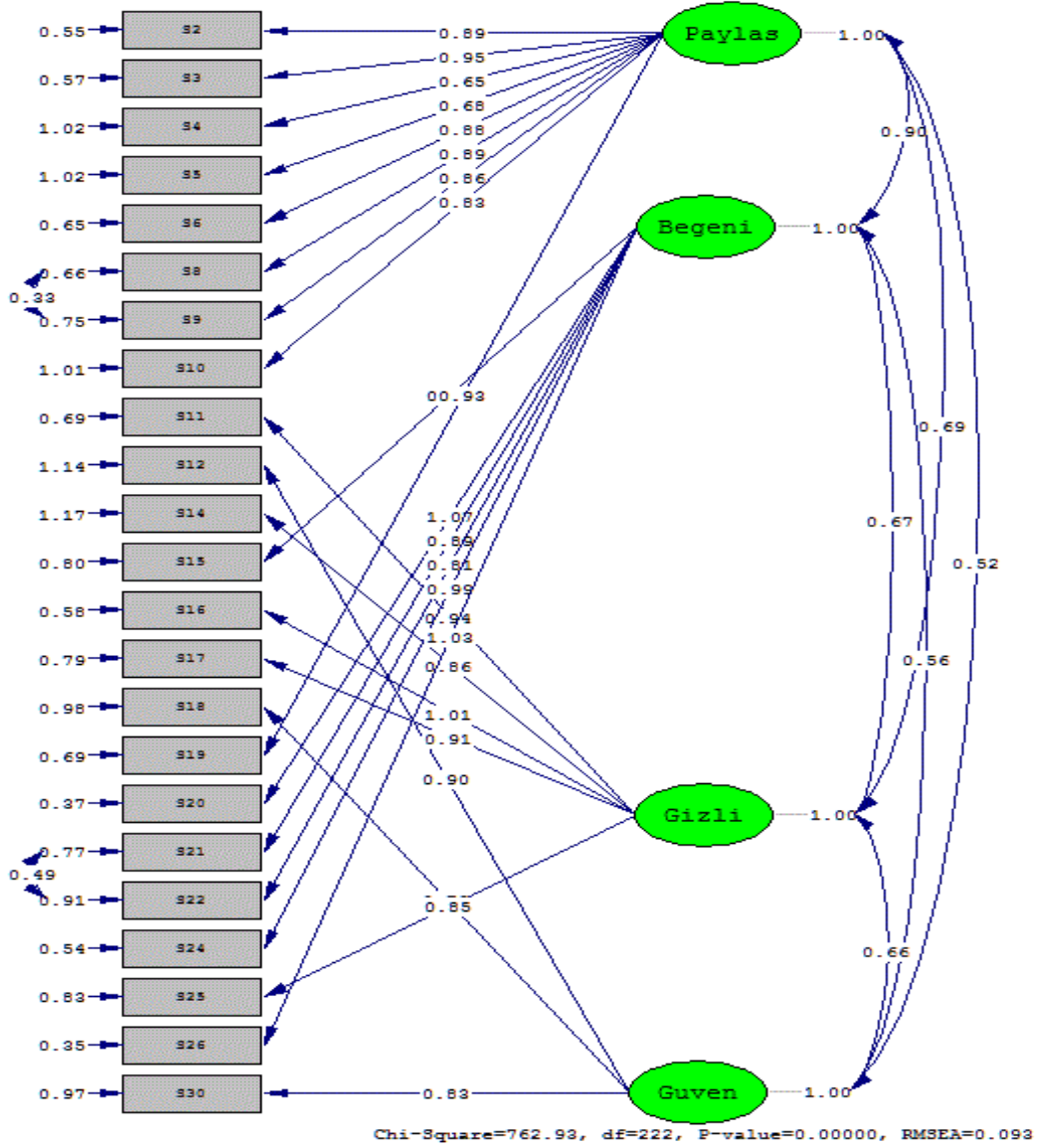
Madde	Madde Yüğü	Madde	Madde Yüğü	Madde	Madde Yüğü
M1-Paylaşım	.59	M9-Paylaşım	.51	M17-Gizlilik	.46
M2-Paylaşım	.49	M10-Beğeni	.52	M18-Gizlilik	.77
M3-Paylaşım	.65	M11-Beğeni	.73	M19-Gizlilik	.65
M4-Paylaşım	.69	M12-Beğeni	.75	M20-Gizlilik	.69
M5-Paylaşım	.52	M13-Beğeni	.64	M21-Güvenlik	.67
M6-Paylaşım	.65	M14-Beğeni	.64	M22-Güvenlik	.58
M7-Paylaşım	.66	M15-Beğeni	.63	M23-Güvenlik	.55
M8-Paylaşım	.49	M16-Gizlilik	.76		

Maddelerin ön analizi sonucunda, daha önceki AFA üzerinden elde edilmiş olan dört faktörlü 23 maddelik ölçme modeli, DFA kapsamında Maximumlikelihood yöntemi ile test edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen Ki-kare uyum iyiliği değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2=762.93$; $sd=222$; $p<.01$). Ki-kare uyum iyiliği değerinin büyük örneklemelere ($n>200$) duyarlı olduğu ve anlamlı farklılıklar olmadığı durumlarda bile anlamlı sonuç ürettiği bilinmektedir (Hu & Bentler, 1999; Tabachnick & Fidell, 2001). Dolayısıyla Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012)'e göre; örneklem büyüklüğü etkisini kaldırmak için χ^2/sd oranı hesaplanması gerekmektedir ($762.93/222=3.44$). Alanyazında büyük örneklem için χ^2/sd oranının 5'in altında olması orta düzeyde uyuma işaret etmektedir (Sümer, 2000). Ayrıca bağımsız modele dayanan uyum indeksleri ve yaklaşık hataların ortalama karekökü incelendiğinde SRMR=.08, CFI=.96, NFI=.94, GFI=.81, AGFI=.76 ve RMSEA=.09 olarak bulunmuştur. CFI, NFI, GFI ve AGFI değerlerinin 0'a yaklaşması model uyumsuzluğuna, 1'e yaklaşması mükemmel uyuma işaret etmektedir. Alanyazında CFI'nin .95 ve üzerinin mükemmel uyuma (Hu & Bentler, 1999; Thompson, 2004), NFI'nin .90 ve üzeri olması iyi uyuma (Kelloway, 1989; Schumacker & Lomax, 1996; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001; Thompson, 2004) sahip olduğu belirtilmektedir. GFI'nin .80 ve üzerinin kabul edilebilir uyuma (Doll, Xia & Torkzadeh, 1994; Hair, Black, Babin & Anderson, 2010), AGFI'nin .70 ve üzeri olması kabul edilebilir uyuma (Byrne, 1998; Qi ve diğerleri, 2004), SRMR'nin ise .08'den küçük olduğu durumlarda modelin iyi uyuma (Brown, 2006; Hu ve Bentler, 1999) işaret ettiği belirtilmektedir. RMSEA değerinin 0'a yaklaşması mükemmel uyuma işaret ederken .10'dan büyük olması ise kötü uyumu ifade etmektedir (Yılmaz, 2004). RMSEA'nin .08 ile .10 arasında olması ise kabul edilebilir orta düzeyde uyuma işaret etmektedir (Browne & Cudeck, 1993; Bryne, 2000). Dolayısıyla DFA analiz çıktıları dikkate alındığında DFA'daki model ve gözlenen veriler arasında kabul edilebilir, iyi ve mükemmel uyumların yer aldığı anlaşılmaktadır.

Şekil 3'te DFA sonucunda elde edilmiş yol katsayıları (estimated) ve faktörlerin kendi maddeleri üzerinde açıkladıkları varyans miktarları verilmiştir. CFA sonuçlarında iki adet modifikasyon yapılması önerilmiştir. Bu modifikasyonların kare ve diğer uyum indekslerine önemli katkılar sağlayacağı gözlenmiştir. Bu nedenle önerilen modifikasyonlar uygulanmıştır. Sonuç olarak ölçüğün CFA sonucuna göre faktörlere ait standartlaştırılmış yol katsayıları .65 ile 1.07 arasında değişmekte olup istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.01$).

Güvenirliliğe Ait Sonuçlar

Toplam 23 maddeden oluşan dört faktörlü ölçüğün güvenirliliğini hesaplamak için genel örneklem üzerinden iç tutarlık katsayıları ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçüğün her bir boyutu için güvenirlik analizi bulguları ve betimsel istatistikleri Tablo 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. DFA grafiği.

Tablo 3.

Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Analiz Sonuçları ve Betimsel İstatistikler.

Alt Boyut	Cronbach Alfa	Min-Max	ω	AVE	\bar{X}	Ss	Pearson Korelasyon Katsayıları			
							Paylaşım	Beğeni	Gizlilik	Güvenlik
Paylaşım	.89	9-45	.94	.62	27.14	7.97	1	.76*	.54*	.32*
Beğeni	.89	6-30	.98	.90	16.99	5.98		1	.60*	.37*
Gizlilik	.84	5-25	.96	.84	11.21	4.98			1	.48*
Güvenlik	.66	3-15	.88	.71	8.64	3.09				1

*p<.01

Tablo 3 incelendiğinde, Cronbach Alfa katsayısı sırasıyla; *Paylaşım* için .89, *Beğeni* için .89, *Gizlilik* için .84 ve *Güvenlik* için .66 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Sosyal bilimlerdeki ölçek geliştirme literatüründe güvenilirlik katsayısının .65 ile .80 arasında olması ölçümlerin güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Vaske, 2008). Güvenlik boyutundaki

Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının (.66) alt sınırdan olmasının nedeninin faktör altında diğer faktörlere oranla daha az sayıda madde bulunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Veri toplama araçlarının yapı geçerliğinin sınıranabilmesi için Fornell ve Larcker (1981) yakınsak (convergent) ve iraksak (divergent) geçerlik ile çözümlene yoluna gitmiştir. Buna göre; Ortalama Açıklanan Varyans (Average Variance Extracted-AVE) değerinin yapısal güvenirlik değerinden (Composite Reliability- ω) küçük olması, her bir AVE değerinin .50 değerinden ve her bir yapısal güvenirlik değerinin ise .70'den büyük olması gerekmektedir (Demir & Yurdugül, 2014; Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2010). Bu doğrultuda dört boyutlu SNIMS'e yönelik yapılan hesaplamalarda AVE değerlerinin hepsinin yapısal güvenirlik değerlerinden küçük ve .50'ten büyük olduğu, her bir Yapısal Güvenirlik (ω) değerinin ise .70'den büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin koşulları tüm boyutları ile sağladığı anlaşılmaktadır.

Öte yandan düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının *Paylaşım* için .56 ile .72; *Beğeni* için .62 ile .78; *Güvenlik* için .52 ile .74 ve *Gizlilik* için .46 ile .50 arasında değiştiği görülmüştür. Alanyazında madde toplam korelasyon değeri için .30 ve daha yüksek olan maddelerin aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları ve bu davranış bakımından maddelerin bireyleri iyi ayırt ettikleri belirtilmektedir (Pallant, 2007). Dolayısıyla bu bulgular her bir boyut altında yer alan maddelerin birlikte aynı beceriyi güvenilir bir şekilde ölçtüklerini göstermektedir. Ölçekten alınan yüksek puan sosyal ağ kullanıcılarının sanal kimlik profillerini düzenleme eğilimlerinin fazla olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Alanyazında korelasyon katsayıları .30 ile .70 arasındaki değerlerde orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu, .70 ile 1.00 arasındaki değerlerde ise yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Buna göre Tablo 3'e göre; *Paylaşım* ve *Beğeni* arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, *Paylaşım*, *Güvenlik*, *Gizlilik* ve *Beğeni*, *Güvenlik*, *Gizlilik* aralarında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Böylece ölçekte bulunan her bir boyutun aynı genel amaç doğrultusundaki bilgi ve becerileri ölçtüğü anlaşılmaktadır.

Bulgular

Katılımcıların bağımsız değişkenlere verdikleri yanıtlara göre Sosyal Ağ Kimlik Yönetimi Ölçeği (SNIMS)'ne verdikleri yanıtların nasıl değiştiğini belirlemek için elde edilen veriler betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. SNIMS'e yönelik değerlendirmeler ölçeğin tüm boyutlarını kapsayacak şekilde "Sanal Kimlik" değişkeni olarak yorumlanmıştır. Yapılan analizler için öncelikle varsayım şartları incelenmiştir. Bu varsayımlar doğrultusunda araştırma sorularının yanıtlanabilmesi için Bağımsız Gruplar t Testi (Independent Samples t Test), İlişkisiz Örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) ve İlişkisiz Örneklemeler için İki Faktörlü Varyans Analizi (Two-Way ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. ANOVA analizinin yapılabilmesi için yukarıdaki varsayımlara ek olarak bağımlı değişkene ait varyansların eşleşliği dikkate alınmıştır. Araştırmanın "*Sosyal ağ kullanıcılarının sanal kimlik profilleri profil sayısına göre farklılık göstermekte midir?*" sorusuna ilişkin bulguların elde edilmesi amacı ile parametrik testlerden bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 4'de gösterilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların sanal kimlik profilleri bireylerin profil sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($t_{(667)}=3.28$; $p<.05$). Bu farklılık profil sayısı birden fazla olanların lehinedir. Analiz yapılan veri setinde aynı grup üzerinde çoklu karşılaştırma yapıldığında şans eseri anlamlı farklılık ortaya çıkmasını engellemek yani 2. tip hatadan arındırmak ve gerçek anlamlılık değerini görebilmek için Bonferroni düzeltmesi yapılması gerekmektedir (Akbulut, 2010). Bonferroni düzeltmesi yapıldığında anlamlılık değeri test sayısına bölünerek ($.05/4=.01$) anlamlılık değeri yorumlanmıştır. Yapılan t testi sonrasında Bonferroni düzeltmesi yapıldığında, sanal kimlik alt boyutlarından "Beğeni" ($t_{(667)}=2.93$; $p<.01$) ve "Gizlilik" ($t_{(667)}=4.12$; $p<.01$) boyutlarının, katılımcıların profil sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılıklar profil sayısı birden fazla olanların lehine gerçekleşmiştir. Sanal kimlik alt boyutlarından "Paylaşım" boyutunda $p<.05$ değerine göre anlamlı bir sonuç görüldü dahi Bonferroni düzeltmesi yapıldığında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı anlaşılmaktadır ($t_{(667)}=2.45$; $p>.01$). "Güvenlik" boyutu ise, profil sayısına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir

($t_{(667)}=-.24$; $p>.01$). Bulunan anlamlı farklılıklarda bağımsız değişkendirdeki varyansın ne kadarını bağımlı değişkenin açıkladığını görmek için etki büyüklüğü analizi yapılmıştır. Anlamlı görülen bu farklılıklarda eta kare değerleri Cohen (1988)'e göre .01 ile .06 arasında olduğundan küçük bir etki büyüklüğüne sahiptir.

Tablo 4.
Sanal Kimlik (SNIMS) ve Sanal Kimliğin Alt Boyutlarının Profil Sayısı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.

		Profil sayısı 1+	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p	η^2
Sanal Kimlik (SNIMS)	Evet		156	68.59	19.38	3.28	667	.00*	.02
	Hayır		513	63.29	17.14				
	Toplam		671						
Alt Boyutlar	Paylaşım	Evet	156	28.82	8.73	2.45	667	.02*	.01
		Hayır	513	27.03	7.80				
		Toplam	671						
Beğeni	Evet	156	18.28	6.15	2.93	667	.01**	.01	
	Hayır	513	16.69	5.86					
	Toplam	671							
Gizlilik	Evet	156	12.82	5.28	4.12	667	.00**	.03	
	Hayır	513	10.97	4.79					
	Toplam	671							
Güvenlik	Evet	156	8.67	3.19	.24	667	.81	.00	
	Hayır	513	8.60	3.08					
	Toplam	671							

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

"Sosyal ağ kullanıcılarının sanal kimlik profilleri sosyal ağlarda harcanan zamana göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulguların elde edilmesi amacı ile parametrik testlerden bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 5'de gösterilmektedir.

Tablo 5.
Sanal Kimlik (SNIMS) ve Sanal Kimliğin Alt Boyutlarının Sosyal Ağlarda Harcanan Zaman Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	
Sanal Kimlik (SNIMS)	Gruplararası	8198.02	4	2049.51	6.69	.00*	.04	
	Gruplarıçi	203972.17	666	306.27				
	Toplam	212170.20	670					
Alt Boyutlar	Paylaşım	Gruplararası	2414.01	4	603.50	9.82	.00*	.06
		Gruplarıçi	40931.60	666	61.46			
		Toplam	43345.60	670				
Beğeni	Gruplararası	811.86	4	202.97	5.89	.00*	.03	
	Gruplarıçi	22962.65	666	34.48				
	Toplam	23774.51	670					
Gizlilik	Gruplararası	200.56	4	50.14	2.05	.09	.01	
	Gruplarıçi	16329.58	666	24.52				
	Toplam	16530.14	670					
Güvenlik	Gruplararası	30.22	4	7.56	.78	.54	.01	
	Gruplarıçi	6430.89	666	9.66				
	Toplam	6461.11	670					

* $p<.01$

Yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarında sosyal ağlarda harcanan zamanın “Sanal Kimlik” değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($F_{(4,666)}=6.69$; $p<.01$). Levene testi sonucunda varyans eşleşliği sağlanamadığından ($p<.05$) gruplar arası karşılaştırmaları yapmak için Post Hoc testlerinden Tamhane’s T2 sonuçları değerlendirilmiştir. “Sanal Kimlik”e yönelik gruplararası karşılaştırma sonuçlarına göre; 1 saatten az sosyal ağ kullanıcılarının “Sanal Kimlik” puanları 4-6 saat arası ($p=.01$) ve 6 saatten fazla ($p<.01$) kullananların lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Ayrıca 1-2 saat arası sosyal ağ kullananların “Sanal Kimlik” puanlarının 6 saatten fazla kullananların lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($p=.02$). Diğer gruplararası karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Tek yönlü ANOVA sonuçlarında sosyal ağlarda harcanan zamanın “Paylaşım” değişkenine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(4,666)}=5.89$; $p<.01$). Levene testi sonucunda varyans eşleşliği sağlanamadığından ($p<.05$) gruplar arası karşılaştırmaları yapmak için Post Hoc testlerinden Tamhane’s T2 sonuçları değerlendirilmiştir. Sonuçların anlamlılığına bakılırken Bonferroni düzeltmesi yapılarak değerlendirilmiştir ($p<.01$). “Paylaşım” değişkenine yönelik gruplararası karşılaştırma sonuçlarında 1 saatten az sosyal ağ kullanıcılarının “Paylaşım” puanları; 2-4 saat ($p<.01$), 4-6 saat ($p<.01$) ve 6 saatten fazla ($p<.01$) kullananların lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Diğer gruplararası karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Sosyal ağlarda harcanan zamanın “Beğeni” değişkenine istatistiksel olarak anlamlı farklılığı belirlenmiştir ($F_{(4,666)}=9.82$; $p<.01$). Levene testi sonucunda varyans eşleşliği sağlanamadığından ($p<.05$) gruplar arası karşılaştırmaları yapmak için Post Hoc testlerinden Tamhane’s T2 sonuçları değerlendirilmiştir. Sonuçların anlamlılığına bakılırken Bonferroni düzeltmesi yapılarak değerlendirilmiştir ($p<.01$). Gruplararası karşılaştırma sonuçlarında 6 saatten fazla sosyal ağ kullanıcılarının lehine olmak üzere “Beğeni” puanları; 1 saatten az ve 1-2 saat arası kullananlara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Diğer gruplararası karşılaştırmalarda ise, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Katılımcıların sosyal ağlarda harcadıkları zamana göre “Sanal Kimlik”, “Paylaşım” ve “Beğeni” puanlarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bu anlamlı farklılıkların etki büyüklükleri incelendiğinde sosyal ağlarda harcanan zamana yönelik tüm anlamlı sonuçların Cohen (1988)’e göre .01 ile .06 aralığında olduğundan küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın “Katılımcıların cinsiyet ve/veya sosyal ağlardaki görülebilirlik durumlarına göre sanal kimlik profilleri farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulguların elde edilmesi amacı ile parametrik testlerden iki yönlü varyans analizi (Two Way ANOVA) yapılmıştır. Katılımcıların profillerinin görünürlüğü ve cinsiyetine göre “Sanal Kimlik” puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 6’de gösterilmektedir.

Tablo 6.
Sanal Kimliğin Cinsiyet ve Görülebilirlik Değişkenlerine Göre Betimsel Bulguları.

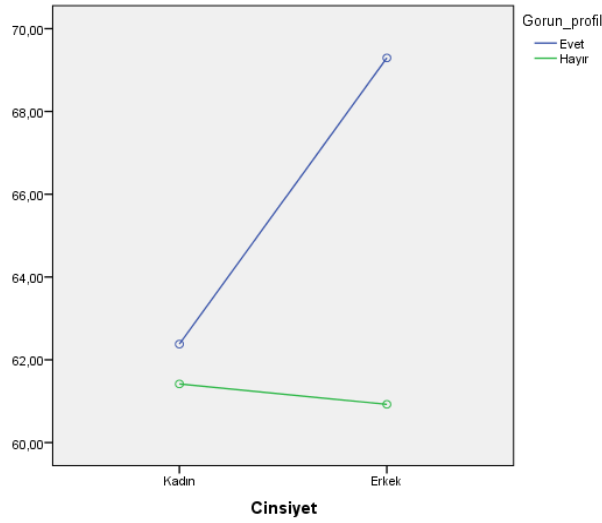
	Kadın			Erkek			Toplam		
	n	\bar{X}	Ss	n	\bar{X}	Ss	n	\bar{X}	Ss
Görünür	79	62.38	16.23	266	69.29	18.85	345	67.71	18.49
Anonim	173	61.42	12.94	153	60.92	19.63	326	61.19	16.40
Toplam	252	61.72	14.03	419	66.24	19.54	671	64.54	17.80

Tablo 7.
Sanal Kimliğin Cinsiyet ve/veya Görünürlük Değişkenlerine Göre Analiz Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Cinsiyet	1435.42	1	1435.42	4.74	.03*	.01
Görünürlük	3031.00	1	3031.00	10.00	.00*	.02
Cinsiyet * Görünürlük	1908.97	1	1908.97	6.30	.01*	.01
Hata	202102.44	667	303.00			
Toplam	212170.20	670				

* $p<.05$

Tablo 6 ve 7 incelendiğinde cinsiyet ve profil görünürlüğünün ayrı ayrı “Sanal Kimlik” puanlarına etkisi görülmektedir. Katılımcılardan “Sanal Kimlik” değişkeni üzerindeki kadınların ortalama puanı 61.72, erkeklerin ise 66.24’tür. Cinsiyetin “Sanal Kimlik” üzerindeki ortalama puanları arasındaki fark Tablo 7’ye göre anlamlıdır ($F_{(1,667)}=4.74$, $p<.05$). Buna göre kullanıcıların “Sanal Kimlik” puanları üzerinde cinsiyetin önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Sosyal ağ profili görünür olan katılımcıların “Sanal Kimlik” ortalama puanları 67.71 ve profili görünür olmayanların ise ortalama puanı 61.19’dur. Bu iki grubun “Sanal Kimlik” üzerindeki ortalama puanları arasındaki fark Tablo 7’ye göre anlamlı bulunmuştur ($F_{(1,667)}=10.00$, $p<.05$). Buna göre kullanıcıların sanal kimlik profillerinde profilin görünür olup olmamasının önemli olduğu söylenebilir. Tablo 7 incelendiğinde sosyal ağ kullanıcılarının cinsiyet ve profil görünürlüğünün “Sanal Kimlik” üzerinde ortak etkileşiminin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1,667)}=6.30$, $p<.05$). Etkileşimi daha açık bir şekilde görebilmek için aşağıdaki grafikten yararlanılmıştır.



Şekil 4. Cinsiyet ve profil görünürlüğünün “Sanal Kimlik” üzerindeki ortak etkileşimi.

Şekil 4 incelendiğinde; “Sanal Kimlik” puanlarında erkeklerin profilinin görünüp görünmemesi arasındaki farkın kadınlara oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Cinsiyetler arasında profilin görünür olması “Sanal Kimlik” puanında daha fazla farklılık gösterirken, profilin görünür olmaması cinsiyetler arasında “Sanal Kimlik” puanında daha az farklılaşmaktadır. Bu farklılığı daha net görebilmek için Temel Etki Analizinden (Simple Main Effect) yararlanılmıştır. Bunun için öncelikle veri seti cinsiyete göre bölümlendirilmiş sonrasında profilin görünürlüğünün “Sanal Kimlik”e olan etkisini belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Verinin cinsiyete göre bölümlendirilerek görünürlüğün “Sanal Kimlik”e etkisine yönelik bulgular Tablo 8’de yer alırken, görünürlüğe göre bölümlendirilerek cinsiyetin Sanal Kimliğe etkisine yönelik bulgular ise Tablo 9’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Cinsiyetlere Göre Profil Görünürlüğünün “Sanal Kimlik”E Etkisine Yönelik Analiz Sonuçları.

Sanal Kimlik (SNIMS)	Profil görünürlüğü	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p	η^2
Kadın	Evet	79	62.38	16.23	.51	250	.61	.00
	Hayır	173	61.42	12.94				
	Toplam	252						
Erkek	Evet	266	69.29	18.85	4.31	417	.00*	.04
	Hayır	153	60.92	19.63				
	Toplam	419						

* $p<.01$

Tablo 8 incelendiğinde katılımcılardan kadınların profilinin görünürlüğü “Sanal Kimlik” üzerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(250)}=-.51$; $p>.01$). Buna karşın erkeklerin “Sanal Kimlik” üzerinde profilinin görünürlüğü lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($t_{(417)}=4.31$; $p<.01$).

Tablo 9.

Profil Görünürlüğüne Göre Cinsiyetlerin “Sanal Kimlik”E Etkisine Yönelik Analiz Sonuçları.

Sanal Kimlik (SNIMS)	Profil görünürlüğü	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p	η^2
Görünür	Evet	79	62.38	16.23	-2.95	343	.00*	.03
	Hayır	266	69.29	18.85				
	Toplam	345						
Anonim	Evet	173	61.42	12.94	.26	324	.79	.00
	Hayır	153	60.92	19.63				
	Toplam	326						

* $p<.01$

Tablo 9 incelendiğinde katılımcılardan profilinin görünür durumda olanların “Sanal Kimlik” puanları üzerinde erkeklerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t_{(343)}=-2.95$; $p<.01$). Profili anonim “Sanal Kimlik” üzerinde cinsiyetinin anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı belirlenmiştir ($t_{(324)}=.26$; $p>.01$).

Tablo 10’da cinsiyet ve profil görünürlüğü’nün “Sanal Kimlik”in alt boyutları olan “Paylaşım”, “Beğeni”, “Gizlilik” ve “Güvenlik” boyutlarına göre farklılık durumları bağımsız gruplar t testi ile analiz edilerek bulguları sunulmuştur.

Tablo 10.

“Sanal Kimlik”in Alt Boyutlarının Cinsiyet ve Profil Görünürlüğü Değişkenlerine Göre Analiz Sonuçları.

SNIMS	Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p	η^2
Gender	Paylaşım	Kadın	252	26.78	6.56	-1.80	669	.07	.00
		Erkek	419	27.85	8.80				
	Beğeni	Kadın	252	16.15	5.31	-3.12	669	.00*	.01
		Erkek	419	17.63	6.26				
	Gizlilik	Kadın	252	9.79	4.12	-7.05	669	.00*	.06
		Erkek	419	12.35	5.18				
Güvenlik	Kadın	252	8.99	2.96	2.38	669	.02	.01	
	Erkek	419	8.41	3.17					
Visibility	Paylaşım	Evet	345	29.10	8.20	5.70	669	.00*	.05
		Hayır	326	25.67	7.48				
	Beğeni	Evet	345	18.20	6.01	5.16	669	.00*	.04
		Hayır	326	15.87	5.66				
	Gizlilik	Evet	345	12.31	5.18	5.02	669	.00*	.04
		Hayır	326	10.42	4.54				
	Güvenlik	Evet	345	8.07	3.26	-4.90	669	.00*	.03
		Hayır	326	9.22	2.82				

* $p<.01$

Analiz yapılan veri setinde Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Buna göre, sanal kimlik alt boyutlarından “Beğeni” ($t_{(669)}=-3.12$; $p<.01$) ve “Gizlilik” ($t_{(669)}=-7.05$; $p<.01$) boyutlarının cinsiyete göre erkeklerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Sanal kimlik alt boyutlarından “Paylaşım” ($t_{(669)}=-1.80$; $p<.01$) ve “Güvenlik” ($t_{(669)}=2.38$; $p<.01$) boyutlarında ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı anlaşılmaktadır. Bulunan anlamlı farklılıklarda bağımsız değişkendeki varyansın ne kadarını bağımlı değişkenin açıkladığını görmek için etki büyüklüğü analizi yapılmıştır. Anlamlı görülen “Beğeni” boyutu için eta kare değerleri Cohen (1988)’e göre .01 ile .06 arasında olduğundan küçük bir etki büyüklüğüne, “Gizlilik” boyutu için eta kare değerleri Cohen (1988)’e göre .06 ile .14 aralığında olduğundan orta bir etki büyüklüğüne sahiptir. Sosyal ağlarda görünürlüğü’nün Sanal Kimlik alt boyutlarından “Paylaşım”

($t_{(669)}=5.70$; $p<.01$), "Beğeni" ($t_{(669)}=5.16$; $p<.01$), "Gizlilik" ($t_{(669)}=5.02$; $p<.01$) boyutlarının hepsinde görünür olma lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. "Güvenlik" ($t_{(669)}=-4.90$; $p<.01$) boyutu için ise, görünür olmama lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sosyal ağ profilin görünürlüğüne yönelik anlamlı görülen tüm alt boyutlar için eta kare değerleri Cohen (1988)'e göre .01 ile .06 arasında olduğundan küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Tartışma

Bu araştırmada sosyal ağ kullanıcılarının sanal kimlik profillerini cinsiyet, sosyal ağlarda harcanan zaman, sosyal ağ profil sayısı ve profil görünürlüğü çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde birden fazla profili olanların sanal kimlik profilleri, "Beğeni" ve "Gizlilik" özellikleri farklılaşmaktadır. Birden fazla profilin olması "Paylaşım" ve "Güvenlik" özelliklerini ise, farklılaştırmamaktadır. Bu durum sosyal ağ kullanıcılarının "Gizlilik" tercihlerini istedikleri gibi düzenlemek ve beğeni alabilecek şekilde asıl hesaplarına ek olarak profil sayılarını artırdıkları düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Kültürel yapı hem yüzyüze hem de sosyal ağ ortamlarında bireylerin davranışlarını şekillendirebilmektedir. Özellikle aynı sosyal ağ ortamında birden fazla profil kullanımının bu kültürel yapının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Birey, toplumsal rolünün gerektirdiği farklı sanal kimlikleri bir arada yönetirken dilediği kişi ve gruplara karşı gizlenmeyi tercih edebilmektedir. Benzer şekilde birden fazla profil beğeni ile de yakından ilişkilidir. Çünkü birey beğenildiği ve kabul gördüğü ortamlarda daha fazla var olma eğilimindedir. Bu durumun ergenler üzerindeki etkilerini Akar (2017)'i çalışmasında görebilmek mümkündür. Akar (2017); ergenlerin çevreye olan uyumsuzluklarından dolayı arkadaş olma ve sosyalleşme ihtiyaçlarını karşılamak için daha fazla sosyal ağ kullandıklarını ve internet bağımlılığı için risk grubunda bulduklarını belirtmektedir. Ergenlerin sosyal ağları gerçek dünyaya alternatif bir ortam olarak tercih etmelerinin yanı sıra sosyal ağlar aynı zamanda etkili bir öğrenme ortamıdır. Sosyal ağların bu etkililiğinin altında barındırdıkları sosyal etkileşim potansiyeli yatmaktadır. Sosyal etkileşim öğrenmenin gerçekleştiği her ortamda önemlidir. Bilindiği gibi Vygostky (1978) akran etkileşiminin öğrenme üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Günümüz akran etkileşimi ise sosyal ağların etkisiyle giderek sanal bir boyuta taşınmıştır. Ancak bu noktada akran etkileşiminin katkısı zaman zaman sosyal ağların anonim özellikleriyle birlikte bireylerde yıkıcı etkilere de neden olabilmektedir.

Sosyal ağ kullanıcılarının sosyal ağlarda harcadıkları zamana göre sanal kimlik profillerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Özellikle "Paylaşım" ve "Beğeni" davranışlarının 1 saatten az kullananların; 6 saatten fazla kullananlara göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu durum sosyal ağlarda çok fazla zaman geçirenlerin diğer kullanıcıların beğenilerine göre paylaşımlar yapabileceğini, böylece "Paylaşım" ve "Beğeni" özelliklerinin farklılaşabileceğini göstermiştir. Sosyal ağlarda harcanan zaman ile "Gizlilik" ve "Güvenlik" özelliklerinin farklılaşmaması ise, bireylerin zamandan bağımsız olarak "Gizlilik" ve "Güvenlik" tercihlerini belirlediklerini ortaya çıkarmıştır. 6 saatten fazla sosyal ağları kullananlar yoğun bir kullanım sergiledikleri için alanyazında Özata, Kılıçer ve Ağlargoz (2014) tarafından "Müptelalar" olarak adlandırılmaktadır. Alanyazına göre müptelalar sıklıkla paylaşım yapmakta ve sosyalleşerek gösteriş yapmak için sosyal ağları kullanmaktadırlar. Bu durum bu çalışmadaki 6 saatten fazla sosyal ağları kullananların "Paylaşım" ve "Beğeni" davranışlarındaki farklılığını açıklar niteliktedir.

"Sanal Kimlik" profillerine bakıldığında erkeklerin özellikle "Beğeni" ve "Gizlilik" davranışlarının farklılaştığı, "Paylaşım" ve "Güvenlik" davranışlarının ise, farklılaşmadığı belirlenmiştir. Sosyal ağlarda erkeklerin beğeni ve gizlilik davranışlarının farklılık gösterdiği alanyazındaki çalışmalarda da desteklenmektedir (Hoy & Milne, 2010; Huang, Kumar & Hu, 2017; Mohammed & Ahmad, 2012). Buna göre erkeklerin "Beğeni" durumunu önemseyerek bu doğrultuda sanal kimlik profillerini oluşturdukları ve bu yönde "Gizlilik" ayarlarını yaptıkları söylenebilir. "Gizlilik" ayarları yapıldıktan sonra "Paylaşım" yapıldığından sanal kimlik profillerinin "Paylaşım" boyutundan etkilenmemesi doğal görülmektedir. Bunun nedeni "Paylaşım" davranışlarını düzenleyen "Gizlilik" ayarlarının olmasıdır. Alanyazında kadınların erkeklere oranla gizlilik ayarlarına daha fazla dikkat ettiği görüşü hakimdir (Cockcroft & Clutterbuck, 2001; Dinev & Hart, 2004; Fogel & Nehmad, 2009; Hoy & Milne, 2010; Laric, Pitta & Katsanis, 2009). Ancak bazı çalışmalarda kadınların gizliliğini korumasının erkeklere oranla zayıf olduğu

(Milne, Rohm & Bahl, 2004), kadınların kişisel bilgilerini korumadığı hatta daha fazla ifşa ettiği söylenmektedir (Hoy & Milne, 2010; Kolek & Saunders, 2008). Bu doğrultuda erkeklerin gizliliğin korunmasına yönelik sonuçlarının, bu çalışmadaki bulgularla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin güvenli kullanımına ilişkin yapılan bir çalışmada öğrencilerin gizlilik ve güvenlik önlemleri almamalarının sebebinin güvenli internet kullanımına yönelik farkındalıklarının yeterli olmamasından kaynaklandığı ifade edilmektedir (Yılmaz, Karaoğlan Yılmaz, Öztürk & Karademir, 2017). Sosyal ağ ortamlarının yeni nesil öğrenenler tarafından hem öğrenme hem de iletişim ve eğlence amaçlı yoğun olarak kullanıldığı düşünüldüğünde; sanal kimliğin boyutlarının önemi daha net ortaya çıkmaktadır. Özellikle yeni nesil öğrenenlerin yoğun olarak kullandıkları bu ortamlardaki davranışlarını şekillendirerek bu ortamları güvenli kullanabilmeleri söz konusu farkındalıklarının artırılmasıyla olanaklıdır. Sanal kimliğin İnternet teknolojilerinin bir parçası olan sosyal ağlarda da gizlilik ve güvenlik ayarlarının yapılmaması öğrenenlere ek olarak tüm kullanıcılar için risk oluşturabilecektir.

Sosyal ağ profilinin görünür olmasının, "Paylaşım", "Beğeni" ve "Gizlilik" bağlamında farklılaştığı, "Güvenlik" bağlamında ise, farklılaşmadığı görülmüştür. Güvenliğin görünür ya da anonim olmadan etkilenmeyen bir boyutu olması güvenliğe verilen önemle açıklanabilir. Paylaşım, beğeni ve gizlilik bağlamındaki farklılık ise görülebilirliğin profil oluşturmayı etkilediği (Hu, Zuhao & Huang, 2015; Zhao, Grasmuck & Martin, 2008) yönündeki görüşlerle örtüşmektedir. İnternet ortamında sanal kimliğin değişken olduğu, kişilerin ideal insanı yaratarak diğer insanlar tarafından onaylanan ve istenilen bir kimliği yaratma güdüsüyle hareket ettikleri vurgulanmaktadır (Binark, 2005). Dolayısıyla söz konusu bulgunun alanyazınla da tutarlı olduğu söylenebilir. Sosyal ağ kullanıcılarının, herkes tarafından görülebilir profillerinde ideal kimliklerini yaratma güdüsüyle "Paylaşım", "Beğeni" ve "Gizlilik" ayarlarını yaptıkları söylenebilir. Bu durum, sanal ortamlarda istenilen özellikleri gizleyerek veya değiştirerek herkes tarafından görülebilen ancak yine de anonim kalınabilen sanal kimlik oluşturulmasını da desteklemektedir (Timisi, 2003). Başka bir ifadeyle sosyal ağlarda gizlenebilen ya da değiştirilebilen kimlik özellikleri, profil görünür bile olsa, anonim kalmaya olanak tanımaktadır.

Sanal kimlik profillerinin cinsiyete ve başkaları tarafından görülebilirliğine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Erkeklerin profilinin görülebilirliğine göre sanal kimlik profilleri farklılaşırken, kadınlarınki farklılaşmamaktadır. Dolayısıyla sosyal ağlarda başkalarınca görülebilirliğe erkeklerin kadınlara göre daha çok önem verdiği ve bu doğrultuda sanal kimlik profillerini yapılandırdıkları söylenebilir. Sosyal ağ profili herkes tarafından görülebilir olmayanların ise, sanal kimlik profilleri cinsiyete göre farklılaşmadığından, herkese açık olan sanal kimlik profillerinin cinsiyet ayrımı olmaksızın ortalama olarak aynı şekillerde düzenlendiği düşünülebilir. Bu durumun sosyal ağların mahrem ve toplumsal olarak yeni ilişki biçimlerini ortaya çıkardığı ve kişilerin içinde oldukları durumlara göre gizlilik ayarlarını yapılandırmalarıyla (Fogel remining Nehmad, 2009; Toprak et al., 2009) açıklanabilir. Tüfekçi (2008), gençlerin sosyal ağlardaki paylaşımlarının başkaları tarafından görülmesinden endişe duyduklarını belirtmiştir. Sosyal ağlardaki bilgilerin başkaları tarafından görülmesi ve mahremiyetin sağlanmasına yönelik olarak sosyal ay profillerinin düzenlenmesi, bu çalışmadaki görülebilirliğe göre sanal kimlik profillerinin değişmesi bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sanal kimlikler sosyal ağ ortamlarında giderek daha fazla tercih edilmektedir. Bu tercih üzerinde etkide bulunabilecek birçok neden olabilir. Bireysel beklentiler, sanal ortamın cazibesi, yüz yüze ortamların sınırlılığı, sosyal etkileşim vb. bu nedenler arasında sayılabilir. Sosyal ağların sosyal etkileşim özelliği her yaş grubundan kullanıcıyı bu ortamlara çekmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde birden fazla sosyal ağ profili kullanan sosyal ağ kullanıcılarının beğeni alabilecekleri şekilde profillerini düzenledikleri ve gizlilik ayarlarını bu doğrultuda yaptıkları görülmüştür. Görüldüğü gibi kullanıcıların profillerini beğeni alabilecekleri şekilde düzenlemeleri sosyal etkileşimin gücüne güzel bir örnektir. Diğer taraftan bu etkileşimin gücü bireysel beklentilerle eylemsel yeterlikler arasındaki çatışmaya vurgu yapan öz-benlik çelişkisi olarak da sonuçlanabilir.

Diğer taraftan internet olanaklarının genişlemesiyle bireylerin sosyal ağ ortamlarında daha fazla zaman geçirdikleri de bilinmektedir. Bununla birlikte sosyal ağlarda çok fazla zaman geçirenlerin başkaları tarafından beğenilecek ve kabul görecektir şekilde paylaşım davranışlarını şekillendirdikleri belirlenmiştir. Bu sonuçtan yola çıkılarak sosyal ağ kullanım süreleriyle başkaları tarafından beğenilecek ve kabul görecektir şekilde paylaşım davranışı arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Kullanım süresi arttıkça beğenilme beklentisinin artması benzer şekilde beğenilme beklentisi arttıkça bu ortamların daha fazla kullanılması söz konusudur. Bunların yanında araştırma sonuçlarında genellikle sosyal ağlarda sanal kimlik profillerinin farklılaşmasında erkeklerin oranının kadınlardan daha büyük olduğu görülmüştür. Özellikle herkes tarafından görünebilen sanal kimlik profillerinde kullanıcıların ideal kimliği yaratma güdüsüyle "Paylaşım", "Beğeni" ve "Gizlilik" ayarlarını yaptıkları düşünülmektedir. Böylece bu araştırmada sosyal ağlarda sanal kimlik profillerinin hangi durumlarda farklılaştığı ortaya koyulmuştur.

- Bu sonuçlar dikkate alındığında sosyal ağların kullanımında sanal kimliğin önemli bir kavram olduğu ve sosyal ağ kullanımına yönelik olarak sanal kimlik durumlarının dikkate alınması gerektiği söylenebilir.
- Sosyal ağ kimlik yönetimi ölçeğinin (SNIMS)'nin bazı analiz değerlerinin sınırlılığının bulunmasından dolayı, ölçek farklı gruplarda uygulanarak geçerlik ve güvenirlik analizlerinin tekrarlanarak güncellenmesi önerilmektedir.
- Bu çalışma katılımcılarının sosyal ağlar üzerinden gönüllü katılım sağlayan bireylerden oluşması, araştırma grubunun tanımlanmasında bir sınırlılık olarak görülebilmektedir. Bu nedenle belirli bir amaca uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak farklı gruplarda araştırmanın tekrarlanması önerilmektedir.
- Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda sosyal ağ kullanıcılarının sanal kimlik profillerinin farklı durumlara ve farklı değişkenlere göre araştırılması önerilmektedir.
- Aynı zamanda "Sanal Kimlik" ile ilişkili olan kavramlar bir bütün içerisinde incelenerek kavramsal çerçevesinin sağlanması önerilmektedir.

References

- Akar, F. (2017). Purposes and characteristics of internet use of adolescents. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 7(2), 257.
- Akbulut, Y. (2010). *Using SPSS in social sciences: Frequently used statistical analyses and solved problems*. İdeal Kültür Yayıncılık.
- Aldrich, J. (1997). R.A. Fisher and the making of maximum likelihood 1912-1922. *Statistical Science*, 12(3), 162-176.
- Armağan, A. (2013). Utilisation preferences of virtual field and self presentation tactics of youth: An investigation. *The Journal of International Social Research*, 6(27), 78-92.
- Bakıroğlu, C. T. (2013). Sosyalleşme ve kimlik inşası ekseninde sosyal paylaşım ağları. *Akademik Bilişim Konferansı*, 1047-1054.
- Biçer, S. (2015). Academicians motivation for being online on the social network: A Facebook example. *Dumlupınar University Journal of Social Sciences*, 40(40), 59-80.
- Binark, M. (2005). Panel tanıtımı sanal uzamda oyun kültürü ve dijital oyunlar. *Türkiye’de İnternet Konferansları*. Retrieved February 15, 2019 from <http://inet-tr.org.tr/inetconf11/bildiri/89.pdf>
- Birnbaum, M.G. (2008). *Taking Goffman on a tour of Facebook: College students and the presentation of self in a mediated communication*. Unpublished doctoral dissertation. Arizona: The University of Arizona. Retrieved February 15, 2019 from http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/194670/1/azu_etd_2833_sip1_m.pdf.
- Boyd, D., & Ellison, N. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1).
- Boyd, S. (2003). *Are you ready for social software?* Retrieved February 15, 2019 from <http://stoweboyd.com/post/2325281845/are-you-ready-for-social-software>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press.
- Buyukozturk, S., Kilic Cakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: K. Bollen & J. S. Long, eds. *Testing structural equation models*, 136-162. Newbury Park, CA: Sage.
- Bryne, B. M. (2000). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programmings*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (16. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chen, Z. (2007). A privacy enabled service authorization based on a user-centric virtual identity management system. *In Communications and Networking in China, CHINACOM'07*, 423-427.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for The Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Correa, T., Hinsley, A. W., & De Zuniga, H. G. (2010). Who interacts on the Web?: The intersection of users’ personality and social media use. *Computers in Human Behavior*, 26(2), 247-253.
- Davis, D. Z., & Chansiri, K. (2019). Digital identities—overcoming visual bias through virtual embodiment. *Information, Communication & Society*, 22(4), 491-505.
- Demir, Ö., & Yurdugül, H. (2014). Ortaokul ve lise öğrencileri için bilgisayara yönelik tutum ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 247-256.

- Diehl, W. C., & Prins, E. (2008). Unintended outcomes in Second Life: Intercultural literacy and cultural identity in a virtual world. *Language and intercultural communication, 8*(2), 101-118.
- Dönmez, O. ve Akbulut, Y. (2016). Siber zorbalık çalışmalarında sosyal beğenirlik etmeni. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 6*(2), 1-18.
- Farquhar, L. K. (2009). *Identity Negotiation on Facebook.com*. Unpublished doctoral dissertation. Iowa Research Online. Retrieved February 15, 2019 from <http://ir.uiowa.edu/etd/289>.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: England: Sage.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). *Validity and reliability, how to design and evaluate research in science education* (7th ed.). Mc Graw–Hill Companies, 393-394.
- Fogel, J., & Nehmad, E. (2009). Internet social network communities: Risk taking, trust, and privacy concerns. *Computers in Human Behavior, 25*(1), 153-160.
- Grasmuck, S., Martin, J., & Zhao, S. (2009). Ethno-racial identity displays on Facebook. *Journal of Computer-Mediated Communication, 15*(1), 158-188.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Englewood Cliffs, Prentice Hall
- Higgins, E.T., Klein, R., & Strauman, T. (1985). Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. *Social Cognition 3*, 51-76.
- Hodge, V.J., & Austin, J. (2004). A survey of outlier detection methodologies. *Artificial Intelligence Review, 22*(2), 85-126.
- Hoy, M. G., & Milne, G. (2010). Gender differences in privacy-related measures for young adult Facebook users. *Journal of Interactive Advertising, 10*(2), 28-45.
- Hu, C., Zhao, L., & Huang, J. (2015, Jun 24-28). Achieving self-congruency? Examining why individuals reconstruct their virtual identity in communities of interest established within social network platforms. *Computers in Human Behavior, 50*, 465-475.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.
- Huang, J., Kumar, S., & Hu, C. (2017). Gender differences in motivations for identity reconstruction on social network sites. *International Journal of Human Computer Interaction, 34*(7), 591-602.
- Jenkins-Guarnieri, M. A., Wright, S. L., & Johnson, B. (2013). Development and validation of a social media use integration scale. *Psychology of Popular Media Culture, 2*(1), 38-50.
- Jin, S. A. A. (2012). The virtual malleable self and the virtual identity discrepancy model: Investigative frameworks for virtual possible selves and others in avatar-based identity construction and social interaction. *Computers in Human Behavior, 28*(6), 2160-2168.
- Jin, S. A. A. (2013). Peeling back the multiple layers of Twitter's private disclosure onion: The roles of virtual identity discrepancy and personality traits in communication privacy management on Twitter. *New Media and Society, 15*(6), 1-21.
- Karl, K., Peluchette, J., & Schlaegel, C. (2010). Who's posting Facebook faux pas? A cross-cultural examination of personality differences. *International Journal of Selection and Assessment, 18*(2), 174-186.
- Kim, J. W., & Chock, T. M. (2017). Personality traits and psychological motivations predicting selfie posting behaviors on social networking sites. *Telematics and Informatics, 34*(5), 560-571.

- King, M. F., & Bruner, G. C. (2000). Social desirability bias: A neglected aspect of validity testing. *Psychology and Marketing, 17*(2), 79-103.
- Kolek, E. A., & Saunders, D. (2008). Online disclosure: an empirical examination of undergraduate facebook profiles. *NASPA Journal, 45*(1), 1-25.
- Koles, B., & Nagy, P. (2012). Virtual customers behind avatars: The relationship between virtual identity and virtual consumption in second life. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research, 7*(2), 87-105.
- Laric, M. V., Pitta, D. A., & Katsanis, L. P. (2009). Consumer concerns for healthcare information privacy: A comparison of US and Canadian perspectives. *Research in Healthcare Financial Management, 12*(1), 93-111.
- Lin, K. Y., & Lu, H. P. (2015). Predicting mobile social network acceptance based on mobile value and social influence. *Internet Research, 25*(1), 107-130.
- Lin, X., Featherman, M., & Sarker, S. (2017). Understanding factors affecting users' social networking site continuance: A gender difference perspective. *Information & Management, 54*(3), 383-395.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370.
- Milne, G. R., Rohm, A. J., & Bahl, S. (2004). Consumers' protection of online privacy and identity. *The Journal of Consumer Affairs, 38*(2), 217-232.
- Mohamed, N., & Ahmad, I. H. (2012). Information privacy concerns, antecedents and privacy measure use in social networking sites: Evidence from Malaysia. *Computers in Human Behavior, 28*(6), 2366-2375.
- Nagy, P. (2010). Second Life, Second Choice? The effects of virtual identity on consumer behavior. A conceptual framework. In *Proceedings of FIKUSZ, 10th Symposium for Young Researchers*, 167-180.
- Nosko, A., Wood, E., & Molema, S. (2010). All about me: Disclosure in online social networking profiles: The case of Facebook. *Computers in Human Behavior, 26*(3), 406-418.
- Özata, F. Z., Kılıçer, T., & Ağlargoç, F. (2014). Cial networking site user young adults from addicts to distants: User profiles in terms of gratifications obtained and activities. *Anadolu University Journal of Social Sciences, 14*(3), 19-38.
- Özdemir, Z. (2015). New trend in identity achievement in social media: Using selfies. *Maltepe University Journal of Faculty of Communication, 2*(1), 112-131.
- Pallant, J. (2001). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using spss for windows. *SPSS student version 11.0 for Windows. Open University Press, 10*(11).
- Preeti, M. (2009). Use of social networking in a linguistically and culturally rich India. *The International Information & Library Review, 41*(3), 129-136.
- Qi, C., Wannian, L., & Qun, M. (2004). Research Center of Epidemiology and Health Statistics, Capital University of Medical Science, Beijing. *Structural Equation Modeling (SEM) in Medical Practice: Introduction and Application, 2*, 162-165.
- Reich, S. M. (2010). Adolescents' sense of community on myspace and Facebook: A mixed-methods approach. *Journal of Community Psychology, 38*(6), 688-705.
- Rheingold, H. (1993). *A slice of life in my virtual community. Global Networks: Computers and International Communication*. Cambridge, MA: The MIT Press. Retrieved February 15, 2019 from http://public.callutheran.edu/~chenxi/Phil350_142_03.pdf
- Ribeiro, J. C. (2009). The increase of the experiences of the self through the practice of multiple virtual identities. *PsychNology Journal, 7*(3), 291-302.
- Stone, M. (1974). Cross-validation choice and assessment of statistical predictions. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B, 36*(2), 111-147.

- Subrahmanyam, K., Reich, S. M., Waechter, N., & Espinoza, G. (2008). Online and offline social networks: Use of social networking sites by emerging adults. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(6), 420-433.
- Şengün, S. (2014). *A semiotic reading of digital avatars and their role of uncertainty reduction in digital communication. International Digital Communication Impact Conference, 33-44.*
- Tabachnick, B., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.
- Timisi, N. (2003). *Yeni iletişim teknolojileri ve demokrasi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Toprak, A., Yıldırım A., Aygül E., Binark, M., Börekçi S., & Çomu, T. (2009). *Toplumsal paylaşım ağı Facebook: "Görülüyorum öyleyse varım."*. İstanbul, Kalkedon Yayınları.
- Tufekci, Z. (2008). Grooming, Gossip, Facebook and Myspace. *Information, Communication & Society, 11*, 544-564.
- Venkatesh, V., Thong, J.Y., & Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS Quarterly, 36*(1), 157-178.
- Vural, Z. B., & Bat, M. (2010). Social media as a new communication environment: A research on ege university faculty of communication. *Journal of Yasar University, 20*(5), 3348-3382.
- Vygostky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, J., & Madden, S. (2008). *Factor analysis, path analysis, and structural equation modeling. Statistics in Criminology and Criminal Justice: Analysis and Interpretation (3rd ed.)*. USA: Jones & Bartlett Publishers, 325-51.
- Yılmaz, R., Karaoğlan Yılmaz, F. G., Öztürk, H. T., & Karademir, T. (2017). Examining secondary school students' safe computer and internet usage awareness: An example from Bartın province. *Pegem Journal of Education and Instruction, 7*(1), 83-114.
- Yılmaz, V. (2004). LISREL ile yapısal eşitlik modelleri: Tüketici şikayetlerine uygulanması. *Anadolu University Journal of Social Sciences, 4*(1), 77-90.
- Zhao, S., Grasmuck, S., & Martin, J. (2008). Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships. *Computers in Human Behavior, 24*(5), 1816-1836.

Technology proficiency self-assessments of teachers becoming professional in the 21st century: A scale adaptation study

Mustafa FİDAN ^{*a}, Murat DEBBAĞ ^{**b}, Barış ÇUKURBAŞI ^{***c}

^a Bartın University, Faculty of Education, Bartın/Turkey

^b Bartın University, Distance Edu. App. and Res., Bartın/Turkey

^c Bartın University, Faculty of Science, Bartın/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2020.016

Article History:

Received 18 October 2019
Revised 27 January 2020
Accepted 26 February 2020
Online 20 April 2020

Keywords:

Technology proficiency,
Self-assessment,
Scale adaptation.

Article Type:

Research paper

Abstract

In this study, it was aimed to adapt the Technology Proficiency Self-Assessment Scale for 21st Century Learning (TPSA C-21), developed by Christensen and Knezek, into Turkey's conditions. The study sample consisted of 606 teachers working in 58 public schools affiliated to the Ministry of National Education in Bartın province. The original scale had a six-factor structure consisting of 34 items. In the adaptation stage, the Turkish version of the scale was initially created and then retranslated back into the source language. Next, the scale items were evaluated by linguists. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were used to determine the construct validity of the scale. As a result of the EFA, some of the items having inappropriate values were excluded from the scale and finally a structure with 24 items and four factors named "E-mail", "WWW", "Integrated Applications", and "Teaching with Technology" was obtained. The results of the CFA showed that the factor structure had adequate fit indexes. For reliability, internal consistency and test-retest correlation coefficients of the whole scale and its sub-dimensions were examined and these values were found to be acceptable. After all, this scale has become a measurement tool that can be used for research which enables educators to make relevant inferences about technology proficiency in 21st century learning.

21. yüzyılda profesyonelleşen öğretmenlerin teknoloji yeterliliği öz-değerlendirmeleri: Bir ölçek uyarlama çalışması

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2020.016

Makale Geçmişi:

Geliş 18 Ekim 2019
Düzeltilme 27 Ocak 2020
Kabul 26 Şubat 2020
Çevrimiçi 20 Nisan 2020

Anahtar Kelimeler:

Teknoloji yeterliliği,
Öz-değerlendirme,
Ölçek uyarlama.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmada Christensen ve Knezek tarafından geliştirilen 21. Yüzyıl Öğrenmelerinde Teknoloji Yeterliliği Öz-değerlendirme Ölçeği'nin Türkiye koşullarına uyarlanması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bartın ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı 58 devlet okulunda görev yapan 606 öğretmen oluşturmaktadır. Özgün ölçek, 34 maddeden oluşan altı faktörlü bir yapıya sahiptir. Uyarlama aşamasında ilk olarak ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuş, kaynak dile tekrar çevirisi yapılmış ve ardından ölçek maddeleri dil uzmanlarınca değerlendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda uygun değerlere sahip olmayan bazı maddeler ölçekten çıkartılmış, 24 maddeli ve "E-posta", "WWW", "Entegre Uygulamalar" ve "Teknolojiyle Öğretim" şeklinde dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. DFA sonuçları ise, bu faktör yapısının yeterli düzeyde uyum indekslerine sahip olduğunu göstermiştir. Güvenilirlik için ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık ve test tekrar test korelasyon katsayıları incelenmiş, bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Sonuç olarak uyarlanan bu ölçek, eğitimcilerin 21. yüzyıl öğrenmelerinde teknoloji yeterliliğine yönelik ilgili çıkarımlar yapmaya olanak sağlayan araştırmalar için kullanılabilecek bir ölçek aracı haline gelmiştir.

* Author: mfidan@bartin.edu.tr

** Author: mdebbag@bartin.edu.tr

*** Author: bariscukurbasi@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7461-4994>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8406-9931>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2856-2676>

Introduction

Technological developments in the 21st century, which is accepted as the digital age, have been influential in the field of education as well as in almost every field and brought a new dimension to teaching activities. The innovative and progressive aspect of technology coincides with the dynamic structure of education, thus creating a mutually decisive process. Particularly with the emergence of Industry 4.0, which upgrades the concept of digitalization and intends to shorten the innovation process, the 21st century skills that individuals should have today and in the future are also undergoing changes. As a matter of fact, when the reports of institutions and organizations such as The future of education and skills [OECD] (OECD, 2018), Partnership for 21st Century Skills [P21] (Partnership21, 2017), National Educational Technology Standards [NETS/ISTE] (ISTE, 2016), Assessment and Teaching of 21st Century Skills [ATCS21S] (Care et al., 2018), Education system alignment for 21st Century Skills (Care et al., 2019) and Skills and Capacity [HEART] (Dunbar, 2015) are analyzed, it is seen that one of the identified common skills is "knowledge, media and technology skills".

On the other hand, in the ATC21S project, which was supported by the University of Melbourne under the sponsorship of Microsoft, Intel and CISCO to cover 60 institutions around the world, the importance of the skill of digital literacy in teaching 21st century skills to individuals was revealed and it was emphasized that it should be included in the curriculum (Binkley et al., 2012). This skill involves information and communication technologies (ICT) literacy (Byungura , 2018; Gaible, Mayanja & Michelazzi, 2018; Kylonen, 2012; Lewin & McNicol, 2015) as well as the access, selection and use of the right information from the right source by 21st century individuals. In addition, with the advancement of technology, it is expected that the students adapt to new technologies. This competence, also defined as digital fluency, consists of a synthesis of high-level thinking and digital literacy skills (Pinho & Lima, 2013). Therefore, 21st century skills are now becoming one of the main drivers in today's and tomorrow's educational understanding.

According to OECD (2018), which emphasizes that the learner characteristics of the new millennium have changed in parallel with the age, students now demonstrate different cognitive skills, regard technology as an indispensable element of their lives, and lead a digital life in which they are largely online. The competences of all stakeholders, who are involved in teaching activities and play a key role in the integration of education and technology, need to be enhanced in this sense. It is known that teachers are the most common stakeholder with whom today's students called "digital natives" get in contact after their family and friends (Riegel & Mete, 2018). Considering that good teachers raise successful students in general (Darling-Hammond, 2015; Hill, Beisiegel, & Jacob, 2013), the importance of the fact that teachers who are expected to equip their students with these skills should be themselves competent in the same skills becomes specifically more apparent (Debbağ, 2018; Görgülü & Küçükali, 2018; Harris, Mazman & Koçak-Usluel, 2011; Mishra, & Koehler, 2009; Vo & Nyugen, 2010). Teachers' competence in this sense affects their status as a role model for their students in terms of using technology as well as their own professional development (Dağ, 2016). In this context, teachers' professional development should be supported to meet the needs of all students (Spratt, 2019).

While standards set by the ISTE include seven standards under the headings of "Strengthening Professionalism" (learner, leader and citizen) and "Learning Catalyst" (collaborator, designer, facilitator and analyst) for instructors to use technology in their courses (ISTE, 2016), teacher competencies identified by the Ministry of National Education (MoNE) in Turkey include 16 different performance indicators associated with technology (MoNE, 2017).

Planning and implementing a successful teaching require understanding how technology relates to pedagogy and content (Koehler, Mishra, & Yahya, 2007). As a matter of fact, Pedagogical Content Knowledge (PCK), which is at the center of teachers' professional development and accepted as an indispensable element of the concept of qualified teachers, has started to be called as Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in recent years by attracting technology into itself (Kaya & Yilayaz, 2013). In the literature, TPACK is defined as a critical knowledge base that should be developed

by prospective teachers (Angeli & Valanides, 2005). In TPACK, which is a technology integration model, Mishra and Koehler (2006) emphasized how learning the educational contents including pedagogical concepts and techniques can be facilitated by using technology. Therefore, educational technologies should be based on pedagogically sound foundations in this model (Ferdig, 2006; Koehler et al., 2007).

The "knowledge of technology", one of the elements of technology, pedagogy and field knowledge on which the model is built, includes all educational technologies, from relatively simple technologies (board, books, etc.) to more complex digital technologies (Internet, computers, videos, etc.) (Koehler et al., 2007; Mishra & Koehler, 2006). In addition, researchers have stated that the information-communication technologies related skills involve skills such as using internet browsers, e-mail system, and word processing programs as well as the knowledge of computer software and hardware.

As a component of technology integration in education, a variety of projects about technological infrastructure have been put into practice to strengthen the infrastructure of schools in Turkey, especially in the last 20 years. Information Communication Technologies (ICT) class was established in 5800 schools between 1998 and 2007 with the Basic Education Development Project (BEDP/TEGEP). In addition, Enhancing Opportunities and Improving Technology Movement (FATİH) project has been carried out since 2011 to make the use of ICT tools more effective and widespread among all teachers and students (MoNE, 2012). However, improving technological infrastructure alone is not enough to integrate technology into education (Kaya & Koçak-Usluel, 2012; Perkmen & Tezci, 2011). At this point, the technology integration approaches TYPE I in which the student learns mainly through technology or TYPE II in which the student and learning are at the center and the student is actively responsible for his own learning comes into play (Maddux & Johnson, 2005). In TYPE I approach, technology is a helpful tool for teachers to provide students with basic information; in TYPE II approach, the teacher designs technological learning environment and guides students (Tezci, 2016). In both cases, teachers synthesizing and integrating above-mentioned technological, pedagogical, and field knowledge into learning process will facilitate and strengthen this integration (Orhan-Göksun, 2016; Schmidt et al., 2009). In this context, it is important to conduct studies investigating the technological proficiency of teachers in order to combine it with the two other types of knowledge.

On the other hand, it is clear that there is a need for teachers who have proficiency in using new technologies in order to get the optimum efficiency from educational technologies (Brun & Hinostroza, 2014; Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur, & Sendurur, 2012; Koh, Chai, Benjamin, & Hong, 2015; Orhan-Göksun, 2016). According to Holmberg, Fransson, and Fors (2018), the ability to integrate digital technologies into teaching and learning activities is a part of teacher professionalism. In this context, it is necessary to equip teachers with the skills and tendencies that are essential for meeting the 21st century educational needs in their professional development in the digital age (Spratt, 2019). Teachers' technology competencies are among these skills and tendencies and they play a decisive role in meeting the needs of the new generation learners who are called as digital natives both for the realization of the learning activities and for more efficient use of technology in daily life.

When the literature is examined, it is observed that teachers do not feel sufficient in the context of technological and technopedagogical knowledge in recent studies (Durak & Seferoğlu, 2017; Karadeniz & Vatanartiran, 2015) and the use of technopedagogical skill is lower than other skills among them (Garba, Byabazaire, & Busthami, 2015, Orhan-Göksun & Kurt, 2017). Therefore, it is very important to question the competence of teachers in the process of moving themselves from the present situation to the better one (Christensen & Knezek, 2017; Orhan, Kurt, Ozan, Vural, & Türkan, 2014). However, especially recently, it has been observed that researchers have been trying to develop 21st century qualifications by developing different measurement tools (Anagün, Atalay, Kılıç, & Yaşar, 2016; Çoban, Bozkurt, & Kan, 2019; Gür-Erdoğan & Arsal, 2016; Orhan-Göksun & Kurt, 2015). The common features of the mentioned measurement tools are that they deal with the learner characteristics of the age or lifelong learning skills (such as critical thinking, problem solving, creativity, entrepreneurship) from a holistic perspective. However, the fact that these competences should be analyzed for a specific content rather than a general approach are regarded as educationally significant in terms of both making more

detailed relational implications for 21st century skills and reaching more comprehensive and concrete evidence on the subject. Therefore, there is a need to develop measurement tools for the sub-dimensions of 21st century skills.

As highlighted earlier, one of the most important components of these skills is seen as technology competencies. In the related literature, there are a limited number of valid and reliable measurement tools developed especially to be used with educators to determine their level of technology proficiency in 21st century learning. The TPSA (Technology Proficiency Self-Assessments) scale developed by Ropp (1999) was accepted internationally and adapted into the conditions of different countries and used in the national context. Original TPSA items were created to assess competences in areas identified as important by the ISTE Technology Standards writing team. Dimensions included in the scale consisting of 20 items represented four proficiency areas (i) "E-mail", (ii) "World Wide Web" (WWW), (iii) "Integrated Applications" and (iv) Technology Integration in Teaching". Ropp (1999) stated that the scale was developed in order to measure teachers' and prospective teachers' professional competencies in using technology in education and thus to ensure their progress towards proficiency. The adaptation of the scale into Turkish culture was conducted by Gençtürk, Gökçek, & Güneş (2010) on 205 prospective teachers, and as a result of this study, it was seen that the scale items had a single-factor structure.

Christensen and Knezek (2017) emphasized that the TPSA scale has been used in many studies while maintaining its respectable psychometric properties for more than 15 years but a new version of the TPSA scale including competencies for today's technologies is needed. Accordingly, Christensen and Knezek (2017) updated the TPSA scale in accordance with 21st century technological skills and introduced it as a new version called TPSA C-21. The TPSA C-21 development study was conducted with the participation of 466 teachers and the dimensions of "Teaching with Emerging Technologies" and "Emerging Technologies Skills" were added to the existing dimensions of the scale that Ropp (1999) developed. As a result of validity and reliability studies, the latest version of the TPSA C-21, which consists of 34 items, came out with a six-factor structure.

Considering the explanations above, it was intended both to create a scale measuring teachers' 21st century technology proficiencies and contribute to the professional development of teachers in Turkey. Accordingly, the validity and reliability study of the TPSA C-21 scale, which was originally developed as a TPSA scale by Ropp (1999) and rearranged by Christensen and Knezek (2017) within the scope of 21st century skills, was conducted by adapting the scale into Turkish language in the present study.

Method

Participants

606 teachers participated voluntarily in the study from 58 public schools (19 primary schools, 24 secondary schools, 15 high schools) in the central district of Bartın province. 49.80% (302) of the participants were male and 50.20% (304) were female, and the mean year of service was $M=15.93$ (Min = 1, Max = 40, SD = 9.65). 209 (34.49%) teachers worked in primary, 226 (37.29%), in secondary and 151 (24.92%) in high schools. 134 of them (22.11%) completed postgraduate education. The distribution of teachers according to their branches is given in Appendix-1.

Data Collection Tools and Research Process

The scale (TPSA C-21) developed by Christensen and Knezek (2017) in America was used by adapting it into the conditions in Turkey. The original scale has a 6-factor structure consisting of 34 items (all positive). The distribution of the items in the scale according to the factors is as follows: "E-mail" (1-5), "WWW" (6-10), "Integrated Applications" (11-15), "Teaching with Technology" (16-20), "Teaching with Emerging Technologies" (21-29), "Emerging Technologies Skills" (30-34).

Christensen and Knezek (2017) have stated that the items on the TPSA scale, though developed within the scope of computerized learning and teaching, are essentially a contextual measurement of computer self-efficacy. There is a strong relationship between the initial version of the scale developed

by Ropp (1999) and the Computer Self-efficacy Scale, which supports the construct validity of TPSA (Ropp, 1999). In this context, as mentioned in both studies, TPSA and TPSA C-21 scales included items with expressions related to self-efficacy.

The scale was prepared in a form that participants could give responses on a 5-point Likert type (1: Strongly Disagree, 2: Disagree, 3: Partly Agree, 4: Agree, 5: Strongly Agree). Before the scale adaptation study, the first author R. Christensen was contacted via e-mail and necessary permissions were obtained. The scale items were translated from English into Turkish and the concordance between the original scale and the translated version was checked by a team of 12 experts, 7 from the field of foreign language education and 5, computer education and instructional technology, with at least a Ph.D. degree in their fields. The statements in some of the items were rearranged for teachers according to Turkey's conditions. For example, the term "institution web site" in the original scale was revised as the "web site of my university or the Ministry of National Education". Then the translations were brought together to form the most appropriate version of the scale.

Following these procedures, the scale items were translated back into English by three linguists and compared with the original form to ensure linguistic consistency. The scale was evaluated in terms of language and comprehensibility by two Turkish linguists (one with a Ph.D. degree in Turkish education and the other with a Ph.D. degree in Turkish language and literature) and the several scale items were adjusted in accordance with their feedbacks. As the next stage, three faculty members who had a command of both Turkish culture and American culture re-translated the final version of the adapted scale from the target language into the source language. After the back translation process, the scales for both cultures were compared and revised; and accordingly, the scale took its final form.

After this stage, eight faculty members working in the field of educational technology were consulted about the appropriateness of the items in terms of the content and face validity of the scale. At this stage, considering the Davis technique, the Content Validity Index (CVI) was calculated by dividing the number of experts who selected the options "appropriate" and "must be slightly corrected" in each item by the total number of experts (Davis, 1992). While the CVI values of the items ranged between .75 and 1.00, this value was calculated as .88 for the whole scale. According to these results, it can be said that the content validity of the scale items was at an acceptable level (Davis, 1992). In order to test the linguistic equivalence of the scale, at a two-week interval, the Turkish and English versions of the scale were respectively applied to 39 Turkish academicians working at Bartın University and also had a good command of English and the correlation coefficients between the two forms were calculated. The final version of the scale was read by 15 teachers before the application in order to determine the expressions that could create ambiguity for participants; and accordingly, it was observed that there was no confusing expression.

Necessary official permission was obtained from the Provincial Directorate of National Education to carry out the research. Accordingly, in determining the factor structure of the scale, the scale forms were first distributed to 712 teachers working in 31 different public schools (10 primary schools, 13 secondary schools, 8 high schools) and among them, 399 teachers completed the scale and provided feedback (Sample I). As 37 scales sent by them were not fully completed, Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed with the 362-participant data set. Then, the determined factor structure of the scale was tested with Confirmatory Factor Analysis (CFA) on a sample different from the first sample. For this purpose, the scales that were put into the final form according to the EFA findings were distributed to 27 different public schools (9 primary schools, 11 secondary schools, 7 high schools) and feedback was received from 257 teachers (Sample II). 13 of the scale forms were not evaluated due to being incomplete and CFA was performed with the 244-participant valid dataset. The reliability analysis of the adapted scale was conducted with 52 participants selected from the second sample. Filling out the scale form took between 7 and 10 minutes. The process of the research is summarized in Figure-1 below.

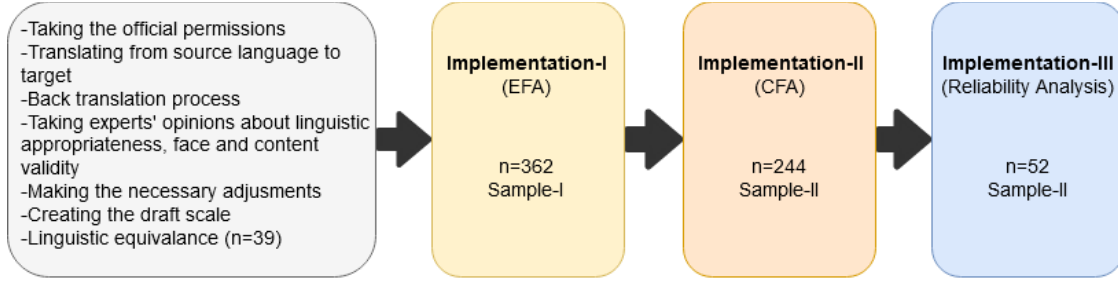


Figure 1. Research process.

Data Analysis

SPSS 23 and AMOS 21 programs were used to analyze the research data. Based on the data obtained in the study, EFA and CFA were performed to ensure the construct validity of the scale within the conditions of Turkey. Before performing the analyses, first the missing and incomplete data were examined and the outliers were checked.

Then, since the sample size was greater than 50, Kolmogorov Smirnov test was used to determine (Büyüköztürk, 2019) whether the data displayed a normal distribution for both these analyses and group comparisons (27.00% of top and bottom group). The results showed that p value was found to be greater than .05 for EFA ($Z = .04$, $p = .50$) and CFA ($Z = .06$, $p = .29$) and 27.00% of top and bottom group ($Z = .04$, $p = .16$). According to the results of the normality test ($p > .05$), it can be said that the data displayed a normal distribution (Büyüköztürk, 2019). On the other hand, as this test could easily be affected by the sample size, the skewness and kurtosis values (according to z values), histograms and Q-Q plot graphs of the data were also examined and the results were found to be consistent with the normality test findings.

The degree of agreement between the factor structures of the adapted scale were evaluated and interpreted according to the acceptability of the values of Adjusted Goodness of Fit Index ($AGFI \geq .90$), Comparative Fit Index ($CFI \geq .90$), Tucker Lewis Index ($TLI \geq .90$), Root Mean Square Error of Approximation ($RMSEA \leq .08$), and Standardized Root Mean Square Residual ($SRMR \leq .08$) (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006; Schumacker & Lomax, 2010; Kline, 2016). In addition, some researchers suggested that the χ^2/df ratio less than 5 was also acceptable for model fit (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003; Kline, 2016). However, since chi-square (χ^2) value is affected by the sample size (Jöreskog & Sörbom, 1993), it was not used as a cohesion criterion in the present study but its ratio to the degree of freedom (df) was given for information purposes only. Cronbach's alpha (α) internal consistency coefficient and test-retest reliability coefficient (r) were calculated to assess the reliability of the scale items. A value of .70 was accepted as the minimum criterion for reliability (Büyüköztürk, 2019).

Findings

Findings Regarding the Scale Adaptation Study

Findings related to linguistic equivalence: To test the linguistic equivalence of the scale, first the Turkish version and then the English version of the scale were applied to 39 Turkish academicians working at Bartın University at a two-week interval. In this regard, the correlation coefficient between the original version and the Turkish version of the scale was found to be significant and high ($r = .84$, $p < .01$). In general, the correlation coefficients between the items ranged from .62 to .91. Between the forms, linguistic equivalence coefficients (r) according to the factors were found to be .87 for the e-mail "factor", .80 for the "WWW" factor, .78 for the "IA" factor, and .86 for the "TT" factor.

Findings regarding the EFA: EFA was performed based on the data obtained from 362 participants to determine the construct validity of the measurement tool. The suitability of the sample size for EFA was examined by the Kaiser-Mayer Olkin (KMO) test and found to be .93. A KMO value greater than .70 indicates that the sample size is sufficient for EFA (Bryman & Cramer, 1999). Bartlett Sphericity Test was used to check the appropriateness of the data. As a result of the measurement ($\chi^2 = 9854.95$, $p < .001$), it can be said that the data is suitable for the EFA (Tabachnick & Fidell, 2007). The first EFA results showed that the items of the scale were grouped under 4 sub-factors (eigenvalues greater than 1) which constituted 68.15% of the total variance. In addition, the scree plot was also examined to determine the number of factors, and it was decided to examine the scale in a four-factor structure considering the fracture points (Appendix-2).

The principal component analysis was used during the EFA and the items were subjected to rotation using the varimax vertical rotation technique. Varimax is a common orthogonal rotation method for cases where there are two or more factor structures in scale development studies. This method was selected to facilitate the interpretation or report of factors and their items in the study (Büyükoztürk, 2019). Factor load distributions, obtained as a result of the analysis of the scale which was initially comprised of 34 items, were examined. Six items (29, 16, 14, 32, 33, 22) with a factor load below .40 and four items with overlapping factor loads (less than .10) under different factors (Costello & Osborne, 2005) (8, 16, 19, 30) were excluded from the scale. For this purpose, each item was excluded from the analysis one by one and the EFA was repeated; and thus, the most appropriate factor structure of the scale was determined. As a result of the EFA, the sub-dimensions of "Teaching with Technology (TT)", "Teaching with Emerging Technologies (TET)" and "Emerging Technologies Skills (ETS)" were compiled under a single factor.

However, the 31st item (I can download and watch movies/videos) which was located in the "TET" sub-dimension of the original scale appeared under the second factor (WWW) in the present study. Eight field experts (having publications in the field of educational technology) were consulted for the content validity of this factor structure and the appropriateness of the relevant item. In addition, the researchers who created the original scale were re-contacted and their views about the factor structure of the adapted scale and the distribution of items were also taken. In line with their feedbacks, the last factor was named as "Teaching with Technology (TT)" while the other factors remained the same as they existed in the original scale. For the item mentioned above, the experts agreed that it should be discussed in the scope of the second factor. As a result of all these procedures, the scale had a four-factor structure with 24 items. In this structure, it is remarkable that the items related to new technologies are collected under a single factor and in a general manner.

All the items that constitute the scale explain 68.98% of the total variance. Specifically, the five-item "E-mail" factor accounts for 17.12% of the total variance, the five-item "WWW" factor represents 8.07%, the four-item "Integrated Applications (IA)" factor explains 6.24% and the nine-item "Teaching with Technology (TT)" factor accounts for 36.54%. Factors of the scale and the distribution of factor loads according to the items are given in Table 1.

When Table 1 is examined, it is seen that the factor load values of the items range from .70 to .83; .59 to .76; .54 to .87; and .51 to .85, respectively. Field (2009) stated that .40 could be the cut-off point for factor loads and items with factor loads of .70 and above could be considered as excellent. The internal consistency of the scale was calculated as .88, .85, .83, .79 according to the factors, respectively. The Cronbach's alpha (α) value for the whole scale was .81. These results show that the scale items are reliable.

Findings related to CFA: As a result of AFA, whether the four-factor structure of the scale would be confirmed on a different sample was tested by using CFA. The maximum likelihood method was used for CFA. As a result of the CFA conducted by using the data obtained from 244 pre-service teachers (Model-1); the four-factor and 24-item structure of the scale was found to have acceptable fit indexes ($\chi^2/df = 5.17$, $p < .01$; AGFI = .89, CFI = .90, TLI = .86, RMSEA = .06, SRMR = .07). On the other hand, when

modification indexes of the items were examined, it was found that there were significant relationships among error variances of item pairs 6-7, 21-22, and 6-7. As a result of the DFA, the error variance values of the items also ranged between .42 and .80. The values less than .90 are acceptable for model (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012).

Table 1.
Factor Analysis Results (Rotated Component Matrix).

Items	Factor Loads			
	F1	F2	F3	F4
1. I can send an e-mail to a friend	.74			
2. I can subscribe to a discussion forum (like a Facebook group)	.70			
3. I can send e-mail to many people at once by creating a recipient list.	.82			
4. I can send a document as an attachment to an e-mail message.	.83			
5. I can keep copies of the outgoing messages I send to others.	.75			
6. I can find web pages related to topics of my interest using a search engine (Google, Yandex, etc.).		.66		
7. I can search for and find the web sites of my university or the Ministry of Education.		.75		
8. I can keep the track of websites I have previously visited (for example, by adding it to favorites) so that I can return to it later.		.59		
9. I can find the primary sources of information that I can use in the teaching process on the internet		.76		
31. I can download and watch movies / videos.		.66		
11. I can create a graph (bar, circle, etc.) showing the proportions of colored candies in a package by using the spreadsheet (e.g. Excel).			.87	
12. I can create a newspaper with graphics.			.88	
13. I can save documents in a format that others can read in different word processing programs (such as saving word, pdf, rtf, or txt).			.54	
15. I can create an informative database about important authors related to a subject matter.			.62	
17. I can prepare a lesson or unit that integrates the software in question with the subject matter.				.62
18. I can use technology to collaborate with teachers and students who are not in the classroom.				.60
20. I can write a plan including a budget for the technologies to be purchased for my class.				.62
21. I can integrate mobile technologies into my own curriculum / lesson plan.				.63
23. I can create a blog or wiki for my students to collaborate.				.73
24. I can use online tools with my students to teach at a distance.				.82
25. I can teach one-to-one in environments where students have their own devices.				.85
26. In my class, I can find a way to make my students use a smartphone or tablet computer for their responses.				.82
28. I can use mobile devices to have my students access the learning activities.				.66
34. I can save and retrieve files in a cloud-based environment (such as Google Drive, Dropbox).				.51
Eigenvalues	4.03	1.90	1.47	8.84
Percentage of Variance Explained (%)	17.12	8.07	6.24	36.54
Croanbach's Alpha (α)	.88	.85	.83	.79

F1: E-mail, F2: World Wide Web (WWW), F3: Integrated Applications (IA), F4: Teaching with Technology (TT)

Error correlations of these item pairs under the same factors were also re-tested by adding them to the model. As a result of CFA, it was found that this model had a good degree of agreement ($\chi^2/df = 4.12, p < .01$; AGFI = .90, CFI = .91, TLI = .92, RMSEA = .05, SRMR = .06). In other words, it can be said that the model-data agreement was confirmed in a four-factor structure. Standardized path diagrams and the relationships between factors are presented in the Appendix-3.

Standardized regression weights of the items ranged between .49 and .80. When the correlation values between the scale factors were examined; it was detected that there were significant positive correlations between the factors "E-mail and WWW" ($r = .30$), "E-mail and IA" ($r = .40$), "E-mail and TT" ($r = .32$), "WWW and IA" ($r = .34$), and "WWW and TT" ($r = .30$), and "IA and TT" ($r = .59$) ($p < .01$). Very high correlation coefficients between the factors provide evidence for the fact that the factors tend to measure the same or similar features. However, in the present study, according to the results of correlation analysis, it is seen that there are the low and medium levels of correlations between the factors.

On the other hand, the six-factor structure in the original version of the scale was also analyzed by CFA and compared with the four-factor structure adapted into Turkish. In this respect, in accordance with the six-factor and 34-item structure of the original scale, it was determined that the fit indexes were not at an acceptable level ($\chi^2/df = 6.12, p < .01$; AGFI = .69, CFI = .81). TLI = .79, RMSEA = .12, SRMR = .10). The proposed modification suggestions were also examined and the CFA was repeated, but the model-data fit was found inadequate. Table 2 shows the comparative indexes of the CFA results for the different models of the scale.

Table 2.
Model Comparison between the Factor Structures of The Original Scale and Its Turkish Adapted Version.

Model	Faktor	χ^2/df	AGFI	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Model-1	Four factors-24 items (the Adapted Scale)	4.12	.90	.91	.92	.05	.06
Model-2	Six factors-34 items (the Original Scale)	6.12	.69	.81	.79	.12	.10

When Table 2 is examined, the model for the six-factor structure of the scale developed in the United States seems to be not having adequate fit values on a sample in Turkey. Accordingly, the four-factor structure of the 24-item scale can be said to have displayed a better fit in Turkey's conditions.

Findings related to reliability analysis: While the internal consistency reliability coefficients (α) of the scale items were ranging from .80 to .91, this coefficient for the whole scale was found to be .89. The internal consistency of the scale was calculated as .85, .82, .81, .89 according to the factors, respectively. These results show that the answers given to the scale items are consistent (Büyüköztürk, 2019). However, to determine test-retest reliability, the scale was re-applied to 52 participants selected from the CFA sample after three weeks. Test-retest reliability coefficient (r) of the scale was calculated as .85, .81, .83 and .89 according to factors, respectively ($p < .01$). The test-retest reliability coefficient (r) of the scale items ranged from .79 to .89 while this coefficient for the whole scale was calculated as .81 ($p < .01$). According to these results, it can be said that the responses to the scale are stable over time.

Findings related to item analysis: The differences between the total scores of the factors and the item scores of the 27.00% upper and lower groups were examined by t-test for independent samples. Accordingly, t values of all items were significant ($p < .01$) and varied from 18.03 to 23.25; from 12.27 to 23.43; from 22.62 to 41.39 and from 19.42 to 34.29 according to the factors, respectively. However, the adjusted item-total correlation coefficients were statistically significant ($p < .01$) and varied between .79 and .91; .75 and .82; .75 and .90; and .73 and .85 according to the factors, respectively. These results indicated that the distinctiveness of the scale items was high. Table 3 shows the factors of the scale, the distribution of factor loads according to items, item-total correlation coefficients (r) and t-values of the 27.00% lower-upper groups.

Table 3.
Results of the Item Analysis.

Items	r	t	Items	r	t
1	.79	18.03**	13	.77	22.62**
2	.83	21.40**	15	.75	28.73**
3	.90	23.25**	17	.75	21.90**
4	.85	21.80**	18	.73	19.42**
5	.91	22.42**	20	.75	22.75**
6	.80	13.19**	21	.78	25.42**
7	.82	12.27**	23	.78	27.12**
9	.75	23.43**	24	.80	34.29**
10	.82	19.85**	25	.85	33.25**
31	.81	19.32**	26	.81	28.85**
11	.89	34.40**	28	.78	24.42**
12	.90	41.39**	34	.78	24.87**

Discussion, Conclusion and Implications

Technology Proficiency Self-Assessment Questionnaire (TPSA C-21) developed by Christensen and Knezek (2017) for 21st Century Learning was adapted into Turkey's conditions and teachers' self-assessments were examined in terms of variables of gender, school type, postgraduate education status and year of service. As a result of the adaptation of the original scale consisting of 34 items and six dimensions into Turkish, 24 items were collected under four dimensions. In the first stage of the scale adaptation process; original scale items were translated from the target language into the source language and expert opinions were obtained with respect to the content and face validity of the adapted scale. A linguistic equivalence study was conducted to determine whether there was an error in the translation phase of the scale items and to reveal its relationship with the original form. EFA and CFA were used to determine the construct validity of the scale and reliability analyses of the items were performed. As a result of the EFA, the scale in Turkey's conditions was found to have a four-factor structure, and 6 items were excluded from the scale due to having inadequate factor loads while 4 items were removed due to displaying overlapping values. The first three factors of the original scale ("E-mail", "WWW" and "IA") remained same, but the other three factors were combined within a general structure titled "TT".

There are several scale adaptation studies that have changed factor names and factor structures of the original scales in the literature (Ünal & Teker, 2018; Önder & Beşoluk, 2010; Kutu & Sözbilir, 2011; Kaya, Kaya, & Emre, 2013; Koh, Chai, & Tsait, 2010; Işık & Demirel, 2018). In the document review study conducted by Boztunç-Öztürk, Eroğlu, and Kelecioğlu (2015), it was observed that a number of items were removed in 38 of 108 scale adaptation studies and no new item was recommended and the number of items in 4 of those studies remained unchanged but appeared on a dimension different from the dimension in the original scale. There are studies in the literature that provide evidence for removing a large number of items from the scale during the adaptation process (Afacan, Karakuş, & Uşak, 2013; Işık & Demirel, 2018; Kutu & Sözbilir, 2011).

In the current study, the most important factor affecting the change in the factor structure and number of items of the scale is thought to be the cultural differences between the country in which the scale was developed and the country in which the scale was adapted. In this regard, the Technological Pedagogical Content Knowledge Scale was adapted into Turkey's conditions by Kaya, Kaya, and Emre (2013) and the factor structure of the scale was altered as a result of the study. It was explained that the reason for this alteration could be the difference in terms of teacher characteristics and opportunities between the United States, where the original scale was developed and Turkey, where the adaptation was conducted. According to Klassen (2004), self-efficacy is influenced by cultural elements. Boztunç-Öztürk, Eroğlu, and Kelecioğlu (2015) suggest that biases stemming from the scale structure may appear

in the measurement tool if the original scale does not correspond to the culture into which it is adapted and errors should be eliminated by taking into account these factors in the scale adaptation process. However, they also state that researchers and subject area experts who developed the original scale should be contacted to decide over the items that need to be statistically excluded at the end of the scale adaptation process (Boztunç-Öztürk, Eroğlu, & Kelecioğlu, 2015). In this direction, in the current study, the necessary procedures were performed by determining the factor structure of the scale after taking the opinions of both field experts and researchers who created the original scale.

The 31st item (I can download and watch movies/videos) under the "TET" factor in the original scale was included under the "WWW" factor in the current scale. This situation is thought to be due to individual and cultural differences between the target group to which the scale was adapted and the target group to which the original scale was applied. Besides, there was a consensus that the item 31, which appeared under the "WWW" factor, was structurally compatible with other items under this factor. In this regard, it was decided to include this item under the "WWW" factor in accordance with the opinions of field experts and researchers who formed the original scale. There are examples of similar situations in the literature. To exemplify, it was stated that two items were placed under another factor in the computer anxiety scale which was adapted into Turkish (Çavuş & Günbatır, 2008). In the studies, it was also seen that the items under separate factors were gathered under the same factor (Kaya, Kaya, & Emre, 2013).

Several activities regarding the use of technology in education have been carried out within the scope of the FATİH Project supported by the Ministry of National Education in Turkey; interactive whiteboards have been placed in 47158 schools since January 2019, the internet infrastructure at schools have been enhanced, a trouble-free access to the content services of the MoNE has been ensured, the online social education platform "EBA" has been created and teachers have been provided with the necessary training on how to use it (MoNE, 2019). Despite these improvements and innovations in the learning environments, the MoNE uses a filter in the internet service that it provides to schools. This filter prevents access to many video-music platforms and social networks at school. In addition, in-service training provided to teachers by the MoNE for ICT use are not at the level of integration of technology into education, but rather at the level of ICT literacy (Başak & Ayvaci, 2017). In addition, Çukurbaşı and Kıyıcı (2018) stated that teachers' awareness and preferences towards new technologies were weak and the courses and contents related to this subject matter were not comprehensive enough in the faculties of education. Moreover, in this study, positive results were obtained in terms of raising the awareness of prospective teachers about new technologies.

In consideration of all these explanations above, it is also believed that the items removed from the original scale in the process of adaptation into Turkish were affected by the differences between the country where the scale was created and the one where the scale was adapted in terms of the opportunities of schools for using and teaching relevant technologies as well as the cultural differences. For example, the items "I can download and listen to podcasts/audiobooks", "I can use social media tools for instruction in the classroom (e.g. Facebook, Twitter, and others)" and "I can write an essay describing how I would use technology in my classroom" can be said to have been affected by such situations. Briefly, the 24-item and 4-factor structure of the scale which was adapted in accordance with the findings of the present study is considered to be valid and reliable in the conditions of Turkey. This adapted scale can give an idea about teachers' technology proficiency, especially in the digital age. Although, technopedagogical competences factor in which Orhan-Göksun (2016) developed a scale to determine 21st century skills are not similar to the scale in this study, but its content has micro level similarity. On the other hand, although there are similar measurement tools concerning 21st century skills in Turkish context (Anagün, Atalay, Kılıç, & Yaşar, 2016; Çoban, Bozkurt, & Kan, 2019, Gür-Erdoğan & Arsal, 2016; Orhan-Göksun & Kurt, 2015), target population and focus of these scales differ.

It was observed that some of these studies were Turkish adaptations of scales related to ISTE standards, one of the 21st century qualifications (Çoklar & Odabaşı, 2009; Simsek & Yazar, 2016). However, in these studies, adaptation was carried out by collecting data from prospective teachers. Only

Simsek and Yazar (2016) collected data from secondary and high school teachers in addition to prospective teachers in their research. Gürültü, Aslan and Alcı (2018) analyzed 21st century teaching skills used by primary schools teachers according to various variables. In this context, data were collected from teachers working in primary and secondary schools by the scale developed by Orhan-Göksun (2016) and an evaluation was made under the factor of technopedagogical competencies. With this aspect, adapted as part of the research, TPSA C-21 differs in target audience and focus. Also, the scale adapted into Turkish can be applied to 21st century teachers working in pre-school, primary, secondary and high school levels in private or public institutions. In-depth investigations can be carried out by performing statistical analysis of the scores obtained and variables (dependent or independent) examined within the scope of the research.

As with any study, this study has certain limitations. Since the sample of the study consists of teachers who are currently working in primary, secondary and high school levels only in the central district of Bartın and contributing to the research voluntarily, it may be difficult to generalize the research results to the samples in different regions. In addition, this study does not include the teaching staff working in higher education level and prospective teachers studying in faculties of education. Therefore, the study can be carried out on different samples considering regional, cultural and educational differences, and the comparative re-examination of the psychometric properties of the scale may contribute to the validity and reliability of the scale. Especially, the instruments regarding instructional technologies may inherently become outdated over time and so they may be insufficient to reveal technological competencies of educators. Further research can test an extended version of the scale by revising its items in terms of emerging technologies.

Turkish Version

Giriş

Dijital çağ olarak kabul edilen 21. yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmeler, hemen her alanda olduğu gibi eğitim alanını da etkilemiş, öğretim faaliyetlerine yeni bir boyut kazandırmıştır. Teknolojinin değişime açık ve yenilikçi yönü eğitimin dinamik dokusuyla örtüşmekte, bu sayede karşılıklı belirleyici bir süreç oluşmaktadır. Özellikle dijitalleşme kavramına sınıf atlatan ve inovasyon sürecini kısaltmayı öngören Endüstri 4.0 ile birlikte, günümüz ve gelecekte bireylerin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerileri de değişime uğramaktadır. Nitekim bu becerileri ortaya koymak adına çalışmalar yapan Eğitim ve Becerilerin Geleceği (The Future of Education and Skills [OECD]) (OECD, 2018) 21. Yüzyıl Becerileri için Ortaklık (Partnership for 21st Century Skills [P21]) (Partnership21, 2017), Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları (National Educational Technology Standards [NETS/ISTE]) (ISTE, 2016) 21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretimi (Assessment and Teaching of 21st Century Skills [ATCS21S]) (Care vd., 2018), 21. Yüzyıl Becerileri için Eğitim Sistemi Uyumu (Education System Alignment for 21st Century Skills) (Care vd., 2019) ve Beceri ve Kapasite (Skills and Capacity [HEART]) (Dunbar, 2015) gibi kurum ve kuruluşların raporları analiz edildiğinde belirlenen ortak becerilerden birisinin “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan Melbourne Üniversitesi tarafından desteklenen Microsoft, Intel ve CISCO sponsorluğunda dünya çapında 60 kurumu kapsayacak şekilde gerçekleştirilen ATC21S projesinde, 21. yüzyıl becerilerinin eğitimle verilmesinde dijital okuryazarlık becerisinin önemi ortaya konmuş, müfredatlarda yer alması gerektiği vurgulanmıştır (Binkley et. al., 2012). Söz konusu beceri; 21. yüzyıl bireylerinin doğru kaynaktan doğru bilgiye ulaşması, seçmesi ve kullanmasının yanı sıra bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığını da (Byungura , 2018; Gaible, Mayanja, & Michelazzi, 2018; Kylonen, 2012; Lewin & McNicol, 2015) içermektedir. Bununla birlikte teknolojinin sürekli gelişmesiyle bireylerin yeni teknolojilere uyum sağlaması da beklenmektedir. Dijital akıcılık olarak tanımlanan bu yeterlilik; üst düzey düşünme becerileri ile dijital okuryazarlık becerilerinin sentezinden oluşmaktadır (Pinho & Lima, 2013). Dolayısıyla 21. yüzyıl becerileri bu haliyle günümüz ve geleceğin eğitim anlayışında artık temel yönlendiricilerden birisi haline gelmektedir.

Yeni binyılın öğrenen özelliklerinin çağa paralel olarak değiştiğini vurgulayan OECD’ye (2018) göre; öğrenciler artık farklı bilişsel beceriler ortaya koymakta, teknolojiyi hayatlarının vazgeçilmez bir unsuru olarak görmekte ve büyük oranda çevrimiçi oldukları dijital bir yaşam sürdürmektedir. Öğretim faaliyetlerinde yer alan ve eğitimde teknoloji entegrasyonunda kilit rol üstlenen tüm paydaşların da bu anlamda yetkinliğinin artırılması gerekmektedir. Dijital yerliler olarak adlandırılan günümüz öğrencilerinin aile ve arkadaşlarından sonra en fazla iletişime geçtiği paydaşın öğretmenler olduğu bilinmektedir (Riegel & Mete, 2018). Genel manada iyi öğretmenlerin başarılı öğrenciler yetiştirdiği (Darling-Hammond, 2015; Hill, Beisiegel, & Jacob, 2013) düşünüldüğünde, spesifik olarak öğrencilerine bu becerileri kazandırması beklenen öğretmenlerin yine bu becerilerde yeterlik sahibi olmalarının önemi daha da belirginleşmektedir (Debbağ, 2018; Görgülü & Küçükali, 2018; Harris, Mishra, & Koehler, 2009; Mazman & Koçak-Usluel, 2011; Vo & Nyugen, 2010). Öğretmenlerin bu anlamdaki yeterlikleri, kendi mesleki gelişmelerinin yanı sıra teknolojiyi kullanma noktasında öğrencilerine örnek olma durumlarını da etkilemektedir (Dağ, 2016). Bu bağlamda tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde öğretmenlerin profesyonel gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir (Sprott, 2019).

ISTE tarafından belirlenen standartlarda eğitimcilerin derslerinde teknolojiyi kullanmalarına yönelik Profesyonelliğin Güçlendirilmesi (öğrenen, lider ve vatandaş) ve Öğrenme Katalizörü (işbirlikçi, tasarımcı, kolaylaştırıcı ve analist) başlıkları altında yedi standart yer alırken (ISTE, 2016), Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen öğretmen yeterliklerinde teknoloji ile ilgili 16 farklı performans göstergesi yer almaktadır (MEB, 2017). Başarılı bir öğretimin planlanması ve uygulanması, teknolojinin

pedagoji ve içerikle nasıl ilişkili olduğunu anlamayı gerektirmektedir (Koehler, Mishra, & Yahya, 2007). Nitelikli öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin merkezinde yer alan ve nitelikli öğretmen kavramının vazgeçilmez unsuru olarak kabul edilen Pedagojik Alan Bilgisi (PAB-PCK) son yıllarda teknolojiyi de kendi içerisine çekerek Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) olarak anılmaya başlanmıştır (Kaya & Yılayaz, 2013). Alanyazında TPAB, öğretmen adaylarının geliştirmesi gereken kritik bir bilgi tabanı olarak tanımlanmaktadır (Angeli & Valanides, 2005). Teknoloji entegrasyon modeli olan TPAB'da Mishra ve Koehler (2006), pedagojik kavram ve tekniklerden oluşan öğretim içeriğinin öğrenilmesinin teknoloji ile nasıl kolaylaştırılabileceği üzerinde durmuşlardır. Dolayısıyla bu modelde, eğitim teknolojilerinin pedagojik olarak sağlam temellere dayandırılması gerekmektedir (Ferdig, 2006; Koehler et. al., 2007). Modelin üzerine inşa edildiği teknoloji, pedagoji ve alan bilgisi öğelerinden "teknoloji bilgisi"; nispeten basit teknolojilerden (tahta, kitap vb.) daha karmaşık dijital teknolojilere (internet, bilgisayar, videolar vb.) kadar tüm eğitsel teknolojileri kapsamaktadır (Koehler et. al., 2007; Mishra & Koehler, 2006). Buna ilaveten araştırmacılar, bilgi-iletişim teknolojileriyle ilgili becerilerin ise; bilgisayar yazılım ve donanım bilgisinin yanı sıra internet tarayıcılarını, e-posta sistemini, kelime işlemci programlarını kullanma gibi becerileri içerdiğini belirtmişlerdir.

Eğitimde teknoloji entegrasyonunun bir bileşeni olarak teknolojik altyapıya yönelik ise Türkiye'de özellikle son 20 yılda hayata geçirilen çeşitli projelerle okulların altyapısı güçlendirilmeye çalışılmıştır. Temel Eğitimi Geliştirme Projesi (TEGEP) ile 1998-2007 yılları arasında 5800 okula Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) sınıfı kurulmuştur. Ayrıca BİT araçlarının daha etkin kullanımının yanı sıra tüm öğretmen ve öğrencilere yaygınlaştırılması amacıyla 2011 yılından bu yana Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi yürütülmektedir (MEB, 2012). Ancak teknolojik altyapının iyileştirilmesi, teknolojinin eğitime entegre edilebilmesi için tek başına yeterli değildir (Kaya & Koçak-Usluel, 2012; Perkmen & Tezci, 2011). Bu noktada öğrencinin ağırlıklı olarak teknoloji üzerinden öğrendiği TİP I veya öğrencinin-öğretmenin merkezde yer aldığı, aktif olarak kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu TİP II entegrasyon yaklaşımları devreye girmektedir (Maddux & Johnson, 2005). TİP I yaklaşımında teknoloji, öğretmenin öğrencilere temel bilgileri vermesinde yardımcı bir araç iken; TİP II yaklaşımında öğretmen teknolojik öğrenme ortamını tasarlamakta ve öğrencilere rehberlik etmektedir (Tezci, 2016). Her iki durumda da öğretmenlerin yukarıda değinilen teknolojik, pedagojik ve alan bilgilerini sentezleyerek sürece dahil etmeleri, bu entegrasyonu kolaylaştıracak ve güçlendirecektir (Orhan-Göksun, 2016; Schmidt et. al., 2009). Bu bağlamda diğer iki bilgi türüyle bütünleştirmek üzere öğretmenlerin çağa uygun teknolojik yeterliklerini araştıran çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

Diğer taraftan eğitsel teknolojilerden en iyi düzeyde verim alınabilmesi için yeni teknolojileri kullanma noktasında yetkinliğe sahip öğretmenlere ihtiyaç olduğu açıktır (Brun & Hinostroza, 2014; Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur, & Sendurur, 2012; Koh, Chai, Benjamin, & Hong, 2015; Orhan-Göksun, 2016). Holmberg, Fransson ve Fors'a (2018) göre dijital teknolojilerin öğretme ve öğrenme faaliyetlerine entegre etme becerileri öğretmen profesyonelliğinin bir parçasıdır. Bu bağlamda dijital çağda eğitimcilerin mesleki gelişimlerinde 21. yüzyıl eğitim gereksinimlerinin karşılanması için esas olan beceri ve eğilimlerin kazandırılması gerekmektedir (Spratt, 2019). Öğretmenlerin teknoloji yeterlikleri de bu beceri ve eğilimler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin sahip olduğu teknolojik yeterlikler, dijital yerli olarak adlandırılan yeni nesil öğrenenlerin hem öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesine hem de günlük yaşamda teknolojinin daha etkin kullanımına yönelik gereksinimlerin karşılanmasında belirleyici bir rol oynamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, yakın dönemde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin teknolojik ve teknopedagojik bilgiler bağlamında kendilerini yeterli hissetmediklerine (Durak & Seferoğlu, 2017; Karadeniz & Vatanartıran, 2015), teknopedagojik beceri kullanımının diğer becerilere göre daha düşük olduğuna (Garba, Byabazaire, & Busthami, 2015, Orhan-Göksun & Kurt, 2017) yönelik kanıtlar ortaya konmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin kendilerini mevcut durumdan daha iyi duruma taşıyabilmeleri sürecinde yeterliklerinin sorgulanması oldukça önemlidir (Christensen & Knezek, 2017; Orhan, Kurt, Ozan, Vural, & Türkan, 2014). Bununla birlikte, özellikle son zamanlarda araştırmacıların farklı ölçme araçları geliştirerek 21. yüzyıl yeterliliklerini ortaya koymaya çalıştıkları görülmektedir (Anagün, Atalay,

Kılıç, & Yaşar, 2016; Çoban, Bozkurt, & Kan, 2019, Gür-Erdoğan & Aرسال, 2016; Orhan-Göksun & Kurt, 2015). Söz konusu ölçme araçlarının ortak yanları; çağın öğrenen özelliklerini ya da hayat boyu öğrenme becerilerini (eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, girişimcilik gibi) bütüncül bir bakış açısıyla ele almaları olarak görülmektedir. Oysaki bu yeterliklerin genel bir yaklaşımdan ziyade belirli bir içeriğe yönelik olarak analiz edilmesi; hem 21. yüzyıl becerilerine yönelik daha detaylı ilişkisel çıkarımların yapılması hem de konuyla ilgili daha kapsamlı ve somut kanıtlara ulaşılması açısından eğitsel bağlamda önemli görülmektedir. Dolayısıyla 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutlarına yönelik de ölçme araçlarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Daha önce vurgulandığı gibi, bu becerilerin en önemli saç ayaklarından birisi de teknoloji yeterlilikleri olarak görülmektedir. İlgili alanyazında özellikle eğitimcilerle yönelik 21. yüzyıl öğrenmelerinde teknoloji yeterlik düzeyini belirlemek için kullanılan geçerli ve güvenilir ölçme araçları sınırlı sayıdadır. Ropp (1999) tarafından geliştirilen TPSA (Technology Proficiency Self-Assessments) ölçeği uluslararası bağlamda kabul görmüş ve farklı ülkelerin koşullarına da uyarlanarak ulusal bağlamda kullanılmıştır. Orijinal TPSA maddeleri, ISTE Teknoloji Standartları yazım ekibi tarafından önemli olduğu belirlenen alanlardaki yeterlikleri değerlendirmek için oluşturulmuştur. 20 maddeden oluşan ölçekte yer alan boyutlar; (i) "E-posta", (ii) "World Wide Web" (WWW), (iii) "Entegre Uygulamalar" ve (iv) "Öğretimde Teknoloji Entegrasyonu" olmak üzere dört yeterlik alanını temsil etmektedir. Ropp (1999) ölçeğin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanabilmelerine yönelik mesleki yeterliklerini ölçmek ve bu sayede yeterliklere yönelik ilerlemelerini sağlamak adına geliştirildiğini belirtmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Gençtürk, Gökçek ve Güneş (2010) tarafından 205 öğretmen adayı üzerinde yapılmış, araştırma sonucunda ölçek maddelerinin tek faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür.

Christensen ve Knezek (2017) ise TPSA ölçeğinin 15 yılı aşkın süredir saygın psikometrik özelliklerini koruyarak birçok çalışmada kullanıldığını ancak, günümüz teknolojilerine yönelik yeterlikleri de içeren yeni bir versiyonuna ihtiyaç olduğunu altını çizmişlerdir. Bu doğrultuda Christensen ve Knezek (2017) TPSA ölçeğini 21. yüzyıl teknolojik becerilerine uygun olarak güncellemiş ve TPSA C-21 isimli yeni bir versiyon olarak alanyazına kazandırmışlardır. TPSA C-21 geliştirme çalışması 466 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir ve Ropp (1999)'un geliştirildiği ölçeğin boyutlarına ek olarak "Güncel Teknolojilerle Öğretim" ve "Güncel Teknoloji Becerileri" boyutları eklenmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda 34 maddeden oluşan TPSA C-21'in son versiyonu altı faktörlü bir yapıya sahiptir.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında mevcut çalışmada Türkiye'deki öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmak ve mevcut durumu sorgulayabilmek adına öğretmenlerin 21. yüzyıl teknoloji yeterliliklerini ölçebilecek bir ölçme aracının ortaya konması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada, orijinali Ropp (1999) tarafından TPSA ölçeği olarak geliştirilen ve Christensen ve Knezek (2017) tarafından 21. yüzyıl becerileri kapsamında yeniden düzenlenerek alanyazına kazandırılan TPSA C-21 ölçeğinin Türkçe'ye uyarlaması yapılarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmaya Bartın ili Merkez ilçesinde yer alan 58 devlet okulunda (19 ilkokul, 24 ortaokul, 15 lise) görev yapan öğretmenler arasından gönüllük esasına dayalı olarak 606 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 302'si (49.80%) erkek 304'ü (50.20%) kadındır ve hizmet yılı ortalaması $M = 15.93$ 'tür (En Düşük = 1, En Yüksek = 40, $SS = 9.65$). Bununla birlikte katılımcıların 209'u (34.49%) ilkokul, 226'sı (37.29%) ortaokul ve 151'i (24.92%) lise düzeyindeki okullarda görev yapmakta olup, 134 katılımcı (22.11%) ise lisansüstü eğitimini tamamlamıştır. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı Ek-1'te verilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Araştırma Süreci

Araştırmada Christensen ve Knezek (2017) tarafından Amerika'da geliştirilen ölçeğin (TPSA C-21) Türkiye koşullarına uyarlaması yapılarak kullanılmıştır. Bu ölçek 34 maddeden (tümü olumlu) oluşan 6

faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçekte yer alan maddelerin faktörlere dağılımı: E-posta (1-5. maddeler); “WWW” (6-10 maddeler); “Entegre Uygulamalar” (11-15. maddeler); “Teknolojiyle Öğretim” (16-20. maddeler); “Güncel Teknolojilerle Öğretim” (21-29. maddeler); “Güncel Teknoloji Becerileri” (30-34. maddeler) şeklindedir.

Christensen ve Knezek (2017), TPSA ölçeğindeki maddelerin bilgisayarlı öğrenme ve öğretme kapsamında geliştirilmiş olsa dahi esasen bilgisayar öz-yeterliğinin bağlamsal bir ölçüsü olduğunu belirtmektedir. Ropp (1999) tarafından geliştirilen ölçeğin ilk hali (TPSA) ve Bilgisayar Öz-yeterlikleri Ölçeği arasında güçlü bir ilişki vardır ve bu durum TPSA'nın yapı geçerliğini destekler niteliktedir (Ropp, 1999). Bu doğrultuda TPSA ve TPSA C-21 ölçeklerinde her iki araştırmada da değinildiği üzere öz-yeterlik ifadelerinin yer aldığı maddelere yer verilmiştir.

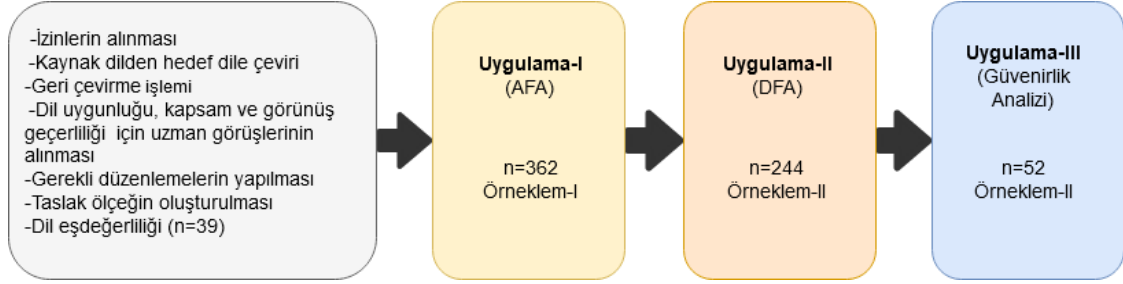
Ölçek katılımcıların 5li likert tipinde (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kısmen Katılıyorum, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum) cevap verebileceği şekilde hazırlanmıştır. Ölçek uyarlama çalışmasından önce, ölçeği geliştiren birinci yazar R. Christensen ile mail yoluyla iletişime geçilerek gerekli izinler alınmıştır. Ölçek maddelerinin İngilizceden Türkçeye çevirisi yapılmış ve orijinal ölçek ile çevirisi yapılan ölçek arasındaki uyum en az doktora derecesine sahip 12 (7'si Yabancı Dil Eğitimi ve 5'i Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi -BÖTE- alanında) uzmandan oluşan bir ekip tarafından kontrol edilmiştir. Bazı maddelerde yer alan ifadeler öğretmenler açısından Türkiye koşullarına göre tekrar düzenlenmiştir. Örneğin orijinal ölçekte yer alan “kurum web sitesini” ifadesi “üniversitemin veya Millî Eğitim Bakanlığı'nın internet sitesini” şeklinde revize edilmiştir. Daha sonra çeviriler bir araya getirilerek ölçeğin en uygun hali oluşturulmuştur.

Yapılan işlemlerin ardından ölçek maddeleri üç dil uzmanı tarafından tekrar İngilizceye geri çevirisi yapılmış ve orijinal formuyla karşılaştırması yapılarak dil tutarlılığı sağlanmıştır. Ölçek dil ve anlaşılabilirlik açısından, iki Türk Dili uzmanı (biri Türkçe eğitimi diğeri ise Türk Dili ve Edebiyatı alanında doktora mezunu olan) tarafından değerlendirilmiş ve onların dönütleri doğrultusunda bazı ölçek maddelerinde düzenlemeler yapılmıştır. Sonraki aşamada hem Türkiye hem de Amerikan kültürüne hâkim üç öğretim üyesi tarafından ölçeğin uyarlanan son halinin hedef dilden kaynak dile tekrar çevirisi yapılmıştır. Geri çeviri işleminden sonra her iki kültüre yönelik ölçekler karşılaştırılarak tekrar gözden geçirilmiş ve bu doğrultuda ölçek formuna son şekli verilmiştir.

Bu aşamadan sonra, ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliği için, eğitim teknolojisi alanında çalışan sekiz öğretim üyesinden maddelerin uygunluğu için görüş alınmıştır. Bu aşamada Davis tekniği dikkate alınarak, her maddede “uygun” ve “hafifçe düzeltilmeli” seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısının uzman sayısına bölünmesiyle elde edilen Kapsam Geçerliliği İndeksi (KGİ) hesaplanmıştır (Davis, 1992). Maddelerin KGİ değerleri .75 ile 1.00 arasında değişirken ölçeğin genelinde ise bu değer .88 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçek maddelerinin kapsam geçerliliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Davis, 1992). Ölçeğin dilsel eşdeğerliliğini test etmek için, Bartın Üniversitesi'nde görev yapan ve aynı zamanda İngilizce diline hâkim 39 akademisyene iki hafta arayla ölçeğin önce Türkçe sonra İngilizce formu uygulanmıştır ve her iki form arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin son hali, uygulama öncesinde katılımcılar için anlam karmaşası oluşturabilecek ifadelerin tespiti için 15 öğretmene okutulmuş ve bu doğrultuda karışıklık oluşturan herhangi bir ifadenin olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izin alınmıştır. Araştırmada ölçek uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde, ölçek formları ilk olarak Bartın ilinde 31 farklı devlet okulunda (10 ilkokul, 13 ortaokul, 8 lise) görev yapan toplam 712 öğretmene dağıtılmış ve 399'u ölçekleri doldurarak geri bildirim sağlamıştır (Örneklem I). 37 ölçek eksik doldurulduğu için değerlendirmeye alınmamış, 362 kişilik veri seti ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Ardından, ölçeğin belirlenen faktör yapısı ilk çalışma grubundan farklı bir örneklem üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Bunun için AFA bulgularına göre son şekli verilen ölçek formları Bartın ilindeki 27 farklı devlet okuluna (9 ilkokul, 11 ortaokul, 7 lise) dağıtılmış ve 257 öğretmenden geri dönüt alınmıştır (Örneklem II). Formlardan 13'ü eksik doldurulduğu

için değerlendirmeye alınmamış, 244 geçerli veri setiyle CFA gerçekleştirilmiştir. Uyarlanan ölçeğin güvenilirlik analizi ise ikinci örneklemden seçilen 52 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin doldurulması 7 ile 10 dakika arasında sürmüştür. Araştırmanın süreci aşağıda Şekil-1’de özetlenmiştir.



Şekil 1. Araştırma süreci.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde SPSS 23 ve AMOS 21 programları kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler ışığında ölçeğin Türkiye koşullarında yapı geçerliliğinin sağlanması amacıyla AFA ve DFA gerçekleştirilmiştir. Analizler gerçekleştirilmeden önce kayıp ve eksik veriler incelenmiş, uç değerler (outliers) kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, örneklem büyüklüğünün 50’den büyük olmasından dolayı, Kolmogorov Smirnov testi ile incelenmiştir (Büyüköztürk, 2019). Analiz sonucunda hem AFA ($Z = .04$, $p = .15$) hem de DFA ($Z = .06$, $p = .29$) için p değerinin .05’ten büyük olduğu görülmüştür. Bunun yanında, madde ayırt ediciliği belirlenirken %27.00’lik alt-üst grup karşılaştırmasına yönelik verilerin normal dağılım gösterip göstermediği de aynı analizle incelenmiş ve p değerinin .05’ten büyük olduğu görülmüştür ($Z = .04$, $p = .16$). Söz konusu analiz sonuçlarına göre verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2019). Öte yandan bu testin örneklem büyüklüğünden etkilenmesinden dolayı verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri (z değerlerine göre), histogramlar ve Q-Q pilot grafikleri de incelenmiş ve bunun sonuçların normallik testi bulgularıyla tutarlı olduğu görülmüştür.

Uyarlaması yapılan ölçeğin faktör yapıları arasındaki uyum dereceleri; Düzeltilmiş Uyum İndeksi (AGFI $\geq .90$), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI $\geq .90$), Tucker Lewis İndeksi (TLI $\geq .90$), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA $\leq .08$) ve Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karekökü (SRMR $\leq .08$) değerlerinin kabul edilebilir olma durumuna göre incelenerek yorumlanmıştır (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006; Schumacker & Lomax, 2010; Kline, 2016). Ayrıca bazı araştırmacılar model uyumu için χ^2/sd oranının 5’ten küçük olmasının da kabul edilebilir olduğu yönünde görüş bildirmiştir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003; Kline, 2016). Ancak, mevcut araştırmada ki-kare (χ^2) değerinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesinden dolayı (Jöreskog & Sörbom, 1993) bir uyum ölçütü olarak kullanılmamış serbestlik derecesi (sd) ile oranı sadece bilgi amaçlı olarak verilmiştir. Ölçek maddelerinin güvenilirliği için Cronbach alpha (α) iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar güvenilirlik katsayısı (r) hesaplanmıştır. Güvenilirlik için .70 değeri minimum ölçüt olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2019).

Bulgular

Ölçek Uyarlama Çalışmasına İlişkin Bulgular

Dilsel eşdeğerlilik bulguları: Ölçeğin dilsel eşdeğerliliğini test etmek için Bartın Üniversitesi’nde görev yapan İngilizce diline hâkim 39 akademisyene iki hafta arayla ölçeğin önce Türkçe sonra İngilizce formu uygulanmıştır. Buna göre ölçeğin özgün hali ve Türkçeye uyarlanmış biçimi arasında elde edilen korelasyon katsayısının anlamlı ve yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($r = .84$, $p < .01$). Genel olarak maddeler arasındaki korelasyon katsayıları .62 ile .91 arasında değişmektedir. Formlar arasında faktörlere göre dilsel eşdeğerlilik katsayıları (r) ise; “E-posta” faktörü için .87, “WWW” faktörü için .80, “EU” faktörü için .78 ve “TÖ” faktörü için .86 olarak bulunmuştur.

AFA'ya ilişkin bulgular: Ölçme aracının yapı geçerliliğini belirlemede, 362 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden AFA gerçekleştirilmiştir. Örneklem büyüklüğünün AFA için uygunluğu Kaiser-Mayer Olkin testi ile incelenmiş ve bu değer .93 olarak bulunmuştur. KMO değerinin .70'ten büyük olması örneklem sayısının AFA için yeterli olduğuna işaret etmektedir (Bryman & Cramer, 1999). Verilerin uygunluğunu kontrol etmek için Bartlett Küresellik Testi kullanılmıştır. Ölçüm sonucunda ($\chi^2 = 9854.95$, $p < .01$) verilerin AFA için uygun olduğu söylenebilir (Tabachnick & Fidell, 2007). Gerçekleştirilen ilk AFA sonucu ölçek maddelerinin toplam varyansın %68.15'ini oluşturan 4 alt faktör altında (özdeğeri 1.00'den büyük) toplandığını göstermiştir. Ayrıca faktör sayısının belirlenmesinde yamaç birikinti grafiği de (scree plot) incelenmiş, kırılma noktaları göz önünde bulundurularak ölçeğin dört faktörlü bir yapıda incelenmesine karar verilmiştir (Ek-2).

AFA gerçekleştirilirken temel bileşenler analizi kullanılmış, maddeler varimax dik döndürme tekniğinden yararlanılarak rotasyona tabi tutulmuştur. Ölçek geliştirme çalışmalarında iki ya da daha fazla faktör yapısının olduğu durumlar için varimax sık kullanılan bir ortogonal (dik) döndürme yöntemidir. Faktörlerin ve ilişkili maddelerin yorumlanmasında aynı zamanda sonuçların rapor edilmesinde kolaylık sağlama amacıyla, bu teknik seçilmiştir (Büyüköztürk, 2019). İlk hali 34 madde olan ölçeğin analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yük dağılımları incelenmiştir. Faktör yükü .40'ın altında olan altı madde (29, 16, 14, 32, 33, 22. maddeler) ve farklı faktörler altında binişik faktör yüklerine (.10'dan küçük) sahip olan (Costello & Osborne, 2005) dört madde (8, 16, 19, 30. maddeler) ölçekten çıkartılmıştır. Bunun için her bir madde tek tek analiz dışı bırakılarak AFA tekrarlanmış ve ölçeğin en uygun faktör yapısı belirlenmiştir. AFA sonucunda, orijinal ölçeği oluşturan "Teknolojiyle Öğretim" (TÖ), "Güncel Teknolojilerle Öğretim" (GTÖ) ve "Güncel Teknoloji Becerileri" (GTB) alt boyutları tek bir faktör altında toplanmıştır. Bununla birlikte, orijinal ölçekte "GTÖ" alt boyutunda yer alan 31. maddenin (Film/video indirebilir ve izleyebilirim) mevcut araştırmada ikinci faktör (WWW) altında yer aldığı görülmüştür. Bu faktör yapısının kapsam geçerliliği ve ilgili maddenin uygunluğuna yönelik sekiz alan uzmanının (eğitim teknolojisi alanında çalışmaları olan) görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca özgün ölçeği oluşturan araştırmacılarla tekrar iletişime geçilmiş, uyarlanan ölçeğin faktör yapısı ve maddelerin dağılımıyla ilgili görüşleri de alınmıştır. Geri dönütler doğrultusunda son faktör "Teknolojiyle Öğretim" (TÖ) şeklinde isimlendirilmiş, diğer faktörler ise orijinal ölçekteki haliyle kalmıştır. İlgili maddeye yönelik ise uzmanlar, kapsam olarak ikinci faktörde ele alınması gerektiğine yönelik ortak görüş bildirmişlerdir. Tüm bu işlemler sonucunda, ölçeğin 24 maddeli dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu yapıda yeni teknolojilere yönelik maddelerin tek bir faktör altında ve genel bir şekilde toplandığı dikkat çekmektedir.

Ölçeği oluşturan tüm maddeler toplam varyansın %68.98'ni açıklamaktadır. Spesifik olarak, beş maddeden oluşan "E-posta" faktörü toplam varyansın %17.12'sini; beş maddeden oluşan "WWW" faktörü %8.07'sini; dört maddeden oluşan "Entegre Uygulamalar" (EU) faktörü %6.24'ünü ve dokuz maddeden oluşan "Teknolojiyle Öğretim" (TÖ) faktörü ise %36.54'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin faktörleri ve faktör yüklerinin maddelere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde maddelerin yük değerleri faktörlere göre sırasıyla .70 ile .83; .59 ile .76; .54 ile .87; .51 ile .85 arasında değişim göstermektedir. Field (2009) ölçek maddelerinin faktör yükleri için .40'ın kesim noktası olabileceğini, .70 ve üzerinde faktör yüküne sahip olan maddelerin ise mükemmel olarak değerlendirilebileceğini ifade etmiştir. Ölçeğin iç tutarlığına ilişkin Cronbach alpha (α) değerleri faktörlere göre sırasıyla .88, .85, .83, .79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne yönelik ise Cronbach alpha (α) değeri .81'dir. Bu sonuçlar ölçek maddelerinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

DFA'ya ilişkin bulgular: Araştırmada AFA sonucunda ölçeğin dörtlü faktörlü yapısının farklı bir örneklem üzerinde doğrulanıp doğrulanmadığı DFA kullanılarak test edilmiştir. DFA için en yüksek olasılık (maximum likelihood) yöntemi kullanılmıştır. 244 öğretmen adayından elde edilen veriler kullanılarak gerçekleştirilen DFA sonucunda (Model-1); ölçeğin 24 maddeli dört faktörlü yapısının kabul edilebilir düzeyde uyum indekslerine sahip olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2/sd = 5.17$, $p < .01$; AGFI = .89, CFI = .90, TLI = .86, RMSEA = .06, SRMR = .07). Öte yandan, maddelerin modifikasyon indeksleri incelendiğinde, m6-m7, m21-m22 ve m6-m7 arasında hata varyansları arasında anlamlı ilişkiler olduğu

görülmüştür. DFA sonucunda maddelerin hata varyansı değerleri ise .42 ile .80 arasında değiştiği hesaplanmıştır. Bu değerlerin .90'dan küçük olması model için kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012).

Tablo 1.
Faktör Analizi Sonuçları (Döndürülmüş Bileşenler Matrisi).

Maddeler	Faktör Yükleri			
	F1	F2	F3	F4
1. Bir arkadaşına e-posta gönderebilirim.	.74			
2. Bir tartışma forumuna (Facebook grubu gibi) abone olabilirim.	.70			
3. Bir alıcı listesi oluşturarak, aynı anda birçok kişiye e-posta gönderebilirim.	.82			
4. E-posta mesajına bir doküman ekleyip gönderebilirim.	.83			
5. Başkalarına gönderdiğim mesajların kopyasını saklayabilirim.	.75			
6. Bir arama motoru (Google, Yandex vs.) kullanarak ilgilendiğim konulara ilişkin web sayfalarını bulabilirim.		.66		
7. Üniversitemin veya Milli Eğitim Bakanlığı'nın internet sitelerini arayıp bulabilirim.		.75		
9. Daha sonra tekrar dönebilmek için önceden ziyaret ettiğim internet sitesini saklayabilirim (Örneğin, sık kullanılanlara ekleyerek).		.59		
10. Öğretim sürecinde kullanabileceğim birincil bilgi kaynaklarını internetten bulabilirim.		.76		
31. Film/video indirebilir ve izleyebilirim.		.66		
11. Hesap tablosunu (Excel gibi) kullanarak bir paket içerisinde yer alan renkli şekerlerin oranını gösteren bir grafik (çubuk, daire gibi) oluşturabilirim.			.87	
12. Grafiklerle gazete oluştururum.			.88	
13. Başkalarının dokümanları farklı kelime işlemci programlarında okuyabilecekleri formatta (word, pdf, rtf, txt kaydetmek gibi) kaydedebilirim.			.54	
15. Bir konu ile ilgili önemli yazarların bilgileri ile ilgili bir veri tabanı oluşturabilirim.			.62	
17. Söz konusu yazılımı konu ile bir bütün oluşturacak şekilde birleştiren bir ders ya da ünite hazırlayabilirim.				.62
18. Sınıfta olmayan öğretmenler ve öğrenciler ile iş birliği yapmak için teknolojiyi kullanabilirim.				.60
20. Sınıfım için satın alınacak olan teknolojiler için bütçe içeren bir plan yazabilirim.				.62
21. Kendi öğretim programıma/ders planıma mobil teknolojileri entegre edebilirim.				.63
23. Öğrencilerimin iş birliği yapması için bir blog ya da wiki oluşturabilirim.				.73
24. Öğrencilerimle uzaktan öğretim yapmak için çevrimiçi araçları kullanabilirim.				.82
25. Öğrencilerin kendi cihazlarına sahip oldukları ortamlarda bire bir öğretim yapabilirim.				.85
26. Sınıfımda öğrenci yanıtları için akıllı telefon ya da tablet bilgisayar kullanmalarının bir yolunu bulabilirim.				.82
28. Öğrencilerimin öğrenme aktivitelerine erişimi için mobil cihazları kullanabilirim.				.66
34. Bulut tabanlı bir ortamda (Google Drive, Dropbox gibi) dosyaları kaydedebilir ve geri alabilirim.				.51
Özdeğer	4.03	1.90	1.47	8.84
% Açıklanan varyans yüzdesi	17.12	8.07	6.24	36.54
Croanbach's Alpha (α)	.88	.85	.83	.79

F1: E-posta, F2:World Wide Web (WWW), F3:Entegre Uygulamalar (EU), F4:Teknolojiyle Öğretim (TÖ)

Aynı faktörler altında yer alan bu madde çiftlerine ilişkin hata korelasyonları da modele eklenerek tekrar test edilmiştir. DFA sonucunda, bu modelin iyi düzeyde uyum gösterdiği tespit edilmiştir ($\chi^2/sd = 4.12$, $p < .01$; AGFI = .90, CFI = .91, TLI = .92, RMSEA = .05, SRMR = .06). Başka bir deyişle, model veri uyumunun dört faktörlü yapıda doğrulandığı söylenebilir. Modele ilişkin standartlaştırılmış yol diyagramları ve faktörler arası ilişkiler Ek-3'te sunulmuştur.

Maddelerin standardize edilmiş regresyon yüklerinin .60 ile .92 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçek faktörleri arasında korelasyon değerleri incelendiğinde; "E-mail" ile "WWW" ($r = .30$), "E-posta" ile "EU" ($r = .40$), "E-posta" ile "TÖ" ($r = .32$), "WWW" ile "EU" ($r = .34$), "WWW" ile "TÖ" ($r = .30$) ve "EU" ile "TÖ" ($r = .59$) faktörleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür ($p < .01$). Nitelik faktörler arasındaki çok yüksek düzeydeki korelasyon katsayıları, faktörlerin benzer ve aynı özelliği ölçmeye eğilimli olduklarına yönelik bulgular sunmaktadır. Ancak mevcut araştırmada korelasyon analizi sonuçlarına göre, faktörler arasında düşük ve orta düzeyde ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Öte yandan, ölçeğin orijinal hali olarak altı faktörlü yapısı da DFA ile analiz edilmiş ve Türkçeye uyarlanan dört faktörlü yapısıyla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu doğrultuda özgün ölçeğin yapısına uygun olarak 34 maddeli altı faktörlü yapı üzerinden gerçekleştirilen DFA sonucunda (Model-2) uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2/sd = 6.12$, $p < .01$; AGFI = .69, CFI = .81, TLI = .79, RMSEA = .12, SRMR = .10). Önerilen modifikasyon önerileri de incelenerek DFA tekrarlanmış, ancak model veri uyumunun yeterli olmadığı görülmüştür. Ölçeğin farklı yapılarda oluşturulan modellerine yönelik gerçekleştirilen DFA sonuçlarına ilişkin uyum indeksleri Tablo 2'de karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Tablo 2.

Özgün Ölçek ile Türkçeye Uyarlanmış Ölçeğin Faktör Yapısına İlişkin Model Karşılaştırması.

Model	Faktör	χ^2/sd	AGFI	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Model-1	Dört faktör-24 maddeli (Uyarlanmış ölçek)	4.12	.90	.91	.92	.05	.06
Model-2	Altı faktör-34 maddeli (Özgün ölçek)	6.12	.69	.81	.79	.12	.10

Tablo 2 incelendiğinde, Amerika'da geliştirilen ölçeğin altı faktörlü yapısına ilişkin model, Türkiye'de uygulanan örneklem üzerinde yeterli uyum değerlerine sahip olmadığı görülmektedir. Buna göre 24 maddelik ölçeğin dört faktörlü yapısının Türkiye koşullarında daha iyi uyum gösterdiği söylenebilir.

Güvenirlilik analizine ilişkin bulgular: Ölçek maddelerinin iç-tutarlılık güvenirlik katsayısı (α) .80 ile .91 arasında değişirken, ölçeğin tümüne ilişkin bu katsayı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlığına ilişkin Cronbach alpha (α) değerleri faktörlere göre sırasıyla .85, .82, .81, .89 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçek maddelerine verilen cevapların tutarlı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2019). Bununla birlikte, test tekrar güvenirliğini belirlemek için DFA yapılan örneklemde seçilen 52 katılımcıya üç haftalık bir zaman diliminden sonra ölçek tekrar uygulanmıştır. Ölçeğin test-tekrar güvenirlik katsayısı (r) faktörlere göre sırasıyla .85, .81, .83 ve .89 olarak hesaplanmıştır ($p < .01$). Ölçek maddelerinin test tekrar güvenirlik katsayısı (r) .79 ile .89 arasında değişirken, ölçeğin tümüne ilişkin ise bu katsayı .81 olarak hesaplanmıştır ($p < .01$). Bu sonuçlara göre ölçeğe zaman içerisinde verilecek cevapların kararlı olduğu söylenebilir.

Madde analizlerine ilişkin bulgular: Faktörlerin toplam puanları ile %27.00'lik alt-üst grupların madde puanları arasındaki farklılıklar, bağımsız örneklem için t testi yapılarak incelenmiştir. Buna göre tüm maddelere ilişkin t değerleri anlamlı düzeyde olup ($p < .01$) faktörlere göre sırasıyla, 18.03 ile 23.25; 12.27 ile 23.43; 22.62 ile 41.39 ve 19.42 ile 34.29 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .01$) ve faktörlere göre sırasıyla .79 ile .91; .75 ile .82; .75 ile .90; .73 ile .85 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar ışığında ölçek maddelerinin ayırt edicilik özelliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktörleri, faktör yüklerinin maddelere göre dağılımı, madde-toplam korelasyon katsayıları (r) ve %27.00'lik alt-üst gruplar arasındaki puan farklılıklarına ilişkin t değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.
Madde Analizi Sonuçları.

Madde no	r	t	Madde no	r	t
m1	.79	18.03**	m13	.77	22.62**
m2	.83	21.40**	m15	.75	28.73**
m3	.90	23.25**	m17	.75	21.90**
m4	.85	21.80**	m18	.73	19.42**
m5	.91	22.42**	m20	.75	22.75**
m6	.80	13.19**	m21	.78	25.42**
m7	.82	12.27**	m23	.78	27.12**
m9	.75	23.43**	m24	.80	34.29**
m10	.82	19.85**	m25	.85	33.25**
m31	.81	19.32**	m26	.81	28.85**
m11	.89	34.40**	m28	.78	24.42**
m12	.90	41.39**	m34	.78	24.87**

**p< .01

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Christensen ve Knezek (2017) tarafından geliştirilen 21. Yüzyıl Öğrenmelerinde Teknoloji Yeterliliği Öz-değerlendirme Ölçeği (TPSA C-21) Türkiye koşullarına uyarlanmış ve öğretmenlerin söz konusu öz-değerlendirmeleri cinsiyet, okul türü, lisansüstü eğitim alma durumu ve hizmet yılı değişkenleri açısından incelenmiştir. 34 maddeli ve altı boyuttan oluşan orijinal ölçeğin Türkçeye uyarlaması sonucunda, 24 madde dört boyut altında toplanmıştır. Araştırmada ölçek uyarlama sürecinin ilk aşamasında; özgün ölçek maddelerinin hedef dilden kaynak dile çevirisi yapılmış, kapsam ve görünüş geçerliliği için uzman görüşleri alınmıştır. Ölçek maddelerinin Türkçe çevirisi aşamasında bir hata olup olmadığına yönelik, özgün formula ilişkisini ortaya koyan dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemede AFA ve DFA kullanılmış, maddelerin güvenilirlik analizleri yapılmıştır. AFA sonucunda, ölçeğin Türkiye koşullarında dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüş, maddelerin 6'sı faktör yükünün yetersiz olmasından ve 4'ü ise binişik değer göstermesinden dolayı ölçekten çıkartılmıştır. Özgün ölçeğin ilk üç faktörü ("E-posta", "WWW" ve "EU") aynı kalmış, ancak diğer üç faktör ise "TÖ" olarak genel bir yapıda birleştirilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde ölçek uyarlama çalışmalarında faktör isimlerinin ve faktör yapılarının değiştiği çok sayıda araştırma mevcuttur (Ünal & Teker, 2018; Önder & Beşoluk, 2010; Kutu & Sözbilir, 2011; Kaya, Kaya, & Emre, 2013; Koh, Chai, & Tsait, 2010; Işık & Demirel, 2018). Boztunç-Öztürk, Eroğlu ve Kelecioğlu (2015) tarafından gerçekleştirilen doküman incelemesi çalışmasında, 108 ölçek uyarlama çalışmasının 38'inde madde çıkartıldığı ve yeni bir maddenin önerilmediği; 4'ünde ise madde sayısının aynı kaldığı ancak orijinal ölçekteki boyutundan farklı bir boyutta yer aldığı görülmüştür. Ölçek uyarlama sürecinde fazla sayıda maddenin ölçekten çıkartılmasına yönelik kanıt sağlayan alanyazında örnek çalışmalar mevcuttur (Afacan, Karakuş, & Uşak, 2013; Işık & Demirel, 2018; Kutu & Sözbilir, 2011).

Mevcut araştırmada ölçeğin faktör yapısının ve madde sayısının değişmesinde etki eden en önemli unsurun ölçeğin geliştirildiği ülke ile uyarlandığı ülke arasındaki kültürel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim, Kaya, Kaya ve Emre (2013) tarafından Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği Türkiye koşullarına uyarlanmış ve araştırma sonucunda ölçeğin faktör yapısından değişiklikler yapılmıştır. Bu durumun gerekçesi olarak orijinal ölçeğin geliştirildiği Amerika ile uyarlanmanın yapıldığı Türkiye'deki öğretmen yapıları ve olanakları arasındaki farklılıklardan kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Klassen'e (2004) göre öz-yeterlik kültürel unsurlardan etkilenmektedir. Boztunç-Öztürk, Eroğlu ve Kelecioğlu (2015) orijinal ölçeğin uygulandığı kültür ile uyarlandığı kültürün denk olmaması, ölçme aracı yapı kaynaklı yanlılığa yol açtığı ve ölçek uyarlama sürecinde bu unsurlar dikkate alınarak hataların giderilmesini önermektedir. Bununla birlikte ölçek uyarlama süreci sonunda istatistiksel olarak çıkartılması gereken maddeler için orijinal ölçeği geliştiren araştırmacılar ve konu alanı uzmanları ile

iletişime geçerek bu maddeler ile ilgili karar verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Boztunç-Öztürk, Eroğlu, & Kelecioğlu, 2015). Bu doğrultuda mevcut araştırmada ölçeğin faktör yapısının belirlenmesinde ve ilgili maddelerin çıkartılmasında hem alan uzmanlarının hem de özgün ölçeği oluşturan araştırmacıların görüşleri alınarak gereken işlemler yapılmıştır.

Özgün ölçekte “GTÖ” faktöründe yer alan 31. madde (“Film/video indirebilir ve izleyebilirim”) mevcut araştırmada “WWW” faktörü altında yer almıştır. Bu durumun ölçeğin uyarlandığı hedef kitle ile özgün ölçeğin uygulandığı hedef kitle arasındaki bireysel ve kültürel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte “WWW” faktörü altında ortaya çıkan 31. maddenin yapısal olarak bu faktörün altındaki diğer maddelerle uyumlu olduğuna yönelik görüş birliği sağlanmıştır. Bu doğrultuda alan uzmanlarından ve özgün ölçeği oluşturan araştırmacılardan alınan görüşler doğrultusunda bu maddenin “WWW” faktörü altına alınmasına karar verilmiştir. Benzer duruma ilişkin örnekler alanyazında yer almaktadır. Türkçeye uyarlanan bilgisayar kaygı ölçeğinde uyarlama sonucunda iki madde diğer faktör altına geçtiği belirtilmiştir (Çavuş & Günbatır, 2008). Yapılan çalışmalarda ayrı faktörde yer alan maddelerin, aynı faktörde bir araya geldiği görülmüştür (Kaya, Kaya, & Emre, 2013).

Türkiye’de MEB tarafından desteklenen FATİH Projesi kapsamında eğitimde teknoloji kullanımına yönelik gerçekleştirilen faaliyetler çerçevesinde 2019 yılı ocak ayı itibariyle 47.158 okula etkileşimli tahtalar kurulmuş, okullardaki Internet altyapısı geliştirilmiş, MEB’in içerik servislerine erişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi sağlanmış, öğretmenlere gerekli eğitimler verilerek çevrimiçi sosyal eğitim platformu (EBA) hazırlanmıştır (MEB, 2019). Öğrenme ortamlarında ortaya koyulan bu gelişme ve yeniliklere rağmen MEB tarafından okullara sağlanan Internet hizmetinde filtre kullanılmaktadır. Bu filtre kapsamında okul içerisinde birçok video-müzik izleme platformlarına ve sosyal ağlara erişim engellenmektedir. Ayrıca öğretmenlere MEB tarafından BİT kullanımına yönelik verilen hizmetiçi eğitimler teknolojinin eğitime entegrasyonu düzeyinde değil, daha çok BİT okuryazarlığı düzeyindedir (Başak & Ayyacı, 2017). Bununla birlikte Çukurbaşı ve Kıyıcı (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin hizmet öncesinde yeni teknolojilere yönelik farkındalıklarının/tercihlerinin zayıf olduğu, eğitim fakültelerinde konuyla ilgili derslerin ve içeriklerinin kısıtlı düzeyde kaldığını belirtmişlerdir. Üstelik bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarına yeni teknolojilerle ilgili farkındalık kazandırmaya yönelik olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Tüm bu açıklamalar ışığında özgün ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde çıkartılan maddelerin bazılarının kültürel farklılıkların yanı sıra özgün ölçeğin uygulandığı ülkenin eğitim kurumları ile Türkiye’deki eğitim kurumlarının teknolojileri kullanabilme ve öğretebilme imkânlarındaki farklılıktan da etkilendiğine inanılmaktadır. Örneğin, “Podcast/sesli kitapları indirebilir ve dinleyebilirim”, “Sınıfta öğretim için sosyal medya araçlarını (örneğin Facebook, Twitter ve diğerleri) kullanabilirim” ve “Teknolojiyi sınıfta nasıl kullanacağıma ilişkin bir makale yazabilirim” maddeleri bahsedilen bu durumlardan etkilendiği söylenebilir. Özetle mevcut araştırma bulguları doğrultusunda uyarlanan ölçeğin 24 maddeli ve dört faktörlü yapısının Türkiye koşullarında geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu düşünülmektedir. Uyarlanan bu ölçek, özellikle dijital çağda öğretmenlerin teknoloji yeterliliklerine ilişkin fikir verecektir. Bununla birlikte Orhan-Göksun (2016) tarafından eğitimcilerin 21. yüzyıl becerilerini belirlemek için geliştirdikleri ölçme aracıda teknopedagojik yeterlilikler faktörü bu çalışmadaki ölçeğin yapısı ile aynı olmamakla birlikte içerik olarak mikro düzeyde benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan Türkiye koşullarında 21. yüzyıl becerilerine ilişkin alanyazında benzer ölçme araçları olmasına (Anagün, Atalay, Kılıç, & Yaşar, 2016; Çoban, Bozkurt, & Kan, 2019, Gür-Erdoğan & Arsal, 2016; Orhan-Göksun & Kurt, 2015) rağmen bu ölçeklerin hedef kitleleri ve odaklandıkları hususlar farklılık göstermektedir. Bu çalışmalardan bazılarının da 21. yüzyıl yeterliliklerinden olan ISTE standartlarına yönelik ölçeklerin Türkçeye uyarlama çalışmaları olduğu görülmüştür. (Çoklar & Odabaşı, 2009; Simsek & Yazar, 2016). Bu çalışmaların tamamında öğretmen adaylarından veriler toplanarak uyarlama gerçekleştirilmiştir. Sadece Simsek ve Yazar (2016) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarına ek olarak ortaokul ve lise öğretmenlerinden de veri toplamıştır. Gürültü, Aslan ve Alıcı (2018) ise çalışmalarında ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 21. Yüzyıl öğreten becerileri kullanımını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Bu kapsamda ilköğretim ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerden Orhan-Göksun (2016)

tarafından geliştirilen ölçek vasıtasıyla veriler toplanmış ve teknopedagojik yeterlikleri faktörü altında bir değerlendirme yapılmıştır. Bu yönüyle araştırma kapsamında uyarlanan 21. Yüzyıl Öğrenmelerinde Teknoloji Yeterliliği Öz-Değerlendirmeleri ölçeği Türkiye koşullarında özgün ve geliştirilebilir niteliktedir. Ayrıca araştırma kapsamında Türkçeye uyarlanan ölçek özel veya devlet kurumlarında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 21. yüzyıl öğretmenlerine uygulanabilir. Elde edilen sonuçlar ile araştırma kapsamında incelenen diğer bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında istatistiksel analizler yapılarak derinlemesine incelemeler gerçekleştirilebilir.

Araştırmanın her araştırmada olduğu gibi belirli sınırlılıkları vardır. Araştırmanın örnekleminin sadece Bartın il Merkez ilçesinde yer alan ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde halihazırda görev yapan ve gönüllü olarak araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlerden oluşmasından dolayı, bu durum araştırma sonuçlarının farklı bölgelerdeki örneklemelere genellenmesini zorlaştırabilir. Ayrıca bu çalışma yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarını ve eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarını kapsamamaktadır. Bu yüzden bu araştırma bölgesel, kültürel ve eğitsel farklılıklar göz önünde bulundurularak farklı örneklemeler üzerinde tekrar gerçekleştirilebilir ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak tekrar incelenmesi de ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğine katkı sağlayabilir. Özellikle öğretim teknolojilerinin ele alındığı ölçekler, doğası gereği, zamanla güncelliğini kaybedebilir ve bu yüzden eğitimcilerin teknoloji yeterliliklerini belirlemede yetersiz kalabilir. Dolayısıyla gelecek araştırmalarda ölçek maddeleri tekrar gözden geçirilebilir ve içerik olarak çağa uygun yeni teknolojilere ilişkin maddeler dâhil edilerek ölçeğin genişletilmiş versiyonu oluşturulabilir.

References

- Afacan, Ö., Karakuş, M., & Uşak, M. (2013). Turkish adaptation of the scale of "student perceptions of teachers' knowledge (SPOTK)" and examining in the aspect of some variables. *Journal of Educational Sciences Research*, 3(1), 185-200.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2005). Preservice elementary teachers as information and communication technology designers: An instructional systems design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 292-302.
- Başak, M. H., & Ayvaci, H. Ş. (2017). Teknoloji entegrasyonunun eğitim alanında uygulanmasına yönelik bir karşılaştırma: Türkiye-Güney Kore örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 465-492. doi:10.15390/EB.2017.6710.
- Binkley, M., Erstad, O., Hermna, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw., & E. Care (Eds.) *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp.17-66). Dordrecht: Springer.
- Boztunç-Öztürk, N., Eroğlu, M. G., & Kelecioğlu, H. (2015). A review of articles concerning scale adaptation in the field of education. *Education and Science*, 40, 123-137.
- Brun, M., & Hinostroza, J. E. (2014). Learning to become a teacher in the 21st century: ICT integration in initial teacher education in Chile. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(3), 222-238.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1999). *Quantitative sata analysis with SPSS release 8 for Windows: A guide for social scientist*. London: Routledge.
- Byungura, J. C., Hansson, H., Muparasi, M., & Ruhinda, B. (2018). Familiarity with technology among first-year students in Rwandan tertiary education. *Electronic Journal of e-Learning*, 16(1), 30-45.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (25th ed.) Ankara: Pegem Academy.
- Care, E., Griffin, P., & Wilson, M. (2018). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht: Springer.
- Care, E., Vista, A., Kim, H., & Anderson, K. (2019). *Education system alignment for 21st Century Skills: Focus on assessment*. Washington, DC: Brookings.
- Christensen, R. & Knezek, G. (2017) Validating the technology proficiency self-assessment questionnaire for 21st century learning (TPSA C-21), *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(1), 20-31,
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Çavuş, H., & Günbatar, M. S. (2008). Computeranxiety scale Turkish adaptation study. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 28(3), 147-163.
- Çoban, Ö., Bozkurt, S., & Kan, A. (2019). Eğitim yöneticisi 21. yy. becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1059-1071.
- Çoklar, A.N. & Odabaşı, H.F. (2009). Educational technology standards scale (ETSS): A study of reliability and validity for Turkish preservice teachers. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(4), 135-142.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. ed). Ankara: PEGEM Akademi.
- Çukurbaşı, B., & Kıyıcı, M. (2018). Öğretmen adaylarının öğretimde internet teknolojilerini kullanmaya yönelik tercihlerindeki değişimin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 765-776.

- Dağ, F. (2016). Yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye’de öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki gelişim çalışmalarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 90-111.
- Darling-Hammond, L. (2015). *The Flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197.
- Debbağ, M. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programı için hazırlanan ters-yüz edilmiş sınıf modelinin etkililiği*. Unpublished doctoral dissertation, Abant İzzet Baysal University, Institute of Educational Sciences, Bolu.
- Dunbar, M. (2015). *Skills and capacity: What does learning need to look like today to prepare the workforce of 2030?(DFID think piece)*. Retrieved from <http://www.heart-resources.org/wp-content/uploads/2016/01/DFID-Skills-and-Capacity-Think-Piece-Dunbar.pdf?x30250>
- Durak, H., & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerinde etkili olan faktörlerle ilgili bir inceleme. In B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Eds.) *Eğitim teknolojileri okumaları 2017*, (pp.537-556). Ankara: TOJET-The Turkish Online Journal of Educational Technology.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers and Education*, 59, 423-435.
- Ferdig, R. E. (2006). Assessing technologies for teaching and learning: Understanding the importance of technological pedagogical content knowledge. *British Journal of Educational Technology*, 37(5), 749-760.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3th ed.). London: Sage Publishing.
- Gaible, E., Mayanja, M. and Michelazzi, A. (2018). *Transforming education through technology: Second-stage report*. London: Health & Education Advice & Resource Team (HEART).
- Garba, S. A., Byabazaire, Y., & Busthami, A. H. (2015). Toward the use of 21 st century teaching-learning approaches: The trend of development in Malaysian schools within the context of Asia Pacific. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(4), 72-29.
- Gençtürk, E., Gökçek, T., & Güneş, G. (2010). Reliability and validity study of the technology proficiency self-assessment scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2863-2867.
- Görgülü, D., & Küçükali, R. (2018). Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1 (1), 1-12.
- Gür-Erdoğan, D., & Arsal, Z. (2016). The development of lifelong learning trends scale (LLLTS). *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122.
- Gürültü, E., Aslan, M., & Alci, B. (2018). Investigation of elementary school teachers' qualifications in the light of 21st century skills, *The Journal of Academic Social Sciences*, 71, 543-560.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Harris, J. B., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416.
- Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher*, 42(9), 476-487.
- Holmberg, J., Fransson, G., & Fors, U. (2018). Teachers' pedagogical reasoning and reframing of practice in digital contexts. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35, 130-142.
- ISTE (International Society for Technology in Education), (2016). ISTE standarts. Retrieved from <http://www.iste.org/standarts>.

- Işık, U., & Demirel, M. (2018). Turkish adaptation of study-leisure conflict scale, its validity and reliability. *European Journal of Educational Studies*, 4(3), 31-43.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplified command language*. United States of America: Scientific Software International.
- Karadeniz, Ş., & Vatanartıran, S. (2015). Primary school teachers' technological pedagogical content knowledge. *Elementary Education Online*, 14(3), 1017-1028.
- Kaya, G., & Koçak Usluel, Y. (2012). Öğrenme-öğretme süreçlerinde BİT entegrasyonunu etkileyen faktörlere yönelik içerik analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 48-67.
- Kaya, Z., Kaya, O. N., & Emre, İ. (2013). Adaptation of technological pedagogical content knowledge scale to Turkish. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 2367-2375.
- Kaya Z., & Yılayaz. Ö. (2013). Öğretmen eğitime teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 4(8), 57-83.
- Klassen, R. M. (2004). Optimism and realism: A review of self-efficacy from a cross-cultural perspectives. *International Journal of Psychology*, 39(3), 205-230.
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences. Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th edition). New York: Guilford Press.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology. *Computers & Education*, 49, 740-762.
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., Benjamin, W., & Hong, H. Y. (2015). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) and design thinking: A framework to support ICT lesson design for 21st century learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(3), 535-543.
- Koh, J., Chai, C., & Tsait, C. (2010). Examining the technological pedagogical content knowledge of Singapore pre-service teachers with a large-scale survey. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 563-573.
- Kutu, H., & Sözbilir, M. (2011). Adaptation of instructional materials motivation survey to Turkish: A validity and reliability study. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 292-312.
- Kyllonen, P. C. (2012). Measurement of 21st century skills within the common core state standards. *Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, 7-8 May 2012*. Retrieved from <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/session5-kyllonen-paper-tea2012.pdf>.
- Lewin, C., & McNicol, S. (2015). *Supporting the development of 21st century skills through ICT*. In Brinda, T., Reynolds, N., Romeike, R., & Schwill, A. (Eds.), *KEYCIT 2014: Key competencies in informatics and ICT* (pp. 181-198).
- Maddux, C. D., & Johnson, D. L. (2005). Information technology, type II classroom integration, and the limited infrastructure in schools. *Computers in the Schools: Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, 22(3-4), 1-5.
- Mazman, S. G., & Usluel, Y.K. (2011). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine entegrasyonu: Göstergeler ve modeller. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 62-80.
- MoNE, (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı tamamlanan projeler*. Retrieved from <http://projeler.meb.gov.tr/pkmtr/>.
- MoNE, (2017). *General competencies for teaching profession*. Retrieved from https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_Mesle_Yi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf
- MoNE, (2019). *FATİH projesi*. Retrieved from <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/index.html#contact>.

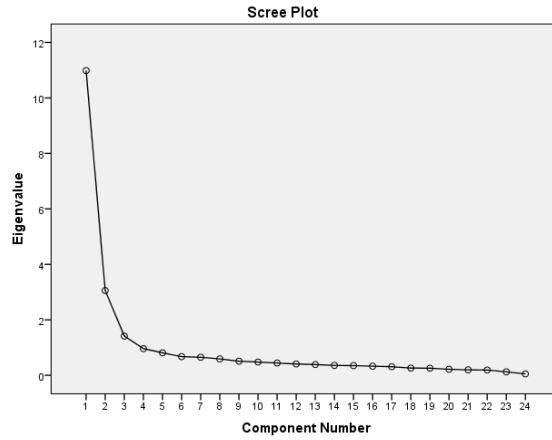
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/99246/>.
- OECD. (2018). *The future of education and skills*. OECD Publishing. Retrieved from [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Orhan, D., Kurt, A. A., Ozan, Ş., Vural, S. S., & Türkan, F. (2014). Ulusal eğitim teknolojisi standartlarına genel bir bakış. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 65-79.
- Orhan-Göksun, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21.yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki*. Unpublished doctoral dissertation, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir.
- Önder, İ., & Beşoluk, Ş. (2010). Adaptation of revised two factor study process questionnaire (R-SPQ-2F) to Turkish. *Education and Science*, 35(157), 1300-1337.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Partnership for 21st Century Skills. (2017). The 4Cs: Skills for Today Research Series. Retrieved from <http://www.p21.org/our-work/4cs-research-series>
- Perkmen, S., & Tezci, E. (ed.) (2011). *Eğitimde teknoloji entegrasyonu: Materyal geliştirme ve çoklu ortam tasarımı*. Ankara: Pegem Academy.
- Pinho, I. D. C., & Lima, M. D. S. (2013). Teacher's digital fluency: a new competence for foreign language teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13(3), 711-739.
- Riegel C., & Mete R. (2018). Educational technologies for k-12 learners: what digital natives and digital immigrants can teach one another. *Educational Planning Journal*, 24(4), 49-58.
- Ropp, M. M. (1999) Exploring individual characteristics associated with learning to use computers in preservice teacher preparation. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(4), 402-424,
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schmidt, D., Baran, E., Thompson A., Koehler, M. J., Mishra, P., & Shin, T. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for pre-service teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Schumacker, R.E. & Lomax, R.G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modelling* (3rd ed.). İngiltere: Routledge.
- Simsek, O. & Yazar, T. (2016). Education technology standards self-efficacy (etsse) scale: A validity and reliability study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 311-334.
- Sprott, R. A. (2019). Factors that foster and deter advanced teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 77, 321-331.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Pearson Education.
- Tezci, E. (2016). Öğretmenlerin BİT entegrasyon yaklaşımlarının ölçülmesine yönelik ölçek geliştirme. *Kastamonu Education Journal*, 24(2), 975-992.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.
- Ünal, E., & Teker, N. (2018). The adaptation of technology integration self-efficacy scale in Turkish. *Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University*, 6(6), 973-978.
- Vo, L., & Nguyen, H. (2010). Critical friends group for EFL teacher professional development. *ELT Journal*, 64(2), 205-213.

Appendix

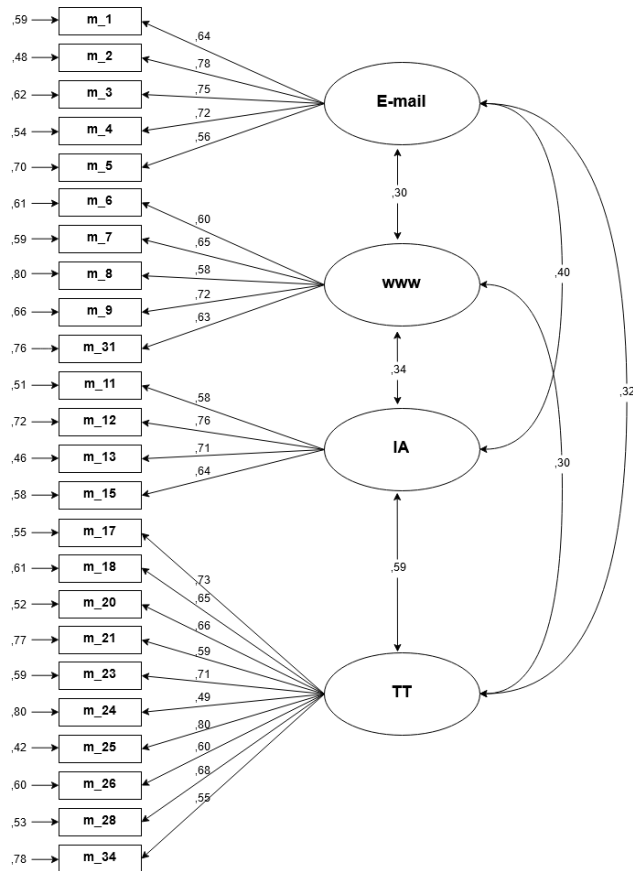
Appendix 1. Distribution on Teachers By Branch

Branch	n	%
German Language	2	.30
Arabic	4	.70
Physical Education and Sports	10	1.70
Information Technologies	22	3.60
Biology	14	2.30
Office Management	5	.80
Child Development	3	.50
Geography	11	1.80
Religious Culture and Moral Knowledge	21	3.50
Literature	45	7.40
Philosophy	2	.30
Science	25	4.10
Physics	13	2.10
Graphics and Photography	4	.70
Visual Arts	7	1.20
Religious Vocational Courses	14	2.30
English Language	52	8.60
Chemistry	5	.80
Maths	56	9.20
Automotive	2	.30
Accounting and Finance	3	.50
Music	13	2.10
Healthcare Services	3	.50
Social Sciences	18	3.00
Primary Education	149	24.60
Special Education	13	2.10
School Counsellor	10	1.70
History	15	2.50
Special Education	18	3.00
Technology and Design	7	1.20
Turkish Language	37	6.10
Food and Beverage Services	1	.20
Total	606	100.00

Appendix 2. Scree Plot Graphic



Appendix 3. Confirmatory Factor Analysis Results of Four Factor Model



The effects of reciprocal teaching on reading comprehension, retention on learning and self-efficacy perception

Sultan Selen KULA ^{*a}, Yusuf BUDAK ^{**b}

^aAhi Evran University, Education Faculty, Kırşehir/Turkey

^bGazi University, Education Faculty, Ankara/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2020.017

Article History:

Received 14 September 2019

Revised 29 January 2020

Accepted 02 March 2020

Online 20 April 2020

Keywords:

Reciprocal teaching,
Reading comprehension skills,
Self-efficacy perception.

Article Type:

Research paper

Abstract

This study was carried out to test the effects of reciprocal teaching on reading comprehension skills, learning retention and self-efficacy perception of reading comprehension. Research was conducted in 4th grade Turkish lessons of a primary school located in the Central Anatolia region of Turkey with experimental and control groups of 25 randomly assigned students. Experimental method was used in the research and findings were supported with qualitative data. Data were collected through the Reading Comprehension Skills Achievement Test, Self-efficacy Perception Scale for Reading Comprehension and Student Interview Form, each developed by the researchers. According to the findings of the research, there was a significant difference between students in the experimental group where the reciprocal teaching technique was implemented and students in the control group where the traditional teaching process was continued in terms of the achievement level and retention scores of the reading comprehension in favor of the experimental group. However, no significant difference was found between the groups in terms of self-efficacy levels. The students in the experimental group expressed that they were pleased to have the opportunity to lead their friends, to have a say in guiding the lesson, this technique facilitated their understanding of the texts they read and it provided them with a group work environment.

Karşılıklı öğretimin okuduğunu anlamaya, öğrenme kalıcılığına ve öz yeterlik algısına etkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2020.017

Makale Geçmişi:

Geliş 14 Eylül 2019

Düzeltilme 29 Ocak 2020

Kabul 02 Mart 2020

Çevrimiçi 20 Nisan 2020

Anahtar Kelimeler:

Karşılıklı öğretim,
Okuduğunu anlama becerileri,
Özyeterlik algısı.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu araştırma karşılıklı öğretim tekniğinin ilkökulda okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine, kalıcılığa ve okuduğunu anlama öz yeterlik algısına etkisini test etme amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Türkiye’de İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir ilkokulunun 4. sınıf Türkçe derslerinde, yansız atama yoluyla elde edilen deney ve kontrol grubu olmak üzere yirmi beş öğrenciden oluşan iki gruba yürütülmüştür. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmış olup, nitel verilerle de bulgular desteklenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi, Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Öğrenci Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrenciler arasında okuduğunu anlamaya ilişkin başarı düzeyi ve kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken, öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrenciler karşılıklı öğretim tekniğinin diğer arkadaşlarına liderlik etmelerine fırsat vermesinden memnun olduklarını, dersi yönlendirme konusunda söz sahibi olmalarını sağlamanın onlara keyif verdiğini, bu tekniğin, okudukları metinleri anlamalarını kolaylaştırdığını ve grupta çalışma ortamı sağlamanın kendilerine katkı getirdiğini ifade etmişlerdir.

* Author: selen.yazgunoglu@ahievran.edu.tr

** Author: budaky@gazi.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1614-3431>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9625-204X>

Introduction

In addition to being one of the most important ways of accessing information, reading constitutes one of the most important steps in the way of knowledge production and constitutes the basis of social development. The development of reading skills and reading habits of students are of critical importance at primary school level and, reading and comprehension studies in this level lay the foundation of reading habits. (Çiftçi & Temizyürek, 2008). The Turkish primary school curriculum (MEB, 2017) also aims to educate individuals who think, understand, research, examine, criticize, question, interpret, and enjoy reading and learning. The development of these skills in students depends on the development of reading and comprehension skills. The curriculum emphasizes that students acquire the habit of reading and develop their reading skills starting from the first grade of primary school and therefore it is very important to give importance to the development of reading skills in primary school years.

It seems inevitable for students to benefit from a number of cognitive strategies to improve their reading comprehension (RC) skills. Cognitive strategies guide student's attention, learning, remembering and thinking, and also help the individual on self-monitoring and self-guidance (Senemoğlu, 2009). Reciprocal teaching (RT) can also be considered as a contributing technique for learning these cognitive strategies. In order to prepare students for their future roles in life, teachers need to teach cognitive and metacognitive reading strategies (Rowe, 2005). Researches show that people with poor reading skills turn into individuals with poor thinking skills who cannot use their writing and thinking strategies well (Alfassi, 2004). From this perspective, a society of individuals with advanced RC skills can contribute to contemporary civilization as a society of thinking and understanding.

Reading and comprehension skills directly affect the improvement of students' personality, their ability to establish a healthy relationship with the community and their success in life and school. (Greenway, 2002; Miller, Miller & Rosen, 1988; Turkey Ministry of National Education [MoNE], 2009). There are studies indicating that reading comprehension skills which contribute to the success of students in school, society and life are ignored in schools, teachers spend very little time on comprehension activities in teaching process and this situation is seen as a problem especially in primary schools (Ateş & Akyol, 2013; Ness, 2011; Neuman, 2001; Pearson & Duke, 2002). Although the contribution of reading and reading comprehension skills to cognitive, affective and social development of individuals is known, it is also known that there are studies which show that there is a great deficiency in reading comprehension skills in our country (Acat, 1996; Ateş, 2006; Çelenk, 2003; Doğan, 2002; Güneşli, 2007; Ministry of National Education, 2019; Sidekli, 2010; Yılmaz 2006).

One of the important indicators of success in school is the self-efficacy concept that Bandura put forward in Social Learning Theory. Self-efficacy is the belief in one's own capacity to achieve the necessary levels of learning and behavior. It is emphasized that the creation and strengthening of self-efficacy perceptions affect the change of behaviors (Bandura, 1977). Self-efficacy perception is effective for individuals on their efforts and persistence, and for deciding to/not to do a job (Schunk, 1981). The concept of self-efficacy is also affected by peers. The self-efficacy of students increases when their peers are successful as they are motivated by thinking that they can also be successful. Children with a strong sense of self-efficacy about a task are expected to make great efforts to achieve it. On the contrary, children who perceive themselves as inadequate tend to avoid given duty, be reluctant, and give up quickly when they face difficulties (Schunk, 2014). Therefore, it can be thought that self-efficacy perceptions may be an important variable in students' reading and RC achievements.

RT is a technique based on group work and strategies for understanding reciprocal interaction, estimating, explaining, questioning and summarizing between teacher and students. The teacher models students by showing them how to use RT strategies (Palincsar & Brown 1984). Then, in small groups, students undertake the role of teacher and implement each strategy through think aloud (Oczkus, 2003). Teachers modeling students and students modeling other students constitute the basic principle

of the RT technique. In other words, all of the individuals in classroom see the ways others think and benefit from each other's thinking and learning processes.

It is very important to use feedback in the implementation process of RT. Students should be encouraged to be active in lesson, the usefulness of work done with given feedback should be emphasized, and where, when and for what purpose this information can be used should be emphasized in order for students to be able to successfully transfer this information (Brown, Day & Jones, 1983; Palincsar & Brown, 1984).

RT is an effective technique in developing reading comprehension skills of students who have difficulties in RC (Palincsar & Brown, 1984; Le Fevre, Moore & Wilkinson, 2003), students with learning disabilities (Lederer, 2000) and students with intellectual disabilities (Güldenoğlu & Kargin, 2012). Although the contribution of reading and reading comprehension skills to the cognitive, affective and social development of individuals is known, unfortunately, there are study results that reveal that there is a great inadequacy regarding the reading comprehension skills in Turkey (Acat, 1996; Ateş, 2006; Çelenk, 2003; Doğan, 2002; Güneşli, 2007; Sidekli, 2010; Yılmaz, 2006). Educational researches are needed to create solutions to this problem. According to the researches, it is observed that RT is effective in RC, but there is not enough research about the effects of RT on RC retention and self-efficacy. Many studies have been conducted on RT, especially abroad (Brady, 1990; Dermody, 1988; Kelly, Moore & Tuck, 1994; Klingner & Vaughn, 1996; King & Johnson, 1999; Lederer, 2000; Le Fevre, Moore & Wilkinson, 2003; Lubliner, 2004; Lysnchuk et al., 1990; Miller, Miller & Rosen, 1988; Palincsar, 1987; Sarasti, 2007; Spörer et al., 2009; Takala, 2006; Taylor & Frye, 1992; Todd, 2006). In these studies, it is seen that RT is frequently used to develop cognitive skills of students especially in the field of special education. There are studies using RT in the area of special education also in Turkey. For example; students who have difficulties in reading comprehension (Palincsar & Brown, 1984; Le Fevre, Moore & Wilkinson, 2003), students with learning difficulties (Lederer, 2000) and students with mental disabilities (Güldenoğlu & Kargin, 2012; Güler & Özmen, 2010). It is seen in these studies that RT is effective in improving reading comprehension skills. In addition, studies show that RT also contributes to story comprehension skills (Güler & Özmen, 2010), learning idioms (Özbay & Akdağ, 2013), knowledge map creation skills (Görgeç, 2014), deep meaning (King & Johnson, 1999), writing and managing skills (Miller, Miller & Rosen, 1988), word identification (Bruce & Robinson, 2000), self-assessment (Greenway, 2002) and foreign language learning (Dokur, 2017).

When the related literature was examined, no study was found in which RT was applied at primary school level and for the whole class. Compared to studies abroad, the limited number of studies on RT in our country shows the need for new studies in this field and emphasizes the importance of this research.

Aim of the Study

This study was carried out for testing the effects of RT on RC skills of 4th grade primary school students, their learning retention and RC self-efficacy perception. In this context, answers to the following questions are sought:

1. Is there a significant difference between the pre-test, post-test and retention test scores of the students in the experimental group where the RT technique is implemented?
2. Is there a significant difference between the pre-test, post-test and retention test scores of the students in the experimental group and the students in the control group where traditional teaching process is continued?
3. Is there a significant difference in terms of the post-test scores of self-efficacy perceptions between the students in the experimental group and the students in the control group?
4. What are the opinions of the students in the experimental group regarding the teaching processes in which RT technique is applied?

Method

Research Design

The experimental method was used in the study. In this context, pretest-posttest control group design was implemented. Retention tests were performed one month after the posttest. Qualitative data were also collected in order to understand the experiences of the students during the implementation process and to get detailed ideas about the process. For this purpose, interviews were conducted with the students in the experimental group about the RT process.

Participants

This study was conducted in 4th grade Turkish lessons in a public primary school in Turkey. One of the 4th grades in the school was assigned to the experimental group by random assignment and the other to the control group. 25 students were included in both groups. In the experimental group, there were 11 girls and 14 boys and in the control group, 12 girls and 13 boys. Both groups were tested by using T test to understand the differences between groups in terms of pre-test scores of RC Skills Achievement Test (RCSAT) and Self-efficacy Perception Scale for RC (SPSRC). No significant difference was observed between the pre-test scores of the groups (RCSAT $t_{48}=-1.09$, $p>.05$; SPSRC $t_{48}=.92$, $p>.05$).

Data Collection Tools

In this study, quantitative and qualitative data collection tools were used. Accordingly, "RCSAT" and "SPSRC" developed by the researchers were implemented in the quantitative dimension of the study while Student Interview Form was implemented for the qualitative dimension.

Reading Comprehension Skills Achievement Test (RCSAT): In the achievement test, four items were written for each learning outcome and a pool of 52 items was created. Expert opinions were consulted in order to ensure the content validity of the pool. The texts in the RCSAT were taken from textbooks not used by the experimental group students. As the texts are approved by the Turkey Ministry of National Education, they are considered to be appropriate for the students. In order to ensure the reliability and validity of the RCSAT, a pilot study was performed on 533 students. The Cronbach's alpha coefficient for internal consistency reliability for RCSAT was found as .92. The average item difficulty of the test was calculated as .56. An item is interpreted as easy as it approaches 1.00 and as difficult while it comes close to .00 (Özçelik, 2013). In this context, RCSAT is a test with medium difficulty. As a result of the item analyzes, necessary arrangements were made and the actual form consisted of 26 items, two questions for each learning outcome.

Table 1.

Learning Outcomes and Related Items in the Trial Form of Reading Comprehension Skills Achievement Test.

	Outcomes	Item Number
1	Predicts the meaning of new words in a text based on clues given	2-21-27-45
2	Seeks answers to questions what, where, when, why, who and how (5W1H).	4-17-28-40
3	Makes comparisons in texts.	5-18-35-46
4	Establishes cause-effect relationships in texts.	1-14-29-42
5	Determines subjects in texts.	8-24-30-51
6	Determines main ideas in texts.	6-20-36-50
7	Determines main sense in a poem.	11-22-43-52
8	Investigates relationship between title and content.	10-13-32-34
9	Identifies contradictory expressions in terms of meaning in texts.	3-23-37-44
10	Makes inferences from texts.	7-12-31-41
11	Identifies problems raised in a text and finds different solutions to them.	19-26-38-47
12	Summarizes a text.	9-25-39-49
13	Notices incomplete and/or unrelated information in a text.	15-16-33-48

Self-efficacy Perception Scale for Reading Comprehension (SPSRC): In the development process of the scale developed by Kula and Budak (2020), expert opinions were consulted to determine the content validity (Karasar, 2012). There were 29 items arranged in three-points Likert-type as "Doesn't fit me at all", "Fits me a little", "Fits me perfectly". In order to ensure the validity of the scale, a 30-item trial form was established by subtracting 2 items from the 32-item pool in line with the expert opinions. Pilot study concerning the SPSRC was carried out on 518 students. To test the suitability of the data set for exploratory factor analysis (EFA), Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value and Bartlett test results were examined. The SPSRC's KMO was .95. In the Bartlett test results ($p=.00$), it was concluded that the data set was suitable for factor analysis. It was seen in analysis results that the developed scale had a single factor structure. Since the factor load values for each item were above .30 it was determined that the items in the scale were suitable for use.

Confirmatory factor analysis (CFA) was performed with the data obtained from 350 students by using Lisrel 8.80 program to test the validity of the single factor structure of the scale. As a result of the CFA, it was found that the factor loads (λ) of the items varied between .39- .60. Standardized values of .30 and above indicate that they have an acceptable effect size (Kline, 2010). The t values of each item vary between 8.75 and 14.48. The fact that the calculated t-values are above 1.96 shows that the items in the scale represent the relevant dimensions in a meaningful way (Şimşek, 2007). When the fit indices obtained from CFA were examined, it was concluded that p value was significant ($p < .05$). Therefore, the ratio χ^2/sd (799.91/377) was calculated to be 2.12. $\chi^2/df \leq 3.00$ is considered acceptable (Kline, 2010). Expert opinions were taken again for the scale and it resulted in a 29-items scale which has a single-dimensional structure. The Cronbach-Alpha internal consistency coefficient of the scale was .92.

Student interview form: A semi-structured "Student Interview Form" was used to determine the views of the students in the experimental group on RT strategies. The interviews were conducted by the researchers. Expert opinions were consulted on the content validity of the interview questions and necessary arrangements were made. The form consisted of nine open-ended questions. Each interview lasted about 15 minutes. During the interviews, the researchers took notes and made voice recording. One of the biggest problems in the interpretation of qualitative data is the possible bias in the coding of data. To eliminate this situation, the qualitative data were checked by more than one expert and conformity check was performed.

Data Collection

Pilot study: In order to provide similar conditions to the experimental process, a pilot study was conducted in a class in the same public school which was not included in the experimental and control groups. Thirty one 4th grade students participated in the pilot study. 8 hours of pilot study was conducted on a 2 hours a day-2 days a week basis. At the end of each day, the research diary was held by the researchers on how the course was passed with feedback from students. During the pilot study, opinions about the study were taken from the class teacher as well. As a result of the pilot study, necessary corrections were made in the lesson plans.

Experimental process: In the control group, Turkish lessons were conducted by the class teacher in accordance with the traditional curriculum. The students in the control group read texts similar to texts read by the students in the experimental group. In this context, class activities can be listed as follows:

- Oral or silent reading of texts by the students.
- Students' explanations of texts.
- Teacher's explanations of texts.
- Teacher's questions about texts and students' answers.
- Filling in questions in student workbooks.

In the experimental group, the teaching process which was prepared with RT was implemented by the researchers 3 hours a day, 2 days a week. The teaching process prepared with RT was based on estimating, questioning, explaining and summarizing (EQES) strategies. In the lessons, Reading

Comprehension Chart, Reminder Cards, RT Puzzles, Story Map Chart created by the researchers were used. The 24-hour teaching plan of RT is as follows:

- 1st-3rd hour: Informative text named "Kazın Uçuşu" was introduced by the teacher through think aloud by using the four basic strategies of RT; EQES.
- 4th-6th hour: Commencing the use of EQES on the narrative text "Kendine İnanmışın Kadarsın" with student pairs while the teacher is assisting and guiding them through think aloud about each strategy.
- 7th-9th hour: On the narrative text called "Ödül", RT strategies are implemented by the students in groups of two while the teacher guides the students through think aloud on difficult strategies.
- 10th-12th hour: On the narrative text called "Koku", RT strategies are implemented by the students in groups of four or five and each group is concentrated on a single strategy. At the end of the lesson, strategies are combined like jigsaw pieces when all groups share what they do with others. The teacher controls the group work and guides the students in case of need.
- 13th-15th hour: On the informative text called "Neyi Seviyorsanız O", RT strategies are implemented by the students in groups of four or five, then, answers are shared among other groups. The teacher controls the group work and guides the students in case of need.
- 16th-18th hour: On the informative text called "Haberleşme", RT strategies are implemented by all the students in classroom. Some activities are implemented by creating groups of two in the process. The teacher supports the students through think aloud and modeling.
- 19th-21st hour: On the informative text called "Çocuklar Doğuştan Bilim Adamıdır", RT strategies are implemented by the students in groups of four or five. Estimations, questions, explanations and summaries of the text are established with all the students.
- 22nd-24th hour: On the narrative text called "Resim", RT strategies are implemented by the students in groups of two. Students' opinions about all implementations are taken and evaluated.

Data Analysis

Quantitative data analysis: In accordance with the sub-problems of the study, descriptive statistics; percentage, frequency and mean were calculated. Kolmogorov-Smirnov test was used to examine the distribution of data. Differences between the pre-test, post-test and retention test scores regarding the RC of the students in the experimental group were calculated with the Friedman F Test which is the non-parametric equivalent of the Variance Analysis for Repeated Measures. Two-way Analysis of Variance for Mixed Measures (TAVMM) was used to determine differences between the pre-test, post-test and retention test scores regarding the RC of the students in both groups. The Mann Whitney U test was used to compare RC self-efficacy perception post-test scores of the students in both groups. The retention test was carried out 1 month after the end of the implementation. In the analysis of all data, the significance level was accepted as .05 and analyses were done with SPSS program.

Qualitative data analysis: In the analysis of qualitative data obtained from student interviews, descriptive analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used. The data obtained were grouped and interpreted according to determined themes.

Data obtained from the interviews were transcribed as such, without being changed, by the researchers, so that the qualitative data could be processed in accordance with the problem of the study. The raw data obtained were coded by assigning numbers for each participant p1.... p25 without using student names. In order to provide the inter-reliability of the study, the data were coded by two researchers and compared to reach the consensus. In order to increase the credibility of the qualitative data, the participant's opinions were directly quoted and qualitative data and quantitative data were reconciled in the discussion section (Patton, 2014). The consistency between coders was calculated using the formula $[\text{Consensus} / (\text{Disagreement} + \text{Consensus}) \times 100.00]$ of Miles and Huberman (1994). As a result of this calculation, the consistency between the coders was determined to be 88.00%.

Results

Reading Comprehension Skills Pre-Test, Post-Test and Retention Test Scores of the Students in the Experimental Group

In order to examine whether there is a significant difference between the pre-test, post-test and retention test scores of the students in the experimental group where RT was implemented, RCSAT was implemented as pre-test, post-test and retention test.

Table 2.
Descriptive Statistics of Experimental and Control Group Scores.

Maximum Score	Groups	Pre-Test			Post-Test			Retention Test		
		n	\bar{x}	sd	n	\bar{x}	sd	n	\bar{x}	sd
26	Experimental	25	15.52	5.10	25	22.00	2.58	25	22.44	2.84
	Control	25	17.12	5.28	25	16.80	4.85	25	13.32	5.89

In Table 2, the mean pre-test score of the experimental group was 15.52, the mean post-test score was 22.00, and the mean retention test score was 22.44 which shows an increase. It is seen, in the Kolmogorov-Smirnov tests conducted to determine whether the data obtained from the experimental group were normally distributed, that the final test ($p=.04$) and retention test ($p=.02$) scores did not show normal distribution.

Table 3.
The Friedman Test for the Pre-Test, Post-Test and Retention Tests of the Experimental Group.

Groups	Measurements	n	Mean Rank	df	χ^2	p	Difference	r	η^2
Experimental	Pre-test	25	1.26	2	21.39	.00	2-1	.75	.57
	Post-test	25	2.36				3-1	.81	.65
	Retention	25	2.38						

In Table 3, it can be said that there is a statistically significant difference between the pre-test, post-test and retention test scores of the students in the experimental group ($\chi^2= 21.39$; $p<.05$). Wilcoxon matched-pairs signed ranks test was used to determine between which measurements this difference took place (Pallant, 2010). According to the results of the Wilcoxon test, there was a significant difference between the results of pre-test and post-test scores ($z=-3.77$; $p<.05$) of the experimental group in favor of the post-test scores, and between pretest and retention test scores ($z=-4.04$; $p<.05$) in favor of retention scores. It can be stated that there was no significant difference between the post-test scores and the retention scores ($z = -.57$; $p>.05$). The Friedman test does not have a direct effect value calculation, but the effect value (r) can be calculated over the z value obtained with the Wilcoxon test (Yatani, 2018). The effect size for the z value can be found with the formula $r = Z / \sqrt{N}$. For the r value, .5 is expressed as high effect, .30 as medium effect and .10 as low effect (Coolican, 2009). As seen in Table 3, the r effect value (.75 and .81, $r>.50$) is of high effect size. This finding shows that the RT technique significantly increased the RC scores of the experimental group students.

Reading Comprehension Pre-Test, Post-Test and Retention Test Points for the Students in the Experimental and Control Groups

In order to examine whether there is a significant difference between the pre-test, post-test and retention test scores of the students in the experimental and control groups, RCSAT was implemented as pre-test, post-test and retention test to both groups. In order to use TAVMM, the assumption of sphericity should be provided first. Mauchly's Sphericity Test was performed for this purpose.

According to Table 4, it is seen that the assumption of sphericity was obtained as a result of the Mauchly's Sphericity Test (.23; $p>.05$) which tests the equality of variance differences between all the related group combinations.

Table 4.
Mauchly's Sphericity Test Results for TAVMM.

Variable	Mauchly's W	Approximate χ^2	df	p
Time (pre-test, post-test, retention test)	.94	2.93	2	.23

Table 5.
ANOVA Results for Pre-Test, Post-Test and Retention Test Scores of Both Groups.

Variance Source	KT	df	KO	F	p	Partial η^2
Between Groups	47882.67	1				
Group (E-C)	674.16	1	674.16	29.28	.00	.38
Error	1105.17	48	23.024			
In Groups	237.17	2	118.58			
Group*Time	735.52	2	367.76	18.14	.00	.27
Error	1945.30	96	20.26			

As seen in Table 5, there was a statistically significant difference between the pre-test, post-test and retention test scores ($F_1=29.28$; $p=.00$, $p<.05$) of the students in both groups, and this difference was in favor of the experimental group (See Table 2).

Post-test Scores of Self-Efficacy Perceptions on Reading Comprehension of Students in Experimental and Control Groups

SPSRC was implemented to the experimental and control groups as pre-test and post-test in order to examine differences between the post-test scores of self-efficacy perceptions of the students in both groups.

Table 6.
Descriptive Statistics Related to Self-Efficacy Scores of Experimental and Control Group.

Maximum Score	Groups	Pre-Test			Post-Test		
		n	\bar{x}	sd	n	\bar{x}	sd
87	Experimental	25	70.36	8.09	25	81.20	5.53
	Control	25	68.32	7.66	25	77.12	10.24

As can be seen in Table 6, the pre-test mean score of the experimental group was 70.36 and the post-test mean score was 81.20. The pre-test mean score of the control group was 68.32 and the post-test mean score was 77.12. According to these results, the post-test scores of both groups increased compared to the pre-test scores. In the Kolmogorov-Smirnov test, the data show normal distribution when $p>.05$. It is concluded that SPSRC post-test scores did not show normal distribution ($p=.00$) in both groups. Mann Whitney U test was used to determine whether the post-test scores on RC self-efficacy perceptions of the students in both groups showed a significant difference (Gravetter & Wallnau, 2013).

Table 7.
Mann Whitney U Test Related To Post-Test Scores of Reading Comprehension Self-Efficacy Perceptions Scale in Both Groups.

Groups	n	Mean Rank	U	z	p
Experimental	25	27.42	264.50	-.93	.35
Control	25	23.58			

As seen in Table 7, there was no statistically significant difference ($U= 264.50$; $p>.05$) between SPSRC post-test mean scores of the experimental and control group students. This finding can be interpreted that RT did not significantly affect students' self-efficacy perceptions on RC.

The Opinions of the Students in the Experimental Group on Teaching Processes in which RT is Implemented

The experimental group students (n=25) were asked about their views on the implementation process of the RT. These views are divided into two categories as positive and negative. Students emphasized that they were satisfied with the fact that they were leading other friends and they had a say in guiding the lesson (f=5). For example, p2 stated that RT facilitated his/her understanding: "I started to handle EQES quite well. Thanks to these steps, I started to understand texts better". P5 emphasized the leadership aspect in RT: "It taught us a lot. At first, we were asking the teacher before doing everything. Then we started to do it ourselves. We created groups and worked together with our friends". P6 pointed out to work in groups: "I worked with my friends as a group. I learned that working with a group was a nice thing". In the light of these findings, it is possible to say that the students generally had positive thoughts about RT. In particular, it is seen that leading and guiding group friends during the lesson and conducting the lesson in groups without teacher guidance contribute to the formation of positive thoughts about RT. In the light of these views, it can be said that RT affects students positively.

Students also stated that they found it hard to distribute tasks during group work (f =3) and reach a consensus with their group friends (f =3). Group studies support students to communicate more than they do in individual studies. It is inevitable that there will be conflicts arising from more communication and interaction. Students having difficulties in reaching a consensus but overcoming this conflict can be considered as a natural situation resulting from the structure of RT that supports group works.

The most challenging strategy in reciprocal teaching: The students in the experimental group were asked about the most challenging strategy in the process. The students saw summarizing strategy as the most challenging strategy among RT strategies (n = 10). Then come explanatory, asking and predicting strategies. They stated that summarizing was a time consuming and difficult task and it was challenging to summarize texts with their own words. For example, the student with the code p19 said; "Summarizing. Because it was very difficult to make sentences in our own words. It was difficult to write down what was left in our minds".

Group studies in reciprocal teaching: The opinions of the students about group studies carried out in reciprocal teaching classes were gathered in two themes as positive and negative. The significant positive opinions were; "Sharing Ideas (f=9), Less Fear of Making Mistakes (f=7), Better Understanding of Texts (f=6), Sense of Confidence (f=2) and Fun (f=1). For example, student coded p15 emphasized the importance of exchanging ideas with friends in group work: "Sharing your thoughts with your group friends. Learning more while working together and benefiting from their thoughts". The student with the code p17 stated that the fear of making mistakes was less in group studies; "For example, you are thinking something about the text, but you are not sure. When you're working with a group, you can easily do these things you are not sure about. Because you ask the opinions of other people in the group".

Experimental group students also mentioned some difficulties in group studies during the reciprocal teaching process. These categories were considered as negative; "Working in a Noisy Environment (f=11), Thinking Different from Each Other (f=7), Difficulty in Distribution of Tasks (f=5)". The fact that there was noise in the class in reciprocal teaching process was the most common negative expression of the students. The student coded p8 thought that the noise was stemming from students telling their opinions; "When working in groups, sometimes it can be very loud. Because everyone says their opinion at the same time. We don't know what to do in those times. Our teacher was also very tired because of this". The other negative opinion expressed by the students was that they had different ideas. The student coded p3 stated; "It's nice to get everyone's opinion, but it's hard that everyone thinks differently. It was hard to explain our own thoughts and make others accept them" and the student coded p19 said; "It is very difficult when most of the group members make a decision and someone objects. We need to convince him. It's also very difficult especially if everyone talks in the group at the same time".

Discussion, Conclusion & Implementation

In this study, it was determined that there was a statistically significant difference between the pre-test, post-test and retention test scores of the students in the experimental group. This difference was between pre-test and post-test scores in favor of post-test and between pre-test and retention test in favor of retention test. This result may be taken as a sign that the students of the experimental group improved their RC skills. This increase is thought to be a result of the implementation of RT. Although the importance of using strategy is known in the development of RC skills, it is also an important factor to use a strategy that has more than one component as in RT (Güler & Özmen, 2010). RT is a multi-element technique that requires the blending of strategies used before, during and after reading (Palincsar & Brown, 1984). It can be thought this is one of the important reasons of the positive effect of RT on RC.

It was concluded that there was a statistically significant difference between the experimental group and the control group students in terms of RC pre-test, post-test and retention test scores in favor of the experimental group. This result shows that experimental group students are more successful in terms of reading skills. One of the most obvious aims of primary education is to improve students' RC skills. Because RC skills provide an important basis for learning at the next educational level (Alvermann & Earle, 2003; Kirsch et. al., 2002). The aim of the vast majority of RC studies conducted in the last 20 years is to develop effective reading strategies to facilitate RC (National Reading Panel, 2000). It has been proven that correctly implemented RT under the supervision of experts makes important contributions to the development of RC skills (Brady, 1990; Dermody, 1988; Kelly, Moore & Tuck, 1994; Klingner & Vaughn, 1996; King & Johnson, 1999; Koch & Spörer, 2017; Lederer 2000; Le Fevre et. al., 2003; Lubliner, 2004; Lysynchuk et. al., 1990; Miller, Miller & Rosen, 1988; Palincsar, 1987; Palincsar & Brown, 1984; Rosenshine & Meister, 1994; Sarasti, 2007; Spörer et. al., 2009; Takala, 2006; Taylor & Frye, 1992; Todd, 2006).

It is known that behaviors resulting from learning can occur when faced with appropriate stimulants, even if they are not used frequently (Budak, 2016). Thus, it is possible to talk about the retention of learning. It is known that group works in lessons increases the retention of learning (Ünlü & Aydın, 2011). These group works make students active in the learning process, and make them remember their actions (Ünlü & Aydın, 2011). Based on this information, it can be assumed that the dominance of group work in RT has an impact on the level of achievement and retention scores of RC skills. It is also known that another important factor in ensuring the retention of learning is to give students sufficient time (Hashey & Connors, 2003). Sufficient time should be given to students to internalize knowledge and make it permanent.

One of the important achievements of the reciprocal teaching technique is that students develop their metacognitive thinking skills (Bruce & Robinson, 2000). Metacognition is being aware of how one learns information as well as learning and understanding it (Senemoğlu, 2009). This awareness is thought to make learning more permanent.

The findings of this research show that the teaching process arranged with reciprocal teaching in the fourth grade Turkish course is more effective than the methods and techniques proposed in the current curriculum on the development of reading comprehension skills. Similar to the results of the study, Güldenoğlu & Kargın (2012), Palincsar & Brown (1984) and Carter (1997) have demonstrated that the application of reciprocal teaching technique improves students' reading comprehension skills. It is also known that this technique increases overall student achievement in less than a year when it is applied across the entire school rather than merely increasing the success of small groups such as classrooms (Carter, 1997).

When the post-test scores of both groups were examined, it is seen that the self-efficacy perceptions of the experimental group students were higher than those in the control group. However, this difference was not statistically significant. The qualitative findings of the study also support this result. It was concluded that the students in the experimental group had difficulties in the distribution of tasks in

group work and reaching a consensus. This situation is thought to be caused by students' passive role in traditional methods. In RT, it is observed that the students have difficulty in managing the processes they are not familiar with, such as working together, making decisions, taking responsibility and working independently from teachers. It is thought that these difficulties in RT process may have negatively affected self-efficacy perceptions. Because students' self-efficacy perceptions are known to be in direct interaction with their sense of success (Senemoğlu, 2009). For student, answer to the question "Can I succeed?" reveals his/her self-efficacy perception (Viau, 2015). Thus, in the process of teaching-learning, students' success can be effective in terms of high self-efficacy perceptions. Although there was an increase in RC achievement levels of the students in the experimental group, it was concluded that they did not feel sufficient in this area. This situation is thought to arise from the perception of students, who are used to teaching with traditional methods, that only the teacher can know the truth, and the fact that they are not familiar with the culture of working independently from the teacher and therefore they do not consider themselves sufficient. Students have difficulty in implementing reciprocal teaching. Thinking that the task given is difficult has a negative effect on self-efficacy (Schunk, 2014). The elimination of this drawback may be possible by long-term implementation of RT.

In the study, when the opinions of the students in the experimental group were examined, it was concluded that they were satisfied with leading other friends and guiding the lesson on their own. They also stated that this technique provided a better understanding of texts and working in groups contributed to them. Coinciding with this finding, Hashey and Connors (2003) conducted two years of RT and as a result, they found that as the process progresses, students became able to provide interaction without teacher's guidance and manage the process. Gilbert (2018) concluded that as RT implementations are enriched in terms of creativity, group interaction increases, and group learning significantly improves students' level of understanding. The results of the study conducted by King and Johnson (1999) revealed that when teachers participating in the study regularly modeled how to use EQES, effectively demonstrated how to use RT dialogues, guided practices and gave feedbacks to students, it is seen that students could apply the RT process as a mirror of their teachers. Supporting the same finding, Miller, Miller and Rosen (1988) showed that there was a significant difference in management skills between control group and experimental group, in favor of experimental group. In other words, as a result of RT, it is seen that the students become successful in guiding the lesson and leading other students. Having reached a similar result with the study findings, Todd (2006) conducted reciprocal teaching practices with 4th grade students, and as a result of these practices, it was concluded that the students showed improvement in applying strategies to themselves.

It is seen that RT activities made it easier to understand texts for the students in the experimental group. The results obtained from the quantitative analyses of the study also coincide with the qualitative results of the study. Being able to easily understand texts is a skill used not only in Turkish lessons, but in all other subjects. Stefani (1998) also stated that reading skills, reasoning and writing skills significantly contribute to students' academic achievement.

It is concluded that the strategy in which students in the experimental group have difficulty is the summarization strategy. One of the basic outputs of reading comprehension is the basis of summarizing; distinguishing the most important information from many information sets. Summarizing skill consists of comprehension, planning and expression processes. In the first stage, reading and understanding the source text takes place. Then, the plan is created by determining the important points to shorten the text. Finally, writing or explaining the summary is carried out (Çıkırıkçı, 2008). It can be thought that students have difficulty in implementing summarizing due to this multi-stage process structure of the strategy. As a result of the study conducted by Cooper and Greive (2009) with fourth grade students in primary school, it is concluded that the summarizing strategy is considered more difficult than other strategies by students. There are study results showing that reciprocal teaching improves students' ability to summarize, and allows them to write abstracts consisting mostly of main ideas in accordance with the nature of the strategy (Dermody, 1988; Palincsar, 1987; Palincsar & Brown, 1984; Taylor & Frye, 1992).

In the research, the students in the experimental group express that the group work in the process of reciprocal teaching; allows them to share their ideas with each other, reduces their fear of answering wrong or misunderstanding in the lesson, make them understand the texts they read better because of the activities they do, give them more confidence in themselves and each other and that the group activities are fun. Supporting this finding, Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesenligil and Doymuş (2005) express that group work have features like providing positive addiction and individual responsibility, strengthening face-to-face interaction, developing social skills and evaluating together (Johnson et al., 1994; Felder & Brent, 1994). The study results of Güngör and Ün-Açıkgöz (2006) support this finding. They conclude that cooperative learning positively affects primary school students' use of reading comprehension strategies and their attitudes towards reading. Because, in group reading activities, students read the text together, sometimes explain it to each other, ask questions, criticize, comment and think out loud. In other words, they carry out many mental processes related to the text apart from just reading. This is thought to improve students' reading comprehension.

The difficulties experienced by students during group work are listed as more noise than normal studies, group members having different thoughts, and having difficulty while performing task distribution. It is thought that the listed difficulties are actually due to the natural structure of group work. Group studies are studies where students interact and communicate more than they do in individual studies. Due to this feature, there are more noise than individual studies, more than one different ideas emerge as group members share their individual ideas and it is necessary to ensure a fair distribution of duties among the group members. It is seen that students express all these situations as difficulties. In order to overcome these difficulties arising in group work, it may be necessary for students to employ various problem solving skills, social skills and communication skills.

Considering the results obtained from the study, it can be said that it would be useful to have RT included in Turkish lesson curriculum due to the positive effects on the development of RC skills and retention. Because the lack of importance given to reading comprehension studies in primary schools causes low level reading comprehension in students. In order to overcome this deficiency, teaching of comprehension strategies should be a part of the programs (Pilonieta & Medina, 2009). Starting from the positive effects of reciprocal teaching technique on primary school students, it is considered that program development experts should be encouraged to include, try and evaluate RT technique in program development studies. At this point, teachers should also be given the opportunity to exercise and encouraged to use this technique through in-service trainings and workshops. In this process, teachers' academic and professional counseling and in-service training needs must be met, especially concerning taking the role of guiding more than just conveying information, learning with students, keeping students active in class, planning group activities, guiding students to think, research and question.

Turkish Version

Giriş

Okuma, bilgiye ulaşma yollarının en önemlilerinden biri olmasının yanı sıra bilgi üretimine giden yolda da en önemli basamaklardan birini oluşturmakta ve bu bağlamda toplumsal kalkınmanın da temelini oluşturmaktadır. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığı kazanmaları genellikle ilköğretim düzeyinde kritik öneme sahiptir ve bu dönemde öğrencilerle yapılan okuma ve anlama çalışmaları ile okuma alışkanlığının da temeli atılmaktadır (Çiftçi & Temizyürek, 2008). İlkokul Türkçe dersi öğretim programında (MEB, 2017) da bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Öğrencilerde bu becerilerin gelişebilmesi okuma ve anlama becerilerinin gelişmesine bağlıdır. Programda, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarının ve okuma becerilerini geliştirmelerinin ilköğretim birinci sınıftan itibaren başladığı, bu sebeple ilkokul yıllarında okuma becerilerinin gelişimine gereken önemin verilmesinin son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine yönelik birtakım bilişsel stratejilerden yararlanması kaçınılmaz görünmektedir. Bilişsel stratejiler, öğrencinin dikkatine, öğrenmesine, hatırlamasına ve düşünmesine rehberlik eden ayrıca bireyin kendini izleme, kendine rehberlik etmesine yardım eden stratejilerdir (Senemoğlu, 2009). Karşılıklı öğretim, bu bilişsel stratejilerin de öğrenilmesine aynı zamanda katkı sağlayıcı bir teknik olarak nitelendirilebilir. Öğrencileri, hayattaki gelecek rollerine hazırlamak için, öğretmenlerin bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejilerini onlara açık bir şekilde öğretmeleri gerekmektedir (Rowe, 2005). Araştırmalar, okuma becerileri açısından yetersiz kişilerin yazma ve düşünme stratejilerini de iyi kullanamayan zayıf düşünme becerisine sahip bireylere dönüştüğünü göstermektedir (Alfassi, 2004). Bu açıdan bakıldığında, okuduğunu anlama becerileri gelişmiş bireylerden oluşan bir toplum düşünme ve anlama gücü yüksek bir toplum olarak çağdaş uygarlığa katkı sağlayabilir.

Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamada yetersizlikler yaşaması hem onların kişilik gelişimi ve akademik başarısını olumsuz etkilerken hem de toplumun kalkınma düzeyini etkileyebilecek sonuçlara sebep olabilmektedir. Çünkü okuma ve anlama becerileri öğrencinin kişiliğini geliştirmesi, yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması, hayatta ve okulda başarılı olmasını doğrudan etkilemektedir (Miller, Miller & Rosen, 1988; Greenway, 2002; Türkiye Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Öğrencinin okulda, toplumda ve hayatta başarılı bir birey olmasına katkı sağlayan okuduğunu anlama becerilerinin, okullarda göz ardı edildiğini, öğretmenlerin öğretim sürecinde anlama etkinliklerine oldukça az zaman ayırdıklarını ve bu durumun özellikle ilkokul kademesinde sorun olarak görüldüğünü ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Ateş & Akyol, 2013; Ness, 2011; Neuman, 2001; Pearson & Duke, 2002). Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkıları bilinmekle beraber maalesef ülkemizde okuduğunu anlama becerilerine ilişkin büyük bir yetersizlik durumu olduğunu ortaya koyan çalışma sonuçları olduğu bilinmektedir (Acat, 1996; Ateş, 2006; Çelenk, 2003; Doğan, 2002; Güneşli, 2007; MEB, 2019; Sidekli, 2010; Yılmaz 2006).

Okulda başarılı olmanın önemli göstergelerinden bir diğeri Bandura'nın "Sosyal Öğrenme Kuramı" ile ortaya koyduğu öz-yeterlik kavramıdır. Öz yeterlik, kişinin öğrenme ve davranışları gerekli seviyelere ulaştırmak için kendi kapasitesine olan inancıdır. Kendine ilişkin yeterlik algılarının oluşturulmasının ve güçlendirilmesinin bazı davranışların değişimini etkilediği vurgulanmaktadır (Bandura, 1977). Öz yeterlik algısı, bireylerin bir işi yapmaya karar vermesinde, çaba harcamasında ve zorluklarla yüzleşerek o işte sebat etmesinde etkilidir (Schunk, 1981). Öz yeterlik kavramında akranlardan etkilenme de söz konusudur. Akranlarının bir konuda başarılı olduğunu gören öğrencinin öz yeterliği artar. Çünkü aynı konuda kendisinin de başarılı olabileceğini düşünerek motive olurlar. Gözlemlenen kişinin başarısız olması durumunda öz yeterlikte azalma da söz konusu olabilir. Kendilerine verilen konu ile ilgili güçlü bir

yeterlik algısı olan çocukların, verilen görevi başarmak için büyük çaba göstermeleri beklenmektedir. Bunun aksine kendilerini yetersiz olarak algılayan çocuklar verilen görevden kaçınma, gönülsüz olma ve zorluklarla karşılaştıklarında çabucak vazgeçme eğilimindedirler (Schunk, 2014). Dolayısıyla öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama başarılarında öz-yeterlik algılarının da önemli bir değişken olabileceği düşünülebilir.

Karşılıklı öğretim tekniği, öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı etkileşim, tahmin etme, açıklama, sorgulama (soru sorma) ve özetleme gibi anlamaya yönelik stratejiler ve grup çalışmaları üzerine kurulmuş bir tekniktir. Bu teknik okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri harmanlayan etkileşime ve iletişime dayalı bir anlama tekniğidir. Öğretmen, bir yandan karşılıklı öğretim stratejilerini nasıl kullandığını sesli biçimde göstererek öğrencilere modellik etmektedir (Palincsar & Brown 1984). Daha sonra öğrenciler, küçük gruplar şeklinde, öğretmenin rolünü üstlenerek her bir stratejiyi sesli düşünme yoluyla uygulamaktadırlar (Oczkus, 2003). Öğretmenin öğrencilere ve öğrencilerin diğer öğrencilere modellik etmesi, karşılıklı öğretim tekniğinin temel ilkesini oluşturmaktadır. Yani sınıf ortamında bir arada olan bireylerin hepsi karşılıklı olarak birbirlerinin düşünme yollarını görmekte ve birbirlerinin düşünme ve öğrenme süreçlerinden faydalanmaktadırlar. Karşılıklı etkileşim ve iletişimin yoğun olarak yaşandığı bu teknikte dönüt kullanılması da oldukça önemlidir. Öğrenciler, ders sürecinde aktif olmaya cesaretlendirilmeli, verilen dönütlerle yapılan çalışmanın işe yarar olduğu vurgulanmalı ve öğrencilerin bu bilgileri başarılı bir şekilde transfer edebilmeleri için bilgileri nerede, ne zaman ve ne amaçla kullanabilecekleri vurgulanmalıdır (Brown, Day & Jones, 1983; Palincsar & Brown, 1984). Karşılıklı öğretimle ilgili özellikle yurt dışında pek çok çalışma yürütülmüştür (Brady, 1990; Dermody, 1988; Kelly, Moore & Tuck, 1994; Klingner & Vaughn, 1996; King & Johnson, 1999; Lederer, 2000; Le Fevre et al., 2003; Lubliner, 2004; Lysnchuk et al., 1990; Miller, Miller & Rosen, 1988; Palincsar, 1987; Sarasti, 2007; Spörer et al., 2009; Takala, 2006; Taylor & Frye, 1992; Todd, 2006). Bu çalışmalar içerisinde özellikle özel eğitim alanında öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmede karşılıklı öğretimin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Türkiye’de de özel eğitim alanında karşılıklı öğretimin kullanıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalara örnek olarak okuduğunu anlama konusunda zorluklar yaşayan öğrencilerin (Palincsar & Brown, 1984; Le Fevre, Moore & Wilkinson, 2003), öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin (Lederer, 2000) ve zihinsel engeli olan öğrencilerin (Güldenöglü & Kargın, 2012; Güler & Özmen, 2010) okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede karşılıklı öğretimin etkili olduğu gösterilebilir. Ayrıca öykü anlama becerilerini (Güler & Özmen, 2010), deyimleri öğrenmeyi (Özbay & Akdağ, 2013), bilgi haritası oluşturma becerilerini (Görgen, 2014), derin anlam kurmayı (King & Johnson, 1999), yazma ve yönetme becerilerini (Miller, Miller & Rosen, 1988), kelime tanımlama (Bruce & Robinson, 2000), öz-değerlendirme (Greenway, 2002) ve yabancı dil öğrenme (Dokur, 2017) becerilerini geliştirdiği yönünde sonuçlar da olduğu bilinmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde ilkökul düzeyinde ve tüm sınıfa yönelik karşılıklı öğretimin uygulandığı, herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt dışındaki çalışmalarla karşılaştırıldığında ülkemizde karşılıklı öğretim ile ilgili yapılmış sınırlı sayıda çalışma olması bu alanda yapılacak yeni çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermekte ve bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma karşılıklı öğretim tekniğinin; ilkökul 4. sınıfta okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine, kalıcılığa ve okuduğunu anlama öz-yeterlik algısına etkisini test etme amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin öz-yeterlik algıları son test puanları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
4. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu çerçevede kontrol gruplu ön test-son test deneysel desen uygulanmıştır. Son testten bir ay sonra da kalıcılık testleri uygulanmıştır. Öğrencilerin uygulama sürecinde geçirdikleri yaşantıları daha iyi anlamak ve sürece ilişkin daha detaylı fikirler edinmek için ise nitel veriler de toplanmıştır. Bu amaçla deney grubunda yer alan öğrencilerle karşılıklı öğretim süreciyle ilgili görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, Türkiye’de bir devlet ilkokulunun 4. sınıf Türkçe derslerinde yürütülmüştür. Okulda dördüncü sınıflardan biri yansız atama yoluyla deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Her iki grupta 25’şer öğrenci yer almıştır. Deney grubunda 11 kız ve 14 erkek öğrenci, kontrol grubunda ise 12 kız ve 13 erkek öğrenci yer almıştır. Deney gruplarının hem Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi (OABBT) hem de Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (OAÖYAÖ) ön test puanları açısından denk olup olmadığı bağımsız gruplar için (T) testi uygulanarak kontrol edilmiş ve grupların her iki testten elde ettikleri ön test puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Deney ve kontrol grubunun Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi ($t_{48}=-1.09$, $p>.05$) ve Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ($t_{48}=.91$, $p>.05$) ön test puanları arasında 48 serbestlik derecesi ve .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Bu sonuca göre her iki grubun birbirine denk olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda verilerin toplanmasında nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın nicel boyutunda ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi” ve “Okuduğunu Anlamaya İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”, nitel boyutu için ise Öğrenci Görüşme Formu uygulanmıştır.

Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi (OABT): Başarı testinde ilkokul Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuduğunu anlama kazanımlarının her biri için dörder madde yazılarak 52 maddelik, madde havuzu oluşturulmuştur.

Madde havuzu oluşturulurken testin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. OABT’de yer alan metinler, deney grubu öğrencileri tarafından kullanılmayan ders kitaplarından alınmıştır. Metinler, Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylandığı için, metinlerin öğrenci düzeyine uygun olduğu kabul edilmiştir. Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testine ilişkin güvenilirlik ve geçerlik kontrolünü sağlama amacıyla 533 öğrenci üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Ön deneme sonucu toplanan veriler ITEMAN 3.50 programı kullanılarak madde analizine tabi tutulmuştur. OABT’ nin iç tutarlılık güvenilirliğine ilişkin Cronbach alfa katsayısı (.92) olarak hesaplanmıştır. Testin ortalama madde gücü .56 olarak hesaplanmıştır. Madde gücü 1.00’e yaklaştıkça kolay bir madde olduğu .00’a yaklaştıkça zor bir madde olduğu yorumu yapılmaktadır (Özçelik, 2013). Bu durumda OABT’nin orta güçlükte bir test olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Madde analizleri sonucunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve uygulanacak olan asıl form, her kazanım için ikişer soru olmak üzere toplamda 26 maddeden oluşmuştur.

Tablo 1.

Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi Deneme Formu Kapsamındaki Kazanımlar ve Kazanımlara İlişkin Maddeler.

Kazanımlar	Madde
Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	2-21-27-45
Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	4-17-28-40
Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	5-18-35-46
Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	1-14-29-42
Okuduklarının konusunu belirler.	8-24-30-51
Okuduklarının ana fikrini belirler.	6-20-36-50
Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.	11-22-43-52
Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	10-13-32-34
Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.	3-23-37-44
Okuduklarından çıkarımlar yapar.	7-12-31-41
Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.	19-26-38-47
Okuduğunu özetler.	9-25-39-49
Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.	15-16-33-48

Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (OAÖYAÖ): Kula ve Budak (2020) tarafından geliştirilen ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur (Karasar, 2012). Bu ölçekte 29 madde yer almıştır. Ölçek maddeleri; “Bana Hiç Uymuyor”, “Bana Biraz Uyuyor”, “Bana Tamamen Uyuyor” şeklinde üçlü likert tipinde düzenlenmiştir. Küçük yaştaki katılımcılara yönelik araştırmalar için üçlü likert tipi ölçeklerin kullanılması uygun görülmektedir (Köklü, 1995). Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla başvuru uzman görüşleri doğrultusunda 32 maddelik madde havuzundan 2 madde çıkarılarak 30 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. OAÖYAÖ'nin deneme uygulaması 518 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ön deneme sonucu elde edilen veriler üzerinden test istatistikleri hesaplanmıştır. Veri setinin açımlayıcı faktör analizi (AFA) için uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett testi sonuçları incelenmiştir. OAÖYAÖ'nin KMO oranı .94 bulunmuştur. Bartlett testi sonuçlarında ($p=.00$, $p<.05$) da veri setinin faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geliştirilen ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu yapılan analizler sonucu ortaya çıkmıştır. Ölçekte yer alan her bir maddeye ilişkin faktör yük değerlerinin (.30)'un üzerinde olması sebebiyle ölçekte bulunan maddelerin kullanıma uygun maddeler olduğuna karar verilmiştir.

Ölçeğin tek faktörlü yapısının geçerliğini sınamak amacıyla 350 ilkokul 4. sınıf öğrencisiyle Lisrel 8.80 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda maddelerin faktör yükleri (λ) .39- .60 arasında değişmektedir. Maddelere ilişkin standartlaştırılmış değerlerin .30 ve üzerinde olması kabul edilebilir bir etki büyüklüğünde olduklarının göstergesidir (Kline, 2010). Her bir maddeye ait t değerleri ise 8.75 ile 14.48 arasında değiştiği görülmektedir. Hesaplanan t değerlerinin 1.96'nın üzerinde olması ölçekteki maddelerin, ilgili olduğu boyutları anlamlı bir şekilde temsil ettiğini göstermektedir (Şimşek, 2007). DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde p değerinin manidar olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Bu nedenle χ^2/sd oranı (799.91/377) hesaplanarak 2.12 olarak bulunmuştur. $\chi^2/df \leq 3.00$ düzeyinde olmasını kabul edilebilir olarak ifade etmektedir (Kline, 2010). Faktör analizi sonucu yapısı belirlenen ölçeğe ilişkin tekrar uzman görüşü alınmış ve sonuçta tek boyutlu bir yapıda ve 29 maddeden oluşan ölçeğin, Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı .92 olarak belirlenmiştir. Buna göre OAÖYAÖ yüksek güvenirlilikte bir ölçektir.

Öğrenci görüşme formu. Deney grubunda yer alan öğrencilerin karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı basamaklara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış “Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formunda karşılıklı öğretim süreci ile ilgili 9 açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşmeler, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşme sorularının kapsam geçerliğine ilişkin

olarak uzman görüşüne başvurulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Nitel verilerin yorumlanmasındaki en büyük sorunlardan biri, verilerin kodlanması sırasında karşılaşılan olası yanlışlık durumudur. Bu durumu ortadan kaldırmak için betimlenen nitel veriler birden fazla uzmana kontrol ettirilerek uygunluk kontrolü yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Ön deneme uygulaması (pilot uygulama): Asıl uygulamaya benzer koşulları sağlayabilmek amacıyla asıl uygulamanın yapılacağı devlet okulunda deney ve kontrol grubunda yer almayan bir sınıfta pilot (ön deneme) uygulama çalışması yürütülmüştür. Pilot uygulamaya 31 ilkokul 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Haftada 2 gün 2’şer saat olmak üzere toplam 8 saatlik çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın tamamlandığı her günün sonunda dersin nasıl geçtiğine ilişkin araştırmacı tarafından Araştırma Günlüğü tutulmuş ve öğrencilerden uygulamaya ilişkin dönütler alınmıştır. Pilot uygulama süreci boyunca uygulamanın yapıldığı sınıfın, sınıf öğretmeninden uygulama sürecine ilişkin görüşler de alınmıştır. Pilot uygulama sonucu ders planlarında gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Deneysel işlem: Kontrol grubunda Türkçe dersleri sınıf öğretmeni tarafından, mevcut programda öngörülen yöntemlerle yürütülmüştür. Bu bağlamda sınıf öğretmenin yaptıkları genel hatlarıyla şu şekilde sıralanabilir:

- Metnin öğrenciler tarafından sesli/ sessiz okunması.
- Öğrenciler tarafından metnin anlatılması.
- Öğretmenin metinle ilgili açıklamalar yapması.
- Öğretmenin metinle ilgili sorular sorması ve öğrencilerden cevapların alınması.
- Metinle ilgili soruların öğrenci çalışma kitabı üzerinde doldurulması.

Deney grubunda ise Türkçe derslerinin haftanın 2 günü 3’er ders saatlik zaman dilimi karşılıklı öğretim tekniğine göre hazırlanmış öğretim süreci araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Karşılıklı öğretim tekniğine uygun olarak hazırlanmış öğretim süreci tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme stratejileri temele alınarak oluşturulmuştur. Ders sürecinde araştırmacı tarafından oluşturulan Okuduğunu Anlama Çizelgesi, Hatırlatıcı Bilgiler Kartları, Karşılıklı Öğretim Yap-Bozu, Hikâye Haritası Çizelgesi kullanılmıştır. Karşılıklı öğretimin 24 ders saatlik öğretim planı genel hatlarıyla şöyledir:

- 1-3. Ders: Karşılıklı öğretimin dört temel stratejisi olan tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme stratejileri kullanılarak “Kazların Uçuşu” adlı bilgilendirici metnin işlenmesi. Öğretmenin model olarak ve sesli düşünme yaparak karşılıklı öğretim stratejilerini öğrencilere tanıtmaları.
- 4-6. Ders: Karşılıklı öğretimin dört temel stratejisinin “Kendine İnanmışın Kadarsın” adlı öyküleyici metin üzerinde, ikili gruplar halinde uygulamaya başlanması ve öğretmenin her bir stratejiye (tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme) ilişkin sesli düşünme yapması ve stratejilerin kullanımına rehberlik etmesi.
- 7-9. Ders: Karşılıklı öğretimin stratejilerinin (tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme) “Ödül” adlı öyküleyici metin üzerinde, öğrenciler tarafından ikili gruplar halinde uygulanması, zorlanılan stratejilerde öğretmenin sesli düşünme yoluyla öğrencilere rehberlik etmesi.
- 10-12. Ders: Karşılıklı öğretim stratejilerinin “Koku” adlı öyküleyici metin üzerinde, öğrenciler tarafından 4-5 kişilik gruplarla uygulanması, her bir grubun tek bir strateji üzerine yoğunlaşması. Tüm grupların ders sonunda yaptıklarını sınıfla paylaşarak stratejilerin yap-boz parçaları gibi birleştirilmesi. Öğretmenin grup çalışmalarını kontrol ederek ihtiyaç halinde öğrencilere yol göstermesi.
- 13-15. Ders: Karşılıklı öğretim stratejilerinin (tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme) “Neyi Seviyorsanız O” adlı bilgilendirici metin üzerinde, öğrenciler tarafından 4-5 kişilik gruplarla uygulanması, grupların verdikleri cevapları sınıfla paylaşmaları. Öğretmenin grup çalışmalarını kontrol ederek ihtiyaç halinde öğrencilere yol göstermesi.

- 16-18. Ders: Karşılıklı öğretim stratejilerinin “Haberleşme” adlı bilgilendirici metin üzerinde, öğrenciler tarafından tüm sınıf olarak uygulanması. Uygulama sürecindeki bazı etkinliklerin ikili gruplar oluşturularak gerçekleştirilmesi. Öğretmenin, sesli düşünme ve model olma yoluyla öğrencilere destek olması ve süreci yönlendirmesi.
- 19-21. Ders: Karşılıklı öğretim stratejilerinin “Çocuklar Doğuştan Bilim Adamıdır” adlı bilgilendirici metin üzerinde, öğrenciler tarafından 4-5 kişilik gruplarla uygulanması. Gruba bir öğrencinin liderlik etmesi. Metinle ilgili tahminlerin, soruların, açıklama ve özetin tüm sınıfta tahtada oluşturulması.
- 22-24. Ders: Karşılıklı öğretim stratejilerinin “Resim” adlı öyküleyici metin üzerinde, öğrenciler tarafından iki kişilik gruplarla uygulanması. Her grubun tüm stratejileri (tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetleme) grubun lider olarak seçtiği öğrencilerin liderliğinde uygulamaları. Öğrencilerin tüm uygulamalarla ilgili görüşlerinin alınması. Uygulamaların değerlendirilmesi.

Verilerin Analizi

Nicel veri analizi: Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda betimsel istatistikler olan yüzde, frekans, ortalama hesapları yapılmıştır. Verilerin dağılımını incelemek için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanları arasındaki fark, Tekrarlanan Ölçümler İçin Varyans Analizinin parametrik olmayan karşılığı olan Friedman testi ile hesaplanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanları arasındaki farkı belirlemek için Karışık Ölçümler için İki Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin öz-yeterlik algıları son test puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Kalıcılık testi uygulamanın bitiminden 1 ay sonra gerçekleştirilmiştir. Tüm verilerin analizinde anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiş ve analizler, SPSS programı kullanılarak yapılmıştır.

Nitel veri analizi: Öğrenci görüşmelerinden elde edilen nitel verilerin analizinde, nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen veriler, belirlenen temalara göre gruplandırılmış ve yorumlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından değiştirilmeden olduğu gibi Microsoft Office Word kelime işlemci programıyla yazıya aktarılmış böylece nitel veriler araştırmanın problemi doğrultusunda işlenebilir hâle getirilmiştir. Elde edilen ham veriler, öğrenci isimleri kullanılmadan her katılımcıya k1, k2, k3... k25 şeklinde numara verilerek kodlanmıştır. Çalışmanın kodlayıcılar arası güvenilirliğini sağlamak amacıyla veriler, iki araştırmacı tarafından kodlanmış ve iki araştırmacının kodladığı veriler karşılaştırılarak fikir birliğine varılmıştır. Miles ve Huberman’ın (1994) [Görüş birliği/ (Görüş ayrılığı + Görüş birliği) X 100.00] formülü kullanılarak kodlayıcılar arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda, kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın %88 olduğu belirlenmiştir.

Bulgular

Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları

Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi amacıyla, OABT deney grubuna ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Tablo 2.

Deney ve kontrol Grubu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.

Alınabilecek En Yüksek Puan	Gruplar	Gruplar			Ön Test			Son Test		
		n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss
26	Deney	25	15.52	5.10	25	22.00	2.58	25	22.44	2.84
	Kontrol	25	17.12	5.28	25	16.80	4.85	25	13.32	5.89

Tablo 2'ye göre deney grubunun ön test puan ortalaması 15.52 son test puan ortalaması 22.00 iken kalıcılık testi puan ortalaması 22.44 olarak artış gösterdiği gözlenmiştir. Deney grubundan elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek amacıyla yapılan Kolmogrov Simirnov testleri sonucunda deney grubunun son test (p=.04) ve kalıcılık testi (p=.02) puanlarının normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.
Deney Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testlerine İlişkin Friedman Testi.

Gruplar	Ölçümler	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark	r	η^2
Deney Grubu	Ön test	25	1.26	2	21.39	.00	2-1	.75	.57
	Son test	25	2.36				3-1	.81	.65
	Kalıcılık	25	2.38						

Tablo 3'e göre deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir ($\chi^2= 21.39$; $p<.05$). Bu farkın hangi ölçümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla Wilcoxon mached-paires signed ranks testi uygulanmıştır (Pallant, 2010). Uygulanan Wilcoxon mached-paires signed ranks testi sonuçlarına göre deney grubunun ön test ile son test puanları arasında ($z=-3.77$; $p<.05$) son test puanları lehine; ön test ile kalıcılık testi puanları arasında ($z=-4.04$; $p<.05$) kalıcılık puanları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deney grubunun son test puanları ile kalıcılık puanları arasında ($z=-.57$; $p>.05$) anlamlı bir farklılık bulunmadığı ifade edilebilir. Friedman testi için doğrudan bir etki değeri hesabı bulunmamakla birlikte yapılan Wilcoxon mached-paires signed ranks testi ile elde edilen z değeri üzerinden etki değeri (r) hesaplanabilmektedir (Yatani, 2018). z değeri için etki büyüklüğü $r = Z / \sqrt{N}$ formülüyle bulunur. r değeri için .50 yüksek etki, .30 orta etki ve .10 ise düşük etki büyüklükleri olarak ifade edilmektedir (Coolican, 2009). Tablo 3'te görüldüğü gibi r etki değeri (.75 ve .81, $r>.50$) yüksek etki büyüklüğündedir. Bu bulgu, karşılıklı öğretim tekniğinin deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarını anlamlı bir şekilde arttırdığını göstermektedir.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlamaya İlişkin Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanları

Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi başarı puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla, OABT deney ve kontrol grubuna ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Araştırma sorusunda, hem ön test, son test ve kalıcılık testi olmak üzere üç tekrarlı ölçüm hem de deney ve kontrol grupları arasındaki gruplararası farkı ortaya koymak amaçlandığı için, Karışık Ölçümler için İki Yönlü Varyans Analizi kullanılmalıdır (Pallant, 2010). Karışık Ölçümler için İki Yönlü Varyans Analizinin kullanılabilmesi için öncelikle küresellik varsayımının sağlanması gerekmektedir. Bunun için Mauchly testi yapılmıştır. Tablo 4'e göre tüm ilişkili grup kombinasyonları arasındaki varyans farklarının eşitliğini test eden Mauchly Küresellik Testi sonucunda (.23; $p>.05$) küresellik varsayımının sağlandığı görülmektedir.

Tablo 4.
Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi Mauchly Küresellik Testi Sonuçları.

Değişken	Mauchly's W	Yaklaşık χ^2	sd	p
Zaman (ön test, son test, kalıcılık testi)	.94	2.93	2	.23

Tablo 5'e göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında ($F_1=29.28$; $p=.00$, $p<.05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir (Bakınız Tablo 2).

Tablo 5.*Deney ve Kontrol Grubu Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları.*

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Kısmî η^2
Gruplar Arası	47882.67	1				
Grup (D-K)	674.16	1	674.16	29.28	.00	.38
Hata	1105.17	48	23.024			
Gruplar içi	237.17	2	118.58			
Grup*Zaman	735.52	2	367.76	18.14	.00	.27
Hata	1945.30	96	20.26			

Elde edilen bu sonuç, deneysel işlemin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Karşılıklı öğretim tekniğinde yer alan stratejilerin kullanımı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Yani süreç içerisinde yapılan, tahmin etme, açıklama, soru sorma ve özetleme stratejilerinin okuduğunu anlama becerilerini ve bu becerilerin kalıcılığını arttırdığı söylenebilir. Öğrenmelerin kalıcı olmasında, bilginin zihinde saklanması ve geri çağırılması süreçleri etkindir. Bilgi işleme kuramı, öğrenmeyi, bilgiyi bellekte organize etmeyle ve anlamlı olarak kaydetmeyle ilişkilendirmektedir (Schunk, 2014). Bu durumda deney grubuna uygulanan karşılıklı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin stratejilerden yararlanma yollarını anlamlı olarak kaydetmelerini sağladığı ve kalıcı olduğu yönünde yorumlanabilir.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Öz-Yeterlik Algıları Son Test Puanları

Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin öz-yeterlik algıları son test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla, OAÖYAÖ deney ve kontrol grubuna hem ön test hem de son test olarak uygulanmıştır.

Tablo 6.*Deney ve Kontrol Grubu Öz-Yeterlik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.*

Alınabilecek En Yüksek Puan	Gruplar	Ön Test			Son Test		
		n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss
87	Deney	25	70.36	8.09	25	81.20	5.53
	Kontrol	25	68.32	7.66	25	77.12	10.24

Tablo 6'ya göre deney grubunun ön test puan ortalaması 70.36, son test puan ortalaması 81.20'dir. Kontrol grubunun ön test puan ortalaması 68.32, son test puan ortalaması 77.12'dir. Bu sonuçlara göre her iki grubun son test puanları ön test puanlarına göre artış göstermiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin OAÖYAÖ son test puan ortalamalarının dağılımlarının normal olup olmadığı Kolmogrov-Smirnov testi ile test edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testinde, $p > .05$ olduğu durumlarda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin OAÖYAÖ son test puanlarının ($p = .00$) normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarına ilişkin son test puanlarının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla son testler için t testinin nonparametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi yapılmıştır (Gravetter & Wallnau, 2013).

Tablo 7.*Deney ve Kontrol Grupları Okuduğuanlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi.*

Gruplar	n	Sıra Ort.	U	z	p
Deney	25	27.42	264.50	-.93	.35
Kontrol	25	23.58			

Tablo 7'ye göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin OAÖYAÖ'den elde ettikleri son test ortalama puanları arasında .05 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı ($U=264.50$; $p>.05$) görülmektedir.

Bu bulgu karşılıklı öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarını anlamlı ölçüde etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Aslında öğrencinin öz yeterliğinin, kendi yaptığı etkinliklerin başarılı olma durumundan doğrudan etkilendiği ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2009). Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin başarı düzeylerinin kontrol grubu başarı düzeyine göre anlamlı farklılık göstermesine rağmen, kendilerini bu alanda yeterli görmedikleri söylenebilir. Bu durumun karşılıklı öğretim sürecinde yaşadıkları zorluklardan kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü verilen görevin zor olduğunun düşünülmesi öz yeterliği olumsuz etkilemektedir (Schunk, 2014). Bu zorluk hissinin aşılabilmesi, öğrencilerin öz yeterlik algılarını arttırabilmek için uygulama süresinin daha uzun olmasının etkili olabileceği düşünülebilir.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Uygulandığı Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüşleri

Deney grubunda yer alan 25 öğrenci ile karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı Türkçe derslere ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerine karşılıklı öğretim tekniğinin uygulama sürecine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu görüşler olumlu ve olumsuz olarak iki kategoriye ayrılarak incelenmiştir.

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, tekniğin bir gereği olarak deney grubundaki öğrencilerin diğer arkadaşlarına liderlik etmeleri durumundan memnun oldukları, dersi kendi kendilerine yönlendirmenin onlara keyif verdiğini ($f=5$) vurgulamışlardır. Örneğin, k2 kodlu öğrenci, "Tahmin etme, soru sorma, açıklama ve özetlemeyi çok güzel yapmaya başladım. Bu basamaklar sayesinde metni daha iyi anlamaya başladım." sözleriyle karşılıklı öğretimin anlamayı kolaylaştırdığını ifade etmiştir. k5 kodlu öğrenci ise, karşılıklı öğretimde liderlik etme yönünü vurgulayarak: "Bize çok şey öğretti. İlk başlarda her şeyi yapmadan önce öğretmene soruyorduk. Sonra kendi kendimize yapmaya başladık. Gruplar oluşturarak arkadaşlarımızla birlikte çalıştık." yorumunu yapmıştır. Karşılıklı öğretimde gruplarla çalışmaya dikkat çeken k6, "Grupça çalışarak arkadaşlarımla birlikte çalıştım. Grupça çalışmanın çok güzel bir şey olduğunu öğrendim." ifadesine yer vermiştir. Bu bulgular ışığında öğrencilerin karşılıklı öğretime ilişkin genel olarak olumlu düşünceler içinde olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle ders süreci içinde çalıştığı grup arkadaşlarına liderlik etmenin, onları yönlendirmenin, zaman zaman öğretmen yönlendirmesinden bağımsız olarak kendi gruplarıyla dersi işlemenin karşılıklı öğretim sürecine ilişkin olumlu düşünceler oluşmasına katkı sağladığı görülmektedir. Bu görüşler ışığında karşılıklı öğretimin öğrencileri olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulama sürecinde öğrenciler, grup çalışmaları sırasında görev dağılımı yapmakta ($f=3$) ve grup arkadaşları ile ortak karara varmakta ($f=3$) zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Grup çalışmaları bireysel çalışmalara oranla, öğrencilerin ders içinde daha fazla iletişim kurmasını desteklemektedir. Daha fazla iletişim ve etkileşim kurmaktan kaynaklanan birtakım çatışmaların da yaşanması kaçınılmazdır. Öğrencilerin ortak karar almakta zorlanması fakat bir şekilde bu durumun üstesinden gelmeleri de karşılıklı öğretimin grupla çalışmayı destekleyen yapısına dayanan doğal bir durum olarak değerlendirilmeye uygundur.

Karşılıklı öğretimde en zorlanılan strateji: Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğretim süreçlerine ilişkin deney grubunda yer alan öğrencilere süreçte en zorlandıkları strateji sorulmuştur. Öğrencilerin karşılıklı öğretim stratejileri içerisinde en zorlandıkları strateji olarak özetleme stratejisini gördükleri ($n=10$) sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra sırasıyla açıklama, soru sorma ve tahmin etme stratejileri gelmektedir. Bu durumun sebebi olarak özetlemenin uzun ve zor bir iş olduğunu, özet çıkarırken kendi sözleri ile metni yeniden ifade etmenin kendilerini zorladıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin k19 kodlu öğrenci "Özetleme. Çünkü cümleleri kendi sözlerimizle toparlamak çok zordu. Aklımızda kalanları yazmak zordu." sözleriyle bu durumu ifade etmiştir.

Karşılıklı öğretimde grup çalışmaları: Öğrencilerin karşılıklı öğretim derslerinde uygulanan grup çalışmalarına ilişkin görüşleri olumlu ve olumsuz olarak iki temada toplanmaktadır. Olumlu olarak “Fikirleri Paylaşmak (f=9), Yanlış Yapma Korkusunun Kalkması (f=7), Metinleri Daha İyi Anlama (f=6), Güven Duygusu (f=2) ve Eğlenceli Olma (f=1)” kategorileri dikkat çekmektedir. Örneğin k15 kodlu öğrenci, ““Grup arkadaşlarıyla düşüncelerini paylaşmak. Birlikte çalışırken daha çok bilgi edinmek ve onların düşüncelerden yararlanmak.” sözleriyle grup çalışmalarında arkadaşlarıyla fikir alış verişi yapmanın önemi üzerinde durmuştur. k17 kodlu öğrenci ise, “Mesela bir şey düşünüyorsun metinle ilgili, ama emin değilsin. Grupla çalışırken işte bu emin olmadığın yerleri çok kolayca yapabiliyorsun. Çünkü gruptaki diğer kişilerin fikrini soruyorsun.” diyerek grup çalışmalarının öğrencilerde yanlış yapma korkusunu azalttığını ifade etmektedir.

Deney grubu öğrencileri, karşılıklı öğretim sürecinde grup çalışmalarında yaşanan birtakım güçlüklerden de söz etmişlerdir. Olumsuz olarak değerlendirilen bu kategoriler; “Sesli Ortamda Çalışma (f=11), Birbirinden Farklı Düşünme (f=7), Görev Dağılımı Yaparken Zorlanma (f=5)” olarak sıralanmaktadır. Karşılıklı öğretimle işlenen derslerde gürültü olması öğrencilerin en sık ifade ettiği olumsuzluk olarak dikkat çekmektedir. k8 kodlu öğrenci “Grupla çalışırken bazen çok ses olabiliyor. Çünkü herkes kendi fikrini söylüyor. Her kafadan bir ses çıkıyor. Öyle zamanlarda ne yapacağımızı bilemiyoruz. Öğretmenimiz de böyle olunca çok yoruldu.” sözleriyle sınıf ortamındaki sesin sebebinin öğrencinin fikirlerini söylüyor olmasına bağladığı görülmektedir. Öğrencilerin ifade ettiği olumsuz durumlardan diğeri ise farklı fikirlere sahip olmalarıdır. k3 kodlu öğrenci “Herkesin fikrinin alınması güzel ama herkesin farklı düşünmesi çok zor oluyor. Kendi düşüncelerimizi açıklamak, kabul ettirmek zor oluyordu.” ve k19 kodlu öğrenci “Grup olarak çoğu kişi bir karara vardığında birisi itiraz edince çok zor oluyor. Onu iknâ etmek gerekiyor. Grupta eğer herkes aynı anda konuşursa o da çok zor oluyor.” sözleriyle bu durumu ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde yürütülen bu araştırmada, karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu farkın ön test ile son test puanları arasında; son test puanları lehine ve ön test ile kalıcılık testi puanları arasında, kalıcılık testi puanları lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuç deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğine işaret olarak alınabilir. Bu artışın karşılıklı öğretim tekniğinin uygulanmasının bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde strateji kullanımının önemi bilinmekle beraber kullanılan stratejinin karşılıklı öğretim gibi birden fazla bileşeni barındırması da önemli bir faktördür (Güler & Özmen, 2010). Karşılıklı öğretim okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrasında kullanılan stratejilerin harmanlanmasını gerektiren çok ögeli bir tekniktir (Palincsar & Brown, 1984). Bu durumun karşılıklı öğretimin, okuduğunu anlama üzerindeki olumlu etkisinin önemli sebeplerinden biri olduğu düşünülebilir.

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna oranla okuma becerileri açısından daha başarılı olduğunu göstermektedir. İlköğretimin en belirgin amaçlarından biri öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektir. Çünkü okuduğunu anlama becerileri bir sonraki eğitim kademelerindeki öğrenmeler için önemli bir temel sağlamaktadır (Alvermann & Earle, 2003; Kirsch et. al., 2002). Son 20 yılda yurtdışında yapılan okuduğunu anlama araştırmalarının büyük çoğunluğunun amacı okuduğunu anlamayı kolaylaştırmaya yönelik etkili okuma stratejileri geliştirmektir (National Reading Panel, 2000). Uzman kişilerin gözetiminde doğru bir biçimde uygulanan karşılıklı öğretim tekniğinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağladığı kanıtlanmıştır (Koch & Spörer, 2017; Lysynchuk et. al., 1990; Rosenshine & Meister, 1994; Palincsar & Brown, 1984). Genel olarak bakıldığında yapılan çok sayıda çalışma karşılıklı öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini arttırdığını ortaya çıkarmıştır (Palincsar, 1987; Dermody, 1988; Miller, Miller & Rosen 1988;

Brady, 1990; Lysnchuk et. al., 1990; Taylor & Frye, 1992; Kelly, Moore & Tuck, 1994; Klingner & Vaughn, 1996; King & Johnson, 1999; Lederer, 2000; Le Fevre et. al., 2003; Lubliner, 2004; Takala, 2006; Todd, 2006; Sarast,i 2007; Spörer et. al., 2009).

Öğrenme sonucu oluşan davranışların, sık kullanılmasa dahi uygun uyarıcılar karşısında, yeri geldiğinde ortaya çıkabildiği bilinmektedir (Budak, 2016). Bu durumda öğrenmenin kalıcılığından söz etmek mümkündür. Öğrencilerin derslerde grup ile çalışmalarının, öğrenme kalıcılığını arttırdığı bilinmektedir (Ünlü & Aydın, 2011). Bu grup çalışmaları, öğrencilerin öğrenme sürecinde derste aktif olmalarını ve bu nedenle de yaptıklarını daha uzun süre hatırlamalarını sağlamaktadır (Ünlü & Aydın, 2011). Bu bilgiden hareketle karşılıklı öğretim tekniğinin de uygulama sürecinde grup çalışmalarının hâkim olmasının, okuduğunu anlama becerilerine ilişkin başarı düzeyi ve kalıcılık puanları üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğrenme kalıcılığını sağlamada bir diğer önemli faktörün öğrenciye yeterli zamanın verilmesi olduğu bilinmektedir (Hashey & Connors, 2003). Öğrencilerin bilgiyi içselleştirmeleri, kalıcı hâle getirebilmeleri için onlara yeterli zaman verilmelidir.

Karşılıklı öğretim tekniğinin önemli kazanımlarından biri de öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirmesidir (Bruce & Robinson, 2000). Üstbiliş, kişinin herhangi bir şeyi öğrenmenin ve anlamının yanı sıra o bilgiyi nasıl öğrendiğinin de farkında olmasıdır (Senemoğlu, 2009). Bu farkındalığın, öğrenmeleri daha kalıcı hâle getireceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, dördüncü sınıf Türkçe dersinde karşılıklı öğretimle düzenlenmiş öğretim sürecinin, okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi üzerinde mevcut öğretim programında önerilen yöntem ve tekniklerden daha etkili olduğunu göstermektedir. Çalışma sonucuna benzer şekilde Güldenöğlü & Kargın (2012), Palincsar & Brown (1984) ve Carter (1997) da karşılıklı öğretim tekniğinin uygulanmasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca bu tekniğin yalnızca sınıf gibi küçük grupların başarısını arttırmaktan ziyade tüm okul genelinde uygulandığında, okulun genel öğrenci başarısını da bir yıldan kısa sürede arttırdığı bilinmektedir (Carter, 1997).

Araştırmada deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrenciler arasında okuduğunu anlama öz-yeterlik algıları son test puanları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Fakat bu fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Araştırmanın nitel bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin, grup çalışmalarında görev dağılımı yaparken zorlanma, grup içinde ortak bir kararda birleşme konularında zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin geleneksel yöntemlerde, sınıfta pasif bir alıcı rolünde olmalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Karşılıklı öğretimde öğrencilerin birlikte çalışma, birlikte karar verme, sorumluluk alma, öğretmenden bağımsız çalışabilme gibi pek de alışık olmadıkları süreçleri yönetmekte zorlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin karşılıklı öğretim sürecinde bu birtakım zorlukları yaşamalarının, öz-yeterlik algılarını da olumsuz yönde etkilemiş olabileceği düşünülebilir. Çünkü, öğrencilerin herhangi bir konuya ilişkin öz yeterlik algılarının, yaptıkları işlerden sağladıkları başarı hissiyle doğrudan bir etkileşim halinde olduğu bilinmektedir (Senemoğlu, 2009). Öğrenci için "Başarabilir miyim?" sorusunun cevabı onun öz yeterlik algısını ortaya koymaktadır (Viau, 2015). Bu durumda öğretme öğrenme sürecinde, öğrencilerin kendilerini konuyla ilgili başarılı hissetmeleri, öz yeterlik algısının yüksek olmasında etkili görülebilir. Deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri açısından başarı düzeylerinde artış görülmesine rağmen, kendilerini bu alanda yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, geleneksel yöntemlerle ders işlemeye alışkın olan öğrencilerin tek doğruyu öğretmenin bildiği algısından, öğretmenden bağımsız çalışma kültürüne aşına olamamalarından dolayısıyla da kendilerini yeterli görmemelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrenciler karşılıklı öğretimi uygularken zorlanmışlardır. Verilen görevin zor olduğunun düşünülmesi öz yeterliği olumsuz etkilemektedir (Schunk, 2014). Bu sakıncanın ortadan kalkması karşılıklı öğretim tekniğinin uzun süreli uygulanmasıyla mümkün olabilir.

Araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin karşılıklı öğretimin uygulandığı dersler hakkındaki görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin diğer arkadaşlarına liderlik etmeleri durumundan memnun oldukları, dersi kendi kendilerine yönlendirmenin onlara keyif verdiği, bu tekniğin, okudukları metinleri daha iyi anlamalarını sağladığını ve grupta çalışmanın kendilerine katkı getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ile örtüşen şekilde, Hashey ve Connors (2003) tarafından iki yıl boyunca karşılıklı öğretim uygulanan araştırma sonuçlarında da öğrencilerin uygulama süreci ilerledikçe grup içinde öğretmenden yardım almadan etkileşimi sağlayabildikleri ve süreci yönetebildikleri ortaya çıkmıştır. Gilbert (2018), karşılıklı öğretim uygulamalarını yaratıcılık yönünden zenginleştirdikçe, grup içi etkileşimin arttığı ve grupta öğrenmenin, öğrencilerin anlama düzeyini oldukça geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. King ve Johnson (1999) tarafından yapılan çalışma sonuçlarında da; çalışmaya katılan öğretmenler düzenli bir şekilde ve anlaşılır biçimde karşılıklı öğretimin dört stratejisinin nasıl kullanılacağını modellediklerinde, etkili bir şekilde nasıl karşılıklı öğretim diyaloglarını kullanacaklarını gösterdiklerinde, uygulamalara rehberlik ettiklerinde, öğrencilere pekiştirici ve dönüt verdiklerinde, öğrencilerin karşılıklı öğretim sürecini öğretmenlerinin bir aynası gibi uygulayabildikleri ortaya konulmuştur. Aynı bulguyu destekler nitelikte Miller, Miller ve Rosen (1988)'in yaptığı çalışmada da karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı öğrencilerin lehine, bu öğrencilerin yönetme becerilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Yani karşılıklı öğretim uygulamaları sonucunda öğrencilerin, ders sürecini yönlendirmede, arkadaşlarına öğretmenmiş gibi liderlik etmede başarılı hâle geldikleri görülmektedir. Yine çalışma bulgusu ile benzer sonuca ulaşan Todd (2006), 4. sınıf kaynaştırma öğrenciler ile karşılıklı öğretim uygulamaları yapmış ve bu uygulamalar sonucunda öğrencilerin stratejileri kendi kendilerine uygulayabilme konusunda gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin, karşılıklı öğretim etkinliklerinin, okudukları metinleri daha kolay anlamalarını sağladığı görülmüştür. Araştırmanın nicel çözümlemelerden elde edilen sonuçlar da araştırmanın bu nitel sonuçlarıyla örtüşmektedir. Karşılıklı öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile normal öğretim sürecinin devam ettirildiği kontrol grubundaki öğrenciler arasında okuduğunu anlamaya ilişkin başarı düzeyi arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bir metni okuduğunda daha kolay anlamak, öğrencilerin yalnızca Türkçe derslerinde değil diğer tüm derslerde kullanabilecekleri bir beceridir. Stefani (1998) de okuma becerisi ile akıl yürütme ve yazma becerilerinin öğrencilerin akademik başarılarına belirgin bir şekilde katkı getirdiğini ifade etmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin karşılıklı öğretim stratejileri içerisinde en zorlandıkları stratejinin özetleme stratejisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özetlemenin temelinde, okuduğunu anlamının da temel çıktılarında biri olan; pek çok bilgi kümesi içinden en önemli bilgileri ayırt edebilme yer almaktadır. Özetleme becerisi, anlama, planlama ve anlatma süreçlerinden oluşmaktadır. İlk aşamada kaynak metni okuyup anlama gerçekleşir. Sonra metni kısaltabilmek için önemli noktaları belirleyerek plan oluşturulur. Son olarak da özet metni yazma veya anlatma gerçekleştirilir (Çıkrıkçı, 2008). Özetlemenin bu çok aşamalı süreç yapısından kaynaklı olarak öğrencilerin stratejiyi uygulamakta zorlandıkları düşünülebilir. Cooper ve Greive (2009)'ün ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışma sonuçlarında da özetleme stratejisinin öğrenciler tarafından diğer stratejilere oranla daha zor olarak nitelendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Karşılıklı öğretimin öğrencilerin özetleme yapma becerilerini geliştirdiğini, özetlemenin doğasına uygun biçimde çoğunlukla ana fikirlerden oluşan özetler yazabilmelerine olanak sağladığını gösteren çalışma sonuçları bulunmaktadır (Dermody, 1988; Palincsar, 1987; Palincsar & Brown, 1984; Taylor & Frye, 1992).

Araştırmada deney grubundaki öğrenciler, karşılıklı öğretim sürecinde grupta çalışmanın; fikirlerini birbirleriyle paylaşmaya imkân sağladığını, derste yanlış cevap verme veya yanlış yapma korkularını azalttığını, okudukları metinleri grup çalışması sürecinde yaptıkları etkinlikler sebebiyle daha iyi anladıklarını, kendilerine ve birbirlerine daha çok güven duymalarını sağladığını ve grup etkinliklerinin eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulguyu destekler nitelikte Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesenligil ve Doymuş (2005) da grup çalışmalarının olumlu bağımlılığı sağlama, bireysel sorumluluk alma, yüz yüze etkileşimi güçlendirme, sosyal becerileri geliştirme ve birlikte değerlendirme (Johnson et al., 1994; Felder & Brent, 1994) özellikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Güngör ve Ün-Açıkgöz (2006)'ün

de yaptıkları çalışma sonuçları bu bulguyu desteklemektedir. İş birlikli öğrenmenin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanımları ve okumaya yönelik tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Çünkü grupta yapılan okuma çalışmalarında öğrenciler metni birlikte okumakta, kimi zaman birbirlerine anlatmakta, sorular sormakta, eleştirilerde bulunmakta, yorum yapmakta ve sesli düşünebilmektedirler. Yani yalnızca okuma yapmak dışında metin ile ilgili pek çok zihinsel işlem yürütmektedirler. Bu durumun da öğrencilerin okuduklarını anlamalarını geliştirdiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin grup çalışmaları sırasında yaşadıkları zorluklar, grup çalışmalarında normalden fazla ses olması, grup üyelerinin birbirinden farklı düşüncelere sahip olması ve görev dağılımı yaparken zorlanıyor olmaları olarak sıralanmıştır. Sıralanan zorlukların aslında grup çalışmalarının doğal yapısından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Grup çalışmaları öğrencilerin bireysel çalışmalara oranla daha fazla iletişim ve etkileşim halinde oldukları çalışmalardır. Bu özelliği dolayısıyla da bireysel çalışmalara göre daha fazla ses olmakta, grup üyeleri bireysel fikirlerini paylaştıkları için birden fazla farklı fikirler ortaya çıkmakta ve grup üyeleri arasında adaletli görev dağılımını sağlamak gerekli olmaktadır. Tüm bu durumları da öğrencilerin zorluk olarak ifade ettikleri görülmektedir. Grup çalışmalarında ortaya çıkan bu zorlukların üstesinden gelebilmek için, öğrencilerin çeşitli problem çözme becerilerini, sosyal becerilerini ve iletişim becerilerini işe koşmaları gerekli görülebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, karşılıklı öğretim tekniğinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesi ve kalıcılığa olan olumlu etkisi sebebiyle, Türkçe programlarında bir öğretim tekniği olarak yer almasının yararlı olacağı söylenebilir. Çünkü ilkökullarda okuduğunu anlama çalışmalarına gereken önemin verilmemesi, öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin düşük olmasına neden olmaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi için anlama stratejilerinin öğretimi programların bir parçası olmalıdır (Pilonieta & Medina, 2009). Karşılıklı öğretim tekniğinin ilkökul öğrencileri üzerindeki olumlu etkilerinden yola çıkarak, program geliştirme çalışmalarında program geliştirme uzmanlarının, karşılıklı öğretim tekniğine yer vermeleri, bu tekniği denemeleri ve değerlendirmeleri için teşvik edilmelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada öğretmenlere de hizmet içi eğitimler ve çalıştaylar yoluyla karşılıklı öğretim ile ilgili alıştırmalar yapma ve bu tekniği kullanmaya cesaretlendirilme olanağı sunulmalıdır. Bu süreçte öğretmenlerin, özellikle bilgi aktarmadan daha çok rehberlik etme, öğrencilerle birlikte öğrenme, öğrencileri ders içinde aktif tutma, grup çalışmaları planlama, öğrencileri düşünme, araştırma ve sorgulamaya yönlendirme konusunda öğretmenin akademik ve mesleki danışmanlığa ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları giderilmelidir.

References

- Acat, M.B. (1996). *The level of relationship between reading difficulties and reading comprehension skills*. Unpublished master thesis, Hacettepe University, Ankara.
- Alfassi, M. (2004). Reading to learn: Effects of combined strategy instruction on high school students. *The Journal of Educational Research, 97*(4), 171.
- Alvermann, D., & Earle, J. (2003). Comprehension instruction. In A. P. Sweet & C. Snow (Ed.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 12-30). New York: Guilford.
- Ateş, S. (2006). *The effect of visuals in primary school fourth grade texts on reading comprehension and summarization*. Unpublished master thesis, Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Ateş, S., & Akyol, H. (2013). The evaluation of Turkish language arts course with regard to comprehension instruction. *Journal of Turkish Educational Sciences, 11*(3), 268-300.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215
- Brady, P. L. (1990). *Improving the reading comprehension of middle school students through reciprocal teaching and semantic mapping strategies*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene.
- Brown, A. L., Day, J. D., & Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development, 54*, 968-979.
- Bruce, M. E., & Robinson, G. L. (2000). Effectiveness of a metacognitive reading program for poor readers. *Issues In Educational Research, 10*(1), 1-20.
- Budak, Y. (2016). Temel kavramlar. In Y. Budak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (pp. 1-26). Ankara: Pegem.
- Coolican, H. (2009). *Research methods and statistics in psychology*. London, United Kingdom: Hodder.
- Cooper, T., & Greive, C. (2009). The effectiveness of the methods of reciprocal teaching. *Teach, 3*(1), 45-52.
- Çelenk, S. (2003). The relationship between school-family cooperation and reading comprehension achievement. *Hacettepe University Journal of Faculty of Education, 24*, 33-39.
- Çelik, S.; Şenocak, E.; Bayrakçeken, S.; Taşkesenligil, Y., & Doymuş, K. (2005). A review on active learning strategies. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 155-185.
- Çıkrıkçı, S. S. (2008). Development of primary school students summarizing skill. *Dil Dergisi, 141*, 19-35.
- Çiftçi, Ö. & Temizyürek, F. (2008). Measurement understanding of reading skills in 5th classes of primary schools. *Mustafa Kemal Journal of University Social Sciences Institute, 5*(9), 109-129.
- Dermody, M. (1988). *Metacognitive strategies for development of reading comprehension for young children*. Paper presented in American Association of Colleges for Teacher Education, New Orleans. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED292070>.
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alanyazın taraması (Literature review related to the teaching of reading comprehension strategies). *Uludağ University Journal of Educational Faculty, XV*(1), 97-107.
- Dokur, K. (2017). *The impact of reciprocal teaching strategies on language proficiency of young EFL learners*. Unpublished master thesis, Cukurova University, Adana.
- Gilbert, F. (2018). Riding the reciprocal teaching bus a teacher's reflections on nurturing collaborative learning in a school culture obsessed by results. *Changing English, 25*(2), 146-162.
- Görgen, İ. (2014). The effects of reciprocal teaching and direct instruction approaches on knowledge map (k-map) generation skill. *Educational Research and Reviews, 9*(9), 255-261.

- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2013). *Statistics for the behavioral sciences*. USA: Cengage Learning.
- Greenway, C. (2002). The process, pitfalls and benefits of implementing a reciprocal teaching intervention to improve the reading comprehension of a group of year 6 pupils, *Educational Psychology in Practice*, 18(2), 113-137.
- Güldenoğlu, B., & Kargın, T. (2012). Explore the effectiveness of reciprocal teaching method on teaching reading comprehension to students with mild intellectual disabilities. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Special Education Journal*, 13(1), 17-34.
- Güler, Ö., & Özmen, R. G. (2010). Using the brief experimental analysis to determine the effective reading comprehension strategy in story comprehension of students with mental retardation. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 930-954.
- Güneyli, A. (2007). *The Effect of Active Learning Approach on Developing Reading and Writing Skills in Native Education*. Unpublished doctoral dissertation, Institute of Social Sciences, Ankara University.
- Güngör, A., & Ün-Açıkgöz, K. (2006). Effects of cooperative learning on using reading comprehension strategies and attitudes towards reading. *Educational Administration: Theory and Practice*, 48, 481-502.
- Hashey, J. M., & Connors, D. J. (2003). Learn from our journey: reciprocal teaching action. *The Reading Teacher*, 57(3), 224-232.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kelly, M., Moore, D. W. & Tuck, B. F. (1994). Reciprocal teaching in a regular primary school classroom. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 53-61.
- King, C. M., & Johnson, L. M. P. (1999): Constructing meaning via reciprocal teaching. *Reading Research and Instruction*, 38(3), 169-186.
- Kirsch, I., Jong, J., LaFontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The Elementary School Journal*, 96(3), 275-293.
- Koch, H. & Spörer, N. (2017). Students improve in reading comprehension by learning how to teach reading strategies. An evidence-based approach for teacher education. *Psychology Learning & Teaching*, 16(2), 197-211.
- Köklü, N. (1995). Measurement of attitudes and options used in Likert-type scales. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 28(2), 81-93.
- Kula, S. S. & Budak, Y. (2020). Self-efficacy perceptions scale for reading comprehension of 4th grade students in primary school: Validity and reliability study. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(1), 106-120.
- Le Fevre, D. M., Moore, D. W., & Wilkinson, I. A. G. (2003). Tape-assisted reciprocal teaching: cognitive bootstrapping for poor decoders. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 37-58.
- Lederer, J. M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 91-106.
- Lubliner, S. (2004). Help for struggling upper-grade elementary readers. *The Reading Teacher*, 57(5), 430-438.
- Lysynchuk, L.M., Pressley, M., & Vye, N. J. (1990). Reciprocal teaching improves standardized reading-comprehension performance in poor comprehenders. *The Elementary School Journal*, 90(5), 469-484.

- MEB.(2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB (2019). *PISA 2018 Turkey Pre Report*. Retrieved from http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Miles, M., B., & Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. (2nd ed.). Thousand Oak, CA: Sage.
- Miller, C. D.; Miller, L. F., & Rosen, L. A. (1988). Modified reciprocal teaching in a regular classroom. *The Journal of Experimental Education*, 56(4), 183-186.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington: National Institute of Child Health and Human Development.
- Ness, M. (2011). Teachers' use of and attitudes toward informational text in K-5 classrooms. *Reading Psychology*, 32, 28-53.
- Neuman, S. B. (2001). The role of knowledge in early literacy. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 468-475.
- Oczkus, L. D. (2003). *Reciprocal teaching at work: strategies for improving reading comprehension*. USA: International Reading.
- Özbay, M., & Akdağ, E. (2013). The Effect of active learning on teaching of idioms. *Journal of Mother Tongue Education*, 1(2), 46-54.
- Özçelik, D. A. (2013). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Palincsar, A. S. (1987). *Collaborating for collaborative learning of text comprehension*. Presented by American Educational Research Association. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED285123>.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117– 175.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual*. Australia: McGraw-Hill.
- Pearson, P. D., & Duke N. K. (2002). Comprehension instruction in the primary grades. In C. C. Block & S. R. Parris (eds.), *Comprehension instruction: research-based best practices* (pp. 247-258). New York: The Guildford.
- Pilonieta, P., & Medina, A. L. (2009). Reciprocal teaching for the primary grades: "We can do it, too!". *The Reading Teacher*, 63(2), 120-129.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.
- Rowe, K. (2005). *Teaching reading: The report and recommendations from the Committee for the National Inquiry into the Teaching of Literacy*. Australian Council for Educational Research.
- Sarasti, I. A. (2007). *The effects of reciprocal teaching comprehension-monitoring strategy on 3rd grade students' reading comprehension*. Unpublished doctoral dissertation, North Texas University, USA.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.
- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories an educational perspective*. (M. Şahin, Trans.Ed.). Ankara: Nobel.
- Sidekli, S. (2010). *Developing reading and comprehension skills of fifth grade students in primary school (Action research)*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(2009), 272-286.

- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks.
- Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special (SLI) education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559-576.
- Taylor, B. M., & Frye, B. (1992). Comprehension strategy instruction in the intermediate grades. *Reading Research and Instruction*, 92, 39-48.
- Todd, R. B. (2006). *Reciprocal teaching and comprehension: A single subject research study*. Unpublished master thesis, Kean University, USA.
- Türkiye Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Ünlü, M., & Aydın, S. (2011). The views of 8th grade students related to students teams-achievement divisions technique in mathematics education. *AİBÜ, Journal of Faculty of Education*, 11(1), 101-117.
- Viau, R. (2015). *Motivation in school*. (Y. Budak, Trans.) Ankara: Anı.
- Yatani, K. (2018). *Kruskal-Wallis and Friedman test*. Retrieved from <http://yatani.jp/teaching/doku.php?id=hcistats:kruskalwallis>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Qualitative research methods in the social sciences*. Ankara: Seçkin Publishing.
- Yılmaz, M. (2006). *Effect of repetitive reading method in improving reading comprehension and reading comprehension skills of 3rd grade elementary school students*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.

Possible result of extreme parenting: Power of helicopter parenting attitude to predict ego inflation

Hasan YILMAZ ^{*a}

^a Necmettin Erbakan University, Education Faculty, Konya/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2020.018

Article History:

Received 13 November 2019
Revised 07 February 2020
Accepted 25 March 2020
Online 02 May 2020

Keywords:

Helicopter parental attitude,
Ego inflation,
Inflated ego.

Article Type:

Research paper

Abstract

The concept of helicopter parenting is used to describe a parental disposition that is excessively child-oriented, intrusive and limiting to child's autonomy. It is characterized by parents being overly concerned about child's future, making great efforts to avoid possible negative outcomes, preferring to plan and handle child's life and even executing child's tasks in his/her place. The objective of this study is to establish the relation between helicopter parental attitudes and ego inflation. The Perceived Helicopter Parental Attitude Scale and Ego Inflation Scale were applied to 432 people with an age group of 24-34 years. Hypotheses of the study were tested using structural equation modelling after results related to the fit values and factor loads of the scales were determined to be appropriate and adequate. The study found that 42.80 percent of the change in the inflated ego reported in young adults can be explained by a helicopter maternal attitude ($R^2 = .43$). Helicopter paternal attitude accounted for 22.10 percent of the change in the inflated ego observed in young adults ($R^2 = .22$). It has, thus, been demonstrated that ego inflation is triggered by helicopter parental attitudes and helicopter attitudes of mothers are more successful in creating ego inflation than those of fathers. We hope that the findings of the present study can be used in parent education and family counselling practices.

Aşırı ebeveynliğin olası sonucu: Helikopter anne baba tutumunun ego enflasyonunu yordama gücü

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2020.018

Makale Geçmişi:

Geliş 13 Kasım 2020
Düzeltilme 07 Şubat 2020
Kabul 25 Mart 2020
Çevrimiçi 02 Mayıs 2020

Anahtar Kelimeler:

Helikopter ebeveyn tutumu,
Ego enflasyonu,
Şişirilmiş benlik duygusu.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Helikopter ebeveyn; aşırı çocuk odaklı, müdahaleci, özerkliği sınırlandırıcı çocuğu ve onun geleceği için gereğinden çok daha fazla kaygı duyan, olası olumsuz sonuçları önlemek için yoğun çaba harcayan, çocuğunun hayatını planlamayı ve yönetmeyi tercih eden, onun yapabileceği işleri bile çoğu zaman onun yerine yapan anne baba tutumunu tanımlamak için kullanılan bir kavramdır. Yapılan araştırmanın amacı; beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin algıladıkları helikopter ebeveyn tutumları ile sahip oldukları ego enflasyonu arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amaçla 24-34 yaş grubunda 432 bireye Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Şişirilmiş Benlik Duygusu Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeklerin uyum değerleri ve faktör yüklerine ilişkin sonuçların kabul edilebilir ve yeterli olduğu görüldükten sonra yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak araştırmanın hipotezleri sınanmıştır. Çalışmada helikopter anne tutumunun genç yetişkinlerde gözlenen şişirilmiş benlik duygusunda meydana gelen değişimin %42.80'ini açıkladığı saptanmıştır ($R^2=.43$). Helikopter baba tutumu ise şişirilmiş benlik duygusunda meydana gelen değişimin %22.10'unu açıklamaktadır ($R^2=.22$). Sonuç olarak helikopter ebeveyn tutumlarının ego enflasyonuna yol açtığı, annelerin helikopter tutumlarının babalarınkilere kıyasla ego enflasyonu üzerinde daha etkili olduğu ortaya konmuştur. Araştırma bulgularından anne baba eğitimlerinde ve aile danışmanlığı uygulamalarında yararlanılabileceği umulmaktadır.

Introduction

The concept of ‘helicopter parental attitude’ was created in 1969 when a student told his teacher, ‘My mother is hovering around me like a helicopter’. Afterwards, this attitude has also been labeled as ‘excessive parenting’ (Kuppens & Ceulemans, 2018), ‘lawnmower parenting’ (Locke, Campbell & Kavanagh, 2012), ‘tiger parenting’ (Juang, Qin & Park, 2013) and ‘bulldozing parenting’ (Sharma & Sarna, 2018). No matter how they are called, the common features of these parents are that they are overly child-oriented and interventionist; they limit their child’s autonomy. Parents who are overly concerned about their child and his/her future, who try excessively to prevent possible negative consequences, prefer to plan for and manage their child’s life and even execute tasks that the child can do by himself/herself are described as helicopter parents (Hesse, Mikkelsen & Saracco, 2018). This parenting style which emerges as the child begins to walk often continues to increase and is focused mostly on academic achievement during school years (Yoo & Jahng, 2016).

The effects of helicopter parental attitudes on children may vary. According to self-determination theory (Ryan & Deci, 1991), it can be argued that because of the interventionist, restrictive and directive influences of helicopter parents, their children are unable to sufficiently fulfil the three basic human needs—autonomy, competence and the need for relationships—and, as a result, they grow up with limited problem-solving and coping skills. In terms of pathological psychology, several studies have recorded higher rates of depression, panic disorders, social anxiety, early sexual intercourse and substance abuse and less social and academic competence in children with helicopter parents (Schiffirin, Liss, Miles-McLean, Geary, Erchull & Tashner, 2014). Some of these studies show that destructive behaviors, rebellion and tantrums (Nomaguchi & Milkie, 2017), excessive demand for rights, selfishness (Eberly-Lewis, Vera-Hughes & Coetzee, 2018) and narcissistic personality traits (Cramer, 2011; Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2004) are significantly more common in individuals raised by helicopter parents. Schema theoreticians report that the schema of rights, especially, is the result of excessive pampering, cold/rejecting and non-limiting parenting; the schema of emotional deprivation is the result of a lack of compassion, empathy and protection and the schema of imperfection is the result of an overly critical and interventionist parenting style (Campbell, Foster, & Brunell, 2004; Jia & Jia, 2016; Sundag, Zens, Ascone, Thome & Lincoln, 2018). This research aims to test the abovementioned views of schema theoreticians. The personality trait that has been conceptualized in this study as ego inflation completely correlates with the substance of the schema of self-righteousness.

Ego inflation, conceptualized by some authors as an inflated sense of self (Walker & Bright, 2009) and by others as spotlight effect (Golubickis, Tan, Falben & Macrae, 2016), is a personality construct that displays characteristics including manipulative behavior, poor impulse control, a failure to think about the consequences of one’s behavior and a strong desire for immediate fulfilment of one’s wishes and desires (Helander & Andersson, 2014); it is characterized by the belief that one has better qualities than anyone else and the use of every possible opportunity for a show of power (Derefinko, DeWall, Metze, Walsh & Lynam, 2011; Romer, Betancourt, Giannetta, Brodsky, Farah & Hurt, 2009). Individuals with this personality type take pleasure in harming, exploiting, influencing and dominating others. Although this personality type is not included within the category of antisocial or narcissistic personality disorders, such individuals may cause psychological damage to those around them (Moffitt, Caspi, Rutter & Silva, 2001; Olweus, 2011). Some authors look at ego inflation as an exaggerated form of self-compassion and self-esteem, that is, the pursuit of exaggerated self-affection and high self-esteem leads to ego inflation (Neff, 2011). Some have described it as an emotional investment in an unrealistic belief in the exaggerated grandiosity of the individual, the purpose of which is to eliminate any internal suspicion of perceived weaknesses (de Zavala, 2011).

The most distinctive feature of individuals with ego inflation is that they have a very strong sense of righteousness, which has been described as ‘the expectation of unrequited special favors, the perception that one deserves more and have more rights than others, the expectation that one has more special privileges and fewer responsibilities than others’ (Campbell, Bonacci, Shelton, Exline & Bushman, 2004). The root of this presumption could be that such individuals know very little about self-

sufficiency and they do not have requisite skills for the same (Lessard, Greenberger & Chen, 2016). Childhood memories and parent-child relationship play an important role in this personality trait. In many studies, the strongest predictors of ego inflation are found to be excessive love, weak discipline (Dickinson & Pincus, 2003), inconsistent parental warmth and psychological control (Horton & Tritch, 2014) and a blurred line between authority and tolerance (Cramer, 2011). Studies show that an inconsistent parenting style resulting from the combination of harsh authority and excessive affection may lead to difficulty in decision-making, low self-esteem, poor social skills and low academic competence (Grady & Karraker, 2014); low creativity and depression (King, Vidourek & Merianos, 2016); behavioral problems (Thompson, Hollis & Richards, 2003) and a fear of failure, emotional repression and difficulties in overcoming negative emotions (Uji, Sakamoto, Adachi & Kitamura, 2014) in children. An overly permissive parenting style in which there is difficulty in setting boundaries creates an atmosphere that allows for a lack of self-control and self-centered behaviors (Lee, Cloninger, Park & Chae, 2015).

Although there are studies that investigate a correlation between parental attitudes and ego inflation, none directly test their association with helicopter parental attitudes. Helicopter parenting is a concept that has not yet been discussed in scientific studies in Turkey. For the first time, Yılmaz (2019) developed a tool aimed at measuring perceived helicopter parental attitudes in the maternal and paternal dimensions. The objective of this study is to assess the relation between ego-inflation levels and perceived helicopter parental attitudes in the defined period of young adulthood. For this purpose, perceived helicopter parental attitudes were determined as the independent variable, and their relation to ego inflation was tested with structural equation modelling. For this purpose, answers to the following two questions were sought:

1. To what extent does helicopter maternal attitude predict ego inflation observed in young adulthood?
2. To what extent does helicopter paternal attitude predict ego inflation observed in young adulthood?

Method

The relational screening method was used in this study. It aims to determine any existence or degree of mutual change between two or more variables (Karasar, 2005). This method is also used to expose the influence of one variable on another variable or variables (Büyüköztürk, 2016). The relational screening method was chosen because the objective of the study was to reveal the correlation between helicopter parental attitude and ego inflation observed in young adults and to test the effect of helicopter parental attitude on ego inflation.

Participants

The study was performed on individuals aged 24–34 years, who were in their early or emerging adulthood (Wood, Crapnell, Lau, Bennett, Lotstein, Ferris & Kuo, 2018). This age group was chosen in order to see the results of helicopter parental attitudes extending to adulthood. After obtaining the necessary permissions, the purpose of the study was explained to 432 people from four different levels in two institutions, one in the private sector and the other in the public sector of health institutions, and two scales were administered to them after receiving their voluntary declaration. Table 1 presents information on the study group.

Data Collection Tools

Perceived Helicopter Parental Scale: The Perceived Helicopter Parental Scale developed by Yılmaz (2019) was used to determine the perceived helicopter parental attitudes of the participants in the study. The scale applies forms for both parents together, and it was developed to measure the perceived helicopter parental attitudes under four dimensions. Yılmaz (2019) reported an internal consistency coefficient of .85 for the mother's form and .83 for the father's form in this scale. Table 2 shows the calculated consistency and internal consistency coefficients of the scale for this study.

Table 1.
Information on the on the Study Sample.

Gender	N	%
Female	253	58.56
Male	179	41.44
Institution		
Public	231	53.47
Private	201	46.53
Status		
AS	106	24.54
GAS	277	64.12
M	49	11.34
Total	432	100.00

AS: Auxiliary Services, GAS: General Administrative Services, M: Manager

Ego Inflation Scale: The scale developed by Yilmaz (2018) consists of four dimensions: inflation in social orientation, inflation in selfishness, inflation in manipulation, and inflation in self-exaggeration. The four dimensions are reported to be components of the ego inflation structure, and together, they form a superstructure. The internal consistency coefficients for the four subscales are .76 and .79, and the internal consistency coefficient for the entire scale was .90. Table 2 shows the calculated internal consistency coefficients of the data collection instruments used in the study.

Table 2.
Reliability Coefficient of Scales and Sub-Dimensions.

Factors	Number of Expressions	Cronbach's Alpha (α)
Perceived Helicopter Maternal Attitude Scale	21	.92
Perceived Helicopter Paternal Attitude Scale	21	.89
Ego Inflation Scale	15	.96
Inflation in social orientation sub-dimension	4	.83
Inflation in selfishness sub-dimension	4	.85
Inflation in manipulation sub-dimension	3	.89
Inflation in self-exaggeration sub-dimension	4	.90

The study uses the Perceived Helicopter Maternal Attitude Scale, Perceived Helicopter Paternal Attitude Scale and the Ego Inflation Scale, which has four sub-dimensions including inflation in social orientation, inflation in selfishness, inflation in manipulation and inflation of self-exaggeration. Accordingly, the Cronbach's alpha reliability coefficients for the internal consistency of the scales were calculated separately for each factor, and then, it was calculated for the whole scale.

The table shows that the Cronbach's alpha reliability coefficient was .92 for the Perceived Helicopter Maternal Attitude Scale, .89 for the Perceived Helicopter Paternal Attitude Scale, .83 for the sub-dimension of social orientation, .85 for the sub-dimension of selfishness, .89 for the sub-dimension of manipulation, .90 for the sub-dimension of self-exaggeration while the Cronbach's alpha reliability coefficient for the Ego Inflation Scale as a whole was found to be .96. The scales and sub-dimensions have very high reliability, considering the field of study. Therefore, it is safe to claim that the results obtained from the data will be consistent and stable.

Data Analysis

Some assumptions in the study were tested before the possible effects could be examined using path analysis. First, the suitability of the sample size was tested for the statistical analysis. It was thought that the sample should be at least five times larger than the total number of items in the data collection range used in the study (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012). We found no univariate and multivariate extremes after ensuring that there were no missing values in the data collection range. The

descriptive statistics of the scores of each scale and subscale were calculated and compared with the limit values in order to test the univariate normality hypothesis. Table 3 shows the findings obtained from this analysis.

Table 3.
Descriptive Values of Scales Used in Study.

	Helicopter Mother	Helicopter Father	Inflated Ego
N	432	432	432
Missing Value	0	0	0
Average	54.65	49.25	35.77
Median	52.00	47.00	30.00
Standard Deviation	15.92	12.89	16.42
Skewness	.80	.86	.93
Standard Error of Skewness	.13	.13	.13
Kurtosis	.29	.98	-.32
Standard Error of Kurtosis	.27	.27	.27
Minimum Observed Value	28.00	25.00	15.00
Highest Observed Value	102.00	105.00	74.00

Table 3 shows that the values calculated for all five scales demonstrate normal distribution. The assumptions of linearity and multivariate normality were examined using a scatter diagram and Bartlett’s test of sphericity. We can say that there is a linear relation between the variables and the data form a multivariate normal distribution. In order to investigate whether there is a problem of multicollinearity between the variables, the correlations between the variables were examined, and the results did not indicate any problem of multicollinearity. The models were tested using the path analysis method after these preliminary analyses.

Results

The structural equation modelling results were found to be significant at $p = 0.000$ according to the confirmatory factor analysis. We found that the 21 items that constitute the Perceived Helicopter Maternal Attitude Scale and the Perceived Helicopter Paternal Attitude Scale, and the 15 items that measure ego inflation are related to the structures of the scale. Table 4 shows the calculated values.

Table 4.
Fit Indices of Single-Factor Model Confirmatory Factor Analysis of the Scales in the Study.

Scales	RMSEA	NFI	CFI	IFI	GFI	TLI	AGFI	CMIN/df
HM	.06	.95	.92	.92	.90	.90	.86	2.20
HP	.07	.92	.88	.91	.89	.86	.85	2.43
EIS	.08	.94	.96	.96	.91	.94	.86	3.32
Acceptance Limits	$RMSA \leq .08$	$.90 \leq NFI$	$.85 \leq CFI$	$.90 \leq IFI$	$.85 \leq GFI$	$.90 \leq TLI$	$.85 \leq AGFI$	$\chi^2/df \leq 5.00$

RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CFI = Comparative Fit Index; IFI = Incremental Fit Index; GFI = Goodness of Fit Index; TLI = Tucker Lewis Index; AGFI = Adjustment Goodness of Fit Index; HM = Helicopter maternal attitude scale; HP = Helicopter paternal attitude scale; EIS = Ego Inflation Scale.

The results of the confirmatory factor analysis for the first-level single-factor model of all three data collection instruments demonstrate acceptable values. The tested models of the first-level single-factor confirmatory factor analysis of the scales are shown in Figures 1, 2 and 3.

Factor loads of the items of the three scales are shown in Table 5. Table 5 shows that the factor loads were between .47 and .68 in the Perceived Helicopter Maternal Attitude Scale, between .46 and .62 in the Perceived Helicopter Paternal Attitude Scale and between .70 and .97 in the Ego Inflation Scale.

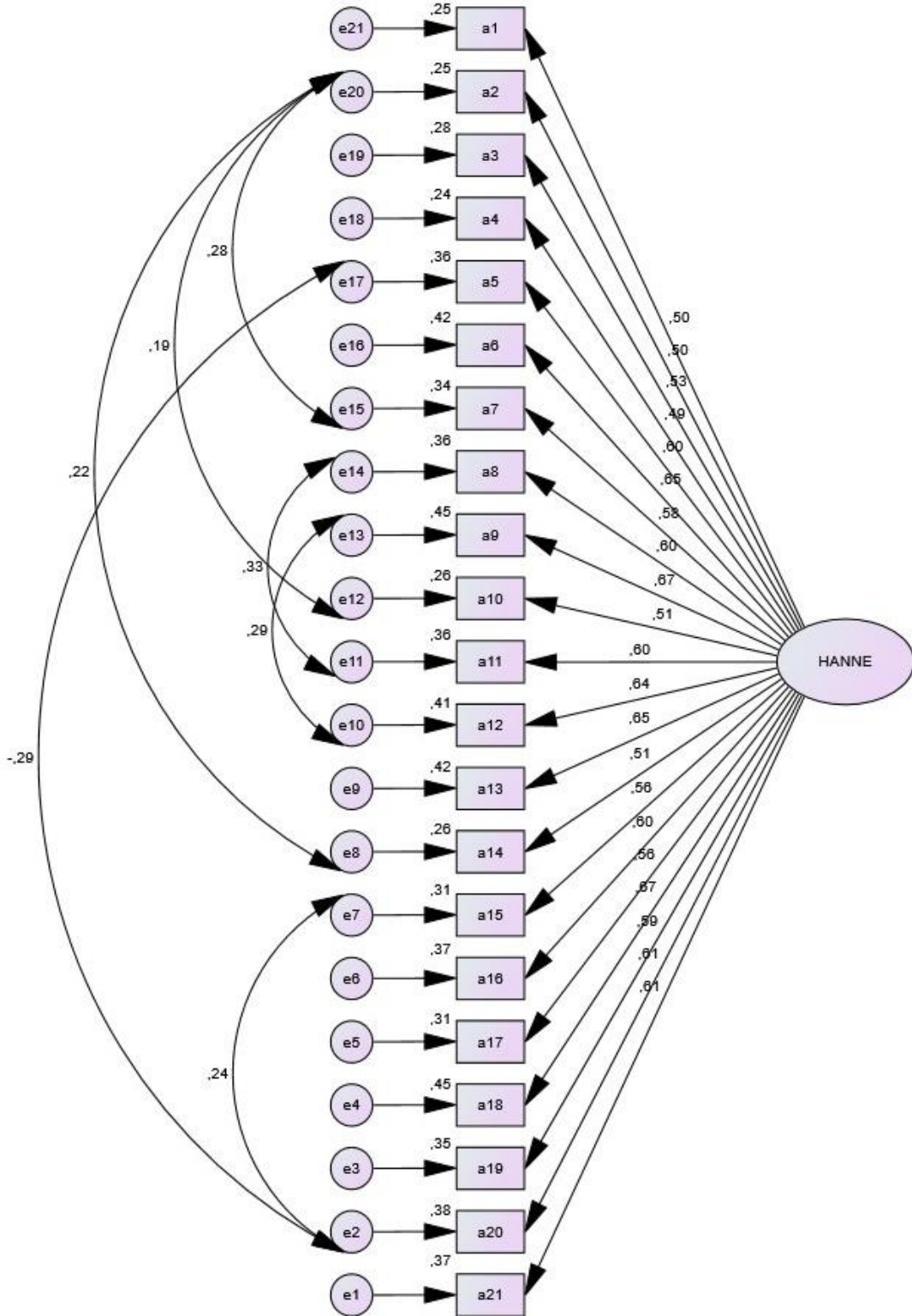


Figure 1. Perceived Helicopter Maternal Attitude Scale First-Level Single-Factor Confirmatory Factor Analysis Model.

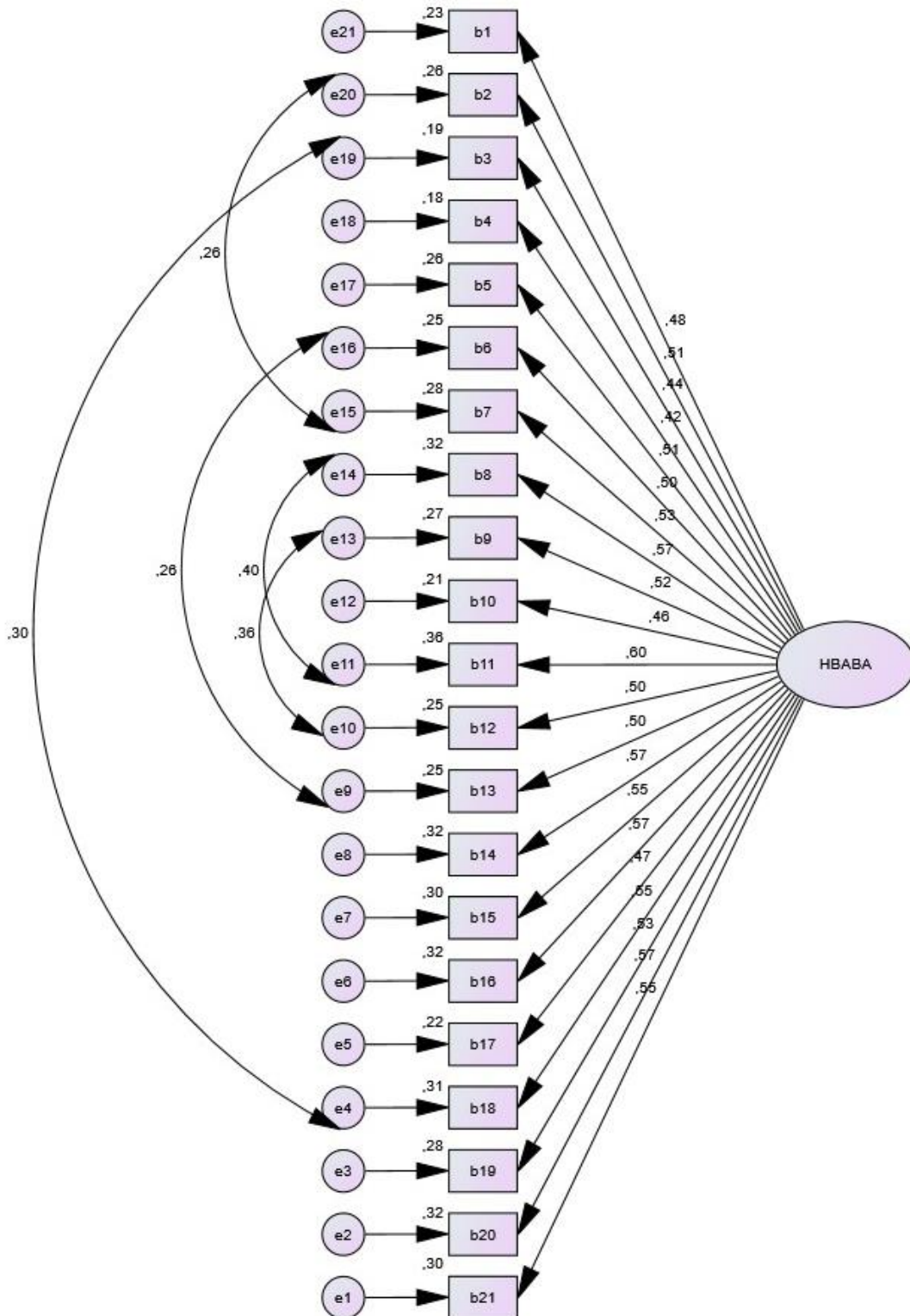


Figure 2. Perceived Helicopter Paternal Attitude Scale first-level single-factor confirmatory factor analysis model.

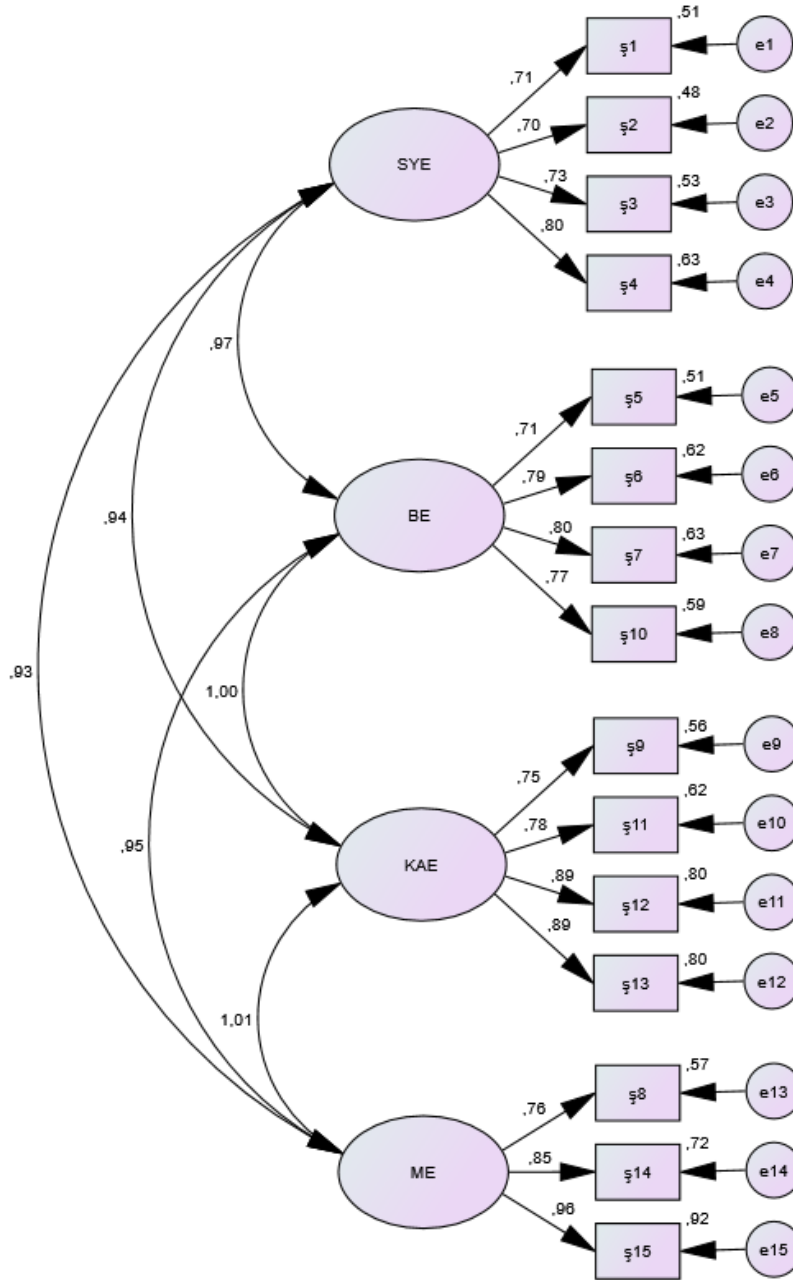


Figure 3. Ego Inflation Scale first-level single-factor confirmatory factor analysis model.

The linear relations between variables are measured using the correlation coefficient. However, if the correlation coefficient is affected by another variable or variables, it may not be sufficient to explain the relation in some cases. Thus, the *path analysis* developed by Wright (1960) is used when correlation coefficient calculated between variables is not required to include parts affected by other variables. The objective of the path analysis is to estimate the significance and magnitude of assumed causal bonds between variables and to make inferences. Fit indices were used to test the fitness of the structural equation model for the perceived helicopter maternal attitude and ego inflation in young adults. The calculated values are shown in Table 6.

Table 5.
Factor Loads of Scales Used in Study.

Items	Helicopter Maternal Attitude Scale	Helicopter Paternal Attitude Scale	Ego Inflation Scale
1	.52	.60	.71
2	.47	.52	.70
3	.53	.43	.73
4	.49	.44	.80
5	.60	.52	.70
6	.65	.48	.78
7	.56	.54	.79
8	.60	.59	.78
9	.67	.55	.75
10	.50	.46	.77
11	.59	.62	.78
12	.65	.51	.89
13	.67	.47	.89
14	.49	.59	.85
15	.57	.56	.97
16	.59	.55	
17	.56	.44	
18	.68	.52	
19	.60	.50	
20	.62	.54	
21	.61	.55	

Table 6.
Path Analysis Results of Perceived Helicopter Maternal Attitude and Ego Inflation in Young Adults.

RMSEA	NFI	CFI	IFI	GFI	TLI	AGFI	CMIN	CMIN/df
.06	.84	.91	.91	.82	.90	.80	1219.92	2.10

The model has been improved; the variables that reduce fitness were identified during improvement, and new covariances were created for those with high covariance among residual values (e2–e7; e2–e17; e8–e12; e8–e20; e10–e13; e11–e14; e12–e20; e15–e20). The renewed fit indices were as follows: $\chi^2 = 1.69$; comparative fit index (CFI) = .91; incremental fit index (IFI) = .91; and root mean square error (RMSEA) = .06.

Figure 4 shows the pathway analysis model drawn using SPSS–AMOS with respect to the perceived helicopter maternal attitude and ego inflation in young adults. The β values shown in Figure 4 are non-standardized values and the hypothesis test results are as shown in Table 7. Table 7 shows that the perceived helicopter maternal attitude positively affects ego inflation in young adults. The standard β coefficient was calculated as .65, and this value was found to be significant at a .05 level at the end of the path analysis. The Perceived Helicopter Maternal Attitude Scale accounts for 42.80 percent of the change in ego inflation ($R^2 = .43$). A 1-point increase in perceived helicopter maternal attitude scores caused a .65-point increase in the ego inflation scores of young adults. Overall, almost half of the changes in ego inflation scores were found to be explainable by a helicopter maternal attitude.

The compliance values calculated to test the fitness of the structural equation model for the perceived helicopter paternal attitude and ego inflation in young adults are shown in Table 8. The created model was improved. Variables that reduce fitness were identified during the improvement process; new covariances were created for those with high covariance among residual values (e4–e9; e4–e19; e6–e12; e9–e16; e10–e13; e11–e14; e15–e20). The renewed indexes are as follows: $\chi^2 = 2.23$; CFI = .89, IFI = .89; RMSEA = .06.

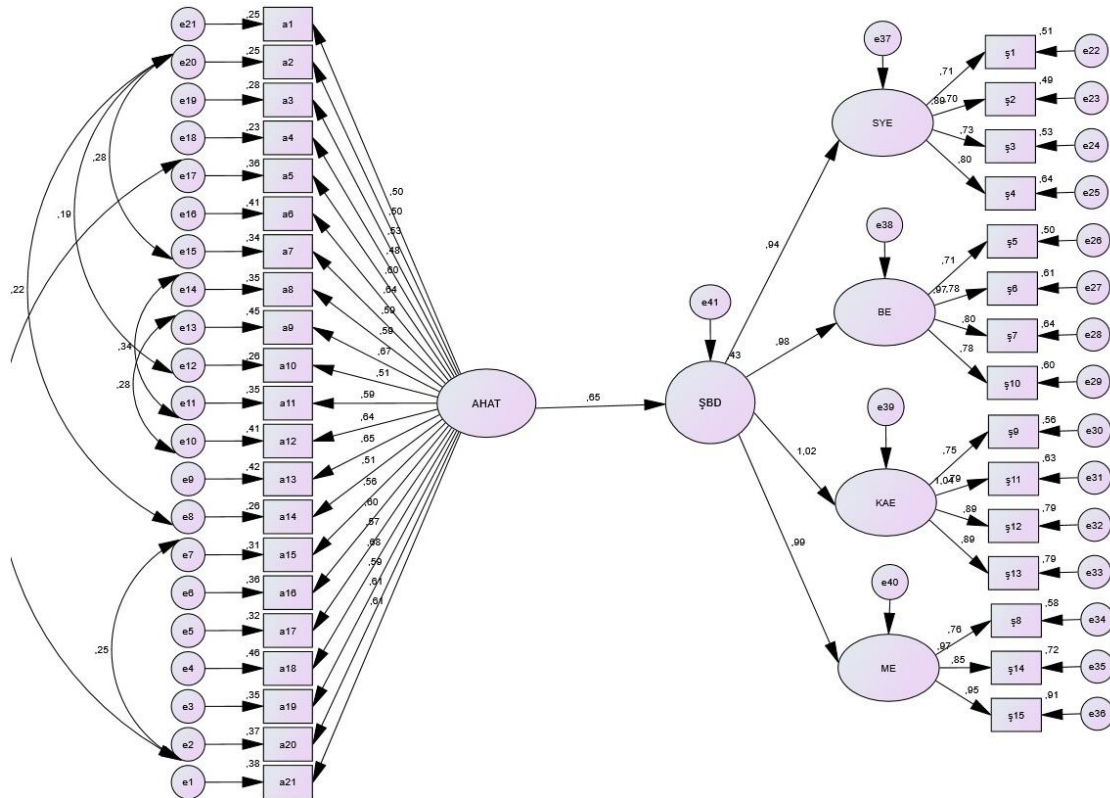


Figure 4. Path Analysis Model of Perceived Helicopter Maternal Attitude and Ego Inflation in Young Adults. PHMA: Perceived Helicopter Maternal Attitude, EI: Ego Inflation, ISO: Inflation in Social Orientation, IS: Inflation in Selfishness, IM: Inflation in Manipulation, ISE: Inflation in Self-Exaggeration

Table 7. Hypothesis Test Results of Perceived Maternal Attitudes and Ego Inflation in Young Adults.

	Std. β	Std. Error	p
H_1 : Perceived Helicopter Maternal Attitude → Ego Inflation	.65	.11	.00*

Table 8. Path Analysis Results of Perceived Helicopter Paternal Attitude and Ego Inflation in Young Adults.

RMSEA	NFI	CFI	IFI	GFI	TLI	AGFI	CMIN	CMIN/df
.06	.82	.89	.89	.80	.88	.78	1298.08	2.23

Figure 5 shows the path analysis model drawn by SPSS–AMOS on the perceived helicopter paternal attitude and ego inflation in young adults. The β values shown in Figure 5 are non-standardized values, and the hypothesis test results are given in Table 8.

As seen in Table 9, helicopter paternal attitude positively affects ego inflation in young adults. As a result of the path analysis, the standard β value was calculated as .47, and this value was found to be significant at the .05 level. Perceived helicopter paternal attitudes account for 22.10 percent of the changes in ego inflation in young adults ($R^2 = .22$). In other words, a 1-point increase in perceived helicopter paternal attitude scores leads to a .47-point increase in the ego inflation scores of young adults. We can say that one-fifth of the changes in ego inflation scores can be explained by a helicopter paternal attitude on the basis of this value.

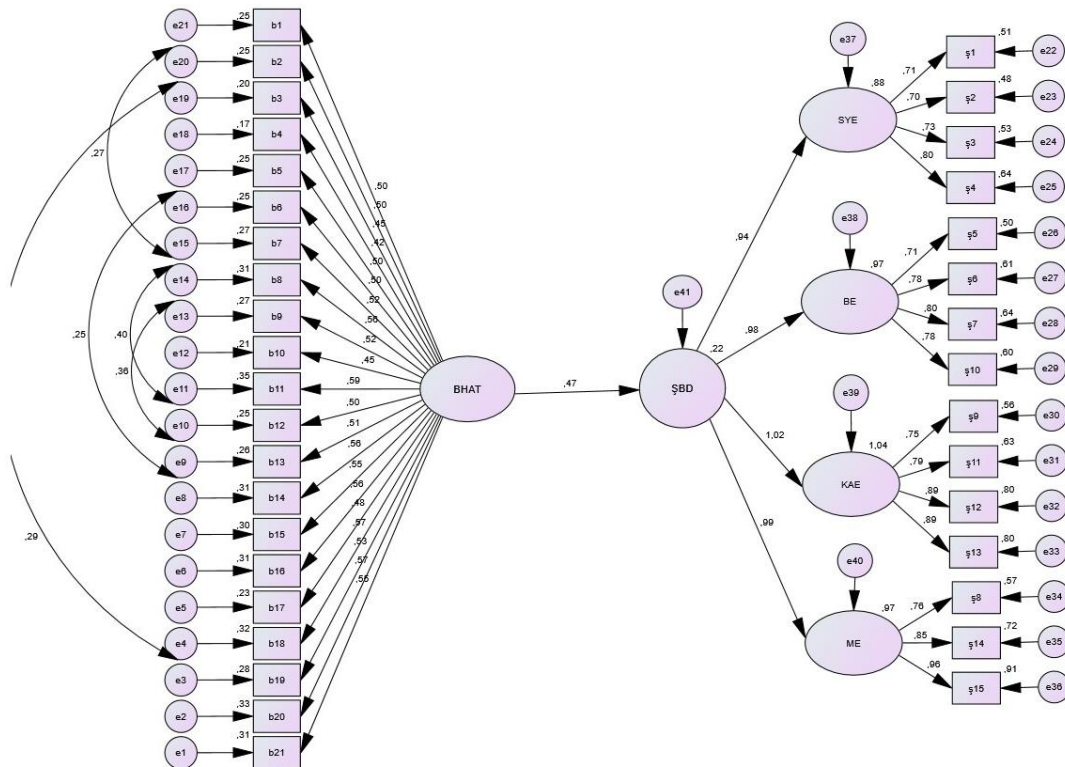


Figure 5. Path Analysis Model for Perceived Helicopter Paternal Attitude and Ego Inflation in Young Adults.
 PHPA: Perceived Helicopter Paternal Attitude, EI: Ego Inflation, ISO: Inflation in Social Orientation, IS: Inflation in Selfishness, IM: Inflation in Manipulation, ISE: Inflation in Self-Exaggeration

Table 9.
 Path Analysis Results for Perceived Helicopter Paternal Attitude and Ego Inflation in Young Adults.

	Std. β	Std. Error	p
H_1 : Perceived Helicopter Paternal Attitude \rightarrow Ego Inflation	.47	.12	.00*

Discussion, Conclusion & Implementation

The findings of the research can be summarized as follows: Helicopter Maternal Attitude Scale accounts for 42.80 percent of the change in ego inflation ($R^2 = .43$). In other words, almost half of the changes in ego inflation scores were found to be explainable by a helicopter maternal attitude. Helicopter paternal attitudes account for 22.10 percent of the changes in ego inflation in young adults ($R^2 = .22$). In other words, we can say that one-fifth of the changes in ego inflation scores can be explained by a helicopter paternal attitude on the basis of this value.

Parenting style is a psychological schema representing the standards and strategies used by parents in raising children (Berger, 2017). The generally accepted view is that parenting styles, which are also defined as the emotional climate in which parents raise their children (Spera, 2005), largely determine the personality structures of the individuals they raise (Amato & Fowler, 2002; Spera, 2005). Parenting styles (Amato & Fowler, 2002) have many components such as support, participation, warmth, approval, control, monitoring and punishment and they are associated with several variables such as behavioral problems, academic achievement, mental health and self-sufficiency of children (Reed, Duncan, Lucier-Greer, Fixelle & Ferraro, 2016). Many academics have attempted to classify a wide range of parenting styles. Maccoby and Martin (1983) and Baumrind (1991) created the most widely accepted classification in this field. Maccoby and Martin (1983) state that the attitudes of all parents can be classified under four basic styles while Baumrind (1991) states that they can be classified under three basic styles. Both

approaches assess the parenting style of a parent on the axis of sensitivity–insensitivity and affection–apathy. Many parental attitudes were later defined within this general framework. These include the following: child-centered parenting (Cheadle, 2008; Walton, 2014); narcissistic parenting for the personal satisfaction of parents (Kirkman, 2006); poor parenting manifested as non-caring control and lack of affection and care (Goschin, Briggs, Blanco-Lutzen, Cohen & Galynker, 2013; McCabe & Shaw, 2010); slow parenting, which is also called loose parenting (Dix, 2000; Harris, 2000); toxic parenting including child neglect and abuse, strict discipline, over-punishment, benchmarking and ignoring the needs of the child and, consequently, preventing development of self-sufficiency and self-esteem in them (Banks, 2002; Kerr, Lopez, Olson & Sameroff, 2004).

While researchers mostly focus on negative parenting attitudes, a parenting style, which was overlooked because it was thought to be positive and healthy, has been the subject of significant interest and study for the last 20 years. The concept of ‘helicopter parental attitude’ was defined in 1969 and later conceptualized when a student told his teacher, ‘My mother is hovering around me like a helicopter’. With the increase in the number of self-centered, selfish and narcissistic individuals, the helicopter parenting style now receives more attention and is the subject of various studies (Macrae et al., 2016). Described as ‘excessive parenting’ by some researchers (Ganaprakasam, Davaidass, & Muniandy, 2018) and ‘lawnmower parenting’ by others (Locke, Campbell & Kavanagh, 2012), the common characteristics of this parental attitude can be summarized as parents’ excessive focus on children (Rousseau & Scharf, 2017), taking of too much responsibility for children’s lives (Somers & Settle, 2010) and overprotection (Kelly, Duran & Miller-Ott, 2017). The helicopter parenting attitude may continue into the later stages of children’s life, when parents try to decide on the university and department in which their child would be educated, to choose their child’s profession or spouse, to pick their living place after marriage and to interfere with their marital relations (Yoo, Liu, & Cho, 2016).

Helicopter parenting is thought to have four main causes. Extreme worry and fear are among the most important causes of possible bad consequences regarding the physical, academic, social and emotional life of the child (Luebbe, Mancini, Kiel, Spangler, Semlak & Fussner, 2016). Insecurity towards the outside world, economy, labor market, and concerns about the world in general are other important reasons that force families to have more control over their lives to protect their children (Hesse, Mikkelsen & Saracco, 2018). Adults, who want to compensate for their negative childhood where they think they were not loved but neglected or ignored (Rousseau & Scharf, 2017), and finally environmental pressure from other parents (Odenweller, Booth-Butterfield & Weber, 2014) are also among the reasons that lead parents to helicopter attitudes.

Numerous studies have been conducted on the consequences of helicopter parenting. Helicopter parental attitudes have been correlated with the variables of self-confidence and self-esteem (Kouros, Pruitt, Ekas, Kiriaki & Sunderland, 2017); anxiety and depression (Garner, 2017); self-sufficiency (Kouros et al., 2017; Reed et al., 2016; van Ingen et al., 2015) and social phobia, obsession and panic disorder (Garner, 2017; Murray, Farrington, Sekol & Olsen, 2009; Reed et al., 2016). A study conducted on 624 high school students in Taiwan found that perceived helicopter parenting attitudes have a negative effect on procrastination, self-control, goal-setting, self-regulation and the pursuit of goals. On the basis of these findings, the researchers reported that helicopter parenting attitudes should be minimized (Hong, Hwang, Kuo & Hsu, 2015).

The present study is different from the studies discussed above in three ways. First, helicopter parental attitudes were considered an independent variable in the present study unlike other studies examining general parental attitudes. Thus, a specific aspect of parental attitudes was examined, and this variable has not yet been the subject of much scientific research, especially in Turkey. Second, the concept of ego inflation, the dependent variable of the present study, is a relatively new concept that has not been studied enough. We believe that studying both helicopter parental attitudes and ego inflation together will contribute to the field and will be both an inspiration and a reference point for similar studies in the future. Third, the effect of helicopter parental attitudes on ego inflation was

examined separately for the mother and the father, making it possible to compare the effects of the helicopter attitudes of each parent on ego inflation.

Eberly-Lewis, Vera-Hughes and Coetzee (2018) conducted a very similar study to the present one and found a relation between helicopter parental attitudes and narcissistic personality disorder. However, the present study is different in that it assesses the relation between helicopter parental attitudes and ego inflation, which does not reach a narcissistic disorder but causes significant negative impacts in individual and social spheres and which is thought to be increasingly widespread today. Ego inflation, first conceptualized by Walker and Bright (2009), is considered the first step towards psychopathology (De Hoogh et al., 2015), and it is characterized by an insatiable need for approval, an exaggerated desire for attention and a wish to be overly influential (Golubickis et al., 2016). Individuals with ego inflation are found to demonstrate self-centered prejudice and enjoy being the center of others' attention (De Hoogh et al., 2015; Walker & Bright, 2009).

The starting point of the present study is whether these characteristics found in individuals with ego inflation may be related to helicopter parental attitudes. The results of the study confirm our prediction; it was found that helicopter maternal attitude impacts ego inflation by 43 percent while helicopter paternal attitude impacts ego inflation by 22 percent. On the basis of the aforementioned characteristics of helicopter parental attitudes, the relation between ego inflation in young adults and helicopter parental attitudes may be considered as a consistent result. The most important problem faced by individuals with inflated ego as a result of parental helicopter attitudes is the need to compensate for the lack of true self-esteem (Macrae et al., 2016). They constantly need the appreciation and attention of others. They care more about themselves than other people. The most prominent features of such individuals are the desire to influence others, the need for constant praise and a sense that others owe them (Tuk, Zhang & Sweldens, 2015). Their biggest concerns are about looking less beautiful/handsome, knowing less or becoming less successful than other people (Baumeister, Heatherton & Tice, 1993). Therefore, they constantly try to find a method or tool to prove their superiority over others (Alizadeh, Soleimani, Belangee, Nokani, Paast & Kisanani, 2018). Low impulse control and, consequently, the belief that their wishes should be fulfilled immediately and to the desired extent (Carter & McCullough, 2014; Helander & Andersson, 2014) are common features among individuals with this personality trait, and it is believed that these features stem from their aggravated concerns about possible poor outcomes.

Currently, the number of people with ego inflation is believed to increase gradually (Jordan, Giacomini & Kopp, 2014). The possible consequences of this is a gradual decrease in cooperation and communication, compromise and agreement, rights and justice, decency and respect, common values and sharing (Gandhi, 2017; Guy & Pentz, 2017) and, on the contrary, an increase in the quest for more power, more exploitation, more injustice and more conflict regardless of the cost. Studies report that ego inflation is increasingly being recognized as an effective factor in prevalent social problems such as aggression and violence among young people (Vater, Moritz & Roepke, 2018). We hope that the results of our study draw attention to this important issue.

Educational activities that involve getting to know other people, planned empathy education and psychological support have been reported to yield positive results in reducing ego inflation (Jordan, Giacomini & Kopp, 2014). In this respect, it is important to identify children with ego inflation and provide psychological assistance to them in schools. Cognitive therapies (Mack, 2018), self-awareness training (Abbate, Boca & Gendolla, 2016), meditation practices aiming to raise awareness (Golubickis et al., 2016) and activities designed to get to know others and increase empathy (Gromova & Alimbekov, 2015) have shown positive results with respect to the issue of ego inflation. However, considering that prevention is a more effective and constructive approach than trying to correct existing problems, efforts towards increasing the knowledge and awareness of parents are of great importance in preventing the causes of ego inflation. Parents who know their children, who are aware of their interests and abilities and who prepare the environment for their development, may be able to protect their own mental health and that of the children they raise.

Programs, events and organizations that encourage a sense of belonging, especially at school, at home and in different social settings should be promoted for children to experience the happiness of sharing, empathy and cooperation. Planning more activities in schools in the field of developmental guidance can help students become aware of their motivations, fears and social needs and help them meet those in a healthy way. Raising awareness is the most important step in the fight against ego inflation. When individuals become aware of the dynamics of their selves, they can regulate and control their behaviors without waiting for external approval.

Limitations and Recommendations

The present study, while revealing the relation between perceived helicopter attitudes of parents and ego inflation among children, contains some limitations. The study data were collected from individuals aged 24–34 years. Therefore, the findings cannot be generalized for individuals outside this age group, which comes under young adulthood or first adulthood. We recommend that future studies on similar topics should be carried out among different age groups. Helicopter parental attitudes may differ according to the gender of children. However, there is no analysis on the gender variable in the present study; including the gender variable in similar studies in the future may provide more detailed information about ego inflation. Furthermore, the study was carried out on public and private sector employees in auxiliary services and general administrative services as well as individuals working as managers. We believe that conducting a study on the same subject with different occupational groups will add depth to the subject. Despite these limitations, the findings suggest that helicopter parenting is a widely used parenting method. Therefore, we hope that the findings of the present study can be utilized in the education of parents and in family counselling practices.

Turkish Version

Giriş

1969 yılında, bir öğrencinin öğretmenine söylediği "Annem bir helikopter gibi etrafımda dolaşıp duruyor" sözleri ile ortaya çıkan ve daha sonra kavramlaşan helikopter ebeveyn tutumu daha sonraları aşırı ebeveynlik (Kuppens & Ceulemans, 2018), çim biçme ebeveynliği (Locke, Campbell & Kavanagh, 2012), kaplan ebeveynlik (Juang, Qin & Park, 2013), buldozer ebeveynlik (Sharma & Sarna, 2018) ifadeleriyle de karşımıza çıkmaktadır. Hangi kavramla ifade edilmiş olursa olsun bu ebeveynlerin ortak özelliği aşırı çocuk odaklı, müdahaleci, özerkliği sınırlandırıcı olmalarıdır. Çocuğu ve onun geleceği için gereğinden çok daha fazla kaygı duyan, olası olumsuz sonuçları önlemek için yoğun çaba harcayan, çocuğunun hayatını planlamayı ve yönetmeyi tercih eden, onun yapabileceği işleri bile çoğu zaman onun yerine yapan anne babalar helikopter ebeveyn olarak tanımlanmaktadır (Hesse, Mikkelsen & Saracco, 2018). Çocuğun yürümeye başlamasıyla kendini gösteren bu ebeveynlik tutumu çoğu zaman artarak devam etmekte, okul yıllarında en fazla akademik başarısı konusunda yoğunlaşmakta bununla birlikte bireyin yetişkinlik yaşamında onun yerine veya onunla birlikte iş görüşmelerine katılma, işinde veya evlilik hayatında karşılaştığı bir soruna müdahale etmeye kadar uzanabilmektedir (Yoo & Jahng, 2016).

Helikopter ebeveyn tutumlarının çocuklar üzerindeki etkisi farklı olabilmektedir. Öz belirleme kuramının açıklamaları çerçevesinde bakıldığında (Ryan & Deci, 1991); helikopter ebeveynlerin müdahaleci, sınırlandırıcı ve yönlendirici etkilerinden dolayı, çocuklarının insanın üç temel ihtiyacı olan özerklik, yetkinlik ve ilişki ihtiyacını yeterince karşılayamadıkları, bunun sonucu olarak da sorun çözme ve baş etme becerilerinden yoksun büyüdükleri söylenebilir. Patolojik psikoloji açısından ele alındığında ise, yapılan pek çok araştırmada helikopter ebeveynlere sahip çocuklarda daha yüksek depresyon, panik sorunlar, sosyal kaygı, erken cinsel ilişki ve madde riski ve daha az sosyal ve akademik yetkinlik rapor edilmiştir (Schiffman, Liss, Miles-McLean, Geary, Erchull & Tashner, 2014). Bu araştırmalardan bazıları, helikopter ebeveynlerin yetiştirdiği bireylerde yıkıcı davranışlar, isyan ve öfke nöbetleri (Nomaguchi & Milkie, 2017), aşırı hak iddia etme, bencillik (Eberly-Lewis, Vera-Hughes & Coetzee, 2018) ve narsist kişilik özelliğinin (Cramer, 2011; Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2004) anlamlı ölçüde daha fazla gözlemlendiğini vurgulamaktadır. Şema kuramcıları ise, özellikle haklılık şemasının; aşırı şımartan, soğuk/reddedici ve sınır koymayan; duygusal yoksunluk şemasının, şefkat veremeyen, empati ve koruma yoksunu ve kusurluluk şemasının da aşırı eleştirici ve müdahaleci ebeveynlik stili sonucu oluştuğunu bildirmektedir (Campbell, Foster & Brunell, 2004; Jia & Jia, 2016; Sundag, Zens, Ascone, Thome & Lincoln, 2018). Yapılan araştırma da şema kuramcılarının özetlenen bu görüşünün sınanması amacıyla taşımaktadır. Araştırmada ego enflasyonu olarak kavramlaştırılan kişilik özelliği, haklılık şemasının içeriği ile tam olarak örtüşmektedir.

Bazı yazarların şişirilmiş benlik duygusu (Inflated Sense of Self) olarak kavramlaştırdığı (Walker & Bright, 2009) bazıları ise *spot ışığı* benzetmesi yaptığı (Golubickis, Tan, Falben & Macrae, 2016) ego enflasyonu; manipülatif davranış, düşük dürtü kontrolü, davranışlarının sonuçlarını düşünmeme, istek ve arzularının derhal yerine gelmesi için güçlü bir istek duyma (Helander & Andersson, 2014), kendisinin herkesten daha iyi niteliklere sahip olduğuna inanma, güç gösterisi için mümkün olan her fırsat değerlendirme gibi özelliklerle kendini gösteren bir kişilik yapısıdır (Derefinko, DeWall, Metzger, Walsh & Lynam, 2011; Romer, Betancourt, Giannetta, Brodsky, Farah & Hurt, 2009). Başkalarını incitmek, manipüle etmek, kontrol etmek ve baskın olmak bu kişilik özelliğini taşıyan bireyler için haz kaynağıdır. Bu kişilik özelliği antisosyal davranış gösteren bireyler ya da narsist kişilik bozukluğu grubuna girmeseler de çevresindekilere özellikle psikolojik zararlar verebilmektedirler (Moffitt, Caspi, Rutter & Silva, 2001; Olweus, 2011). Bazı yazarlar ego enflasyonunu öz-şefkatin ve benlik saygısının abartılmış biçimi olarak görmektedirler. Bu yazarlara göre abartılmış öz-şefkat ve yüksek benlik saygısının peşinde koşma ego enflasyonuna yol açmaktadır (Neff, 2011). Bazıları da bireyin içsel zayıflık kuşkularını bertaraf etmek için abartılı büyüklüğüne dair gerçekçi olmayan bir inanca yaptığı duygusal bir yatırım olarak tanımlamışlardır (de Zavala, 2011).

Ego enflasyonuna sahip bireylerin en ayırt edici özelliği haklı olma duygusunun çok güçlü olmasıdır. Araştırmacılar, haklı olma duygusunu “karşılıksız özel iyilik beklentisi, kişinin daha fazla hak ettiği ve diğerlerinden daha fazla hak sahibi olduğu algısı, diğerlerinden daha fazla özel ayrıcalıklara, daha az sorumluluğa sahip olduğu beklentisi” olarak tanımlamıştır (Campbell, Bonacci, Shelton, Exline & Bushman, 2004). Bu beklentinin kaynağı olarak ise kendi kendine yetme konusunda çok az şey bilmeleri ve yeterli düzeyde beceriye sahip olmamaları ile açıklanmaktadır (Lessard, Greenberger & Chen, 2016). Bu durum böyle bir kişilik özelliği üzerinde ise çocukluk çağı yaşantılarının ve ebeveyn çocuk ilişkilerinin önemli rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Yapılan pek çok araştırmada, aşırı sevgi, gevşek disiplin (Dickinson & Pincus, 2003), ebeveyn sıcaklığı ve psikolojik kontrolün tutarsızlığı (Horton & Tritch, 2014), otoriter olma ile hoşgörülü olma çizgisinin belirsizliği (Cramer, 2011) olarak kendini gösteren tutarsız ebeveyn tutumlarının, ego enflasyonunun en güçlü yordayıcıları olduğunu saptanmıştır. Otoriterlik ile aşırı ilginin birleşiminden ortaya çıkan tutarsız ebeveynlik stiline çocuklarda karar verme güçlüğü, düşük benlik saygısı, zayıf sosyal beceriler ve düşük akademik yetkinliğe (Grady & Karraker, 2014), düşük yaratıcılık düzeyine ve depresyona (King, Vidourek & Merianos, 2016), davranışsal sorunlara (Thompson, Hollis & Richards, 2003), başarısızlık korkusuna, duygusal baskılama ve olumsuz duyguların üstesinden gelmede güçlüğü (Uji, Sakamoto, Adachi & Kitamura, 2014) yol açtığına ilişkin araştırmalar mevcuttur. Bununla birlikte Çocuklara aşırı izin veren ve sınır koymakta güçlük çeken ebeveynlik ise, öz kontrol eksikliği ve benmerkezci davranışların gelişmesine zemin oluşturmaktadır (Lee, Cloninger, Park & Chae, 2015)

Ebeveyn tutumları ile ego enflasyonu arasında ilişki arayan araştırmalar bulunmasına karşılık, doğrudan helikopter ebeveyn tutumları ile ilişkisini sınanan çalışmalar bulunmamaktadır. Helikopter ebeveynlik Türkiye’de henüz üzerinde bilimsel çalışmalar yapılan bir kavram değildir. İlk defa Yılmaz (2019), algılanan helikopter ebeveyn tutumlarını anne ve baba boyutunda ölçmeyi amaçlayan bir araç geliştirmiştir. Yapılan araştırmanın amacı; beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin algıladıkları helikopter anne ve baba tutumları ile ego enflasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla algılanan helikopter ebeveyn tutumları bağımsız değişken olarak belirlenmiş ve ego enflasyonunu yordama gücü yapısal eşitlik modellemesi ile sınanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki iki soruya cevap aranmıştır:

1. Helikopter anne tutumu, genç yetişkinlikte gözlenen ego enflasyonunu ne oranda yordamaktadır?
2. Helikopter baba tutumu, genç yetişkinlikte gözlenen ego enflasyonunu ne oranda yordamaktadır?

Yöntem

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2005). Aynı zamanda bu yöntem bir değişkenin diğer bir değişken ya da değişkenler üzerindeki etkisini oryaya çıkarmak amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2016). Yapılan araştırma; helikopter ebeveyn tutumu ile genç yetişkinlerde gözlenen ego enflasyonu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı ve helikopter ebeveyn tutumunun ego enflasyonu üzerindeki etkisini sınamayı amaçladığı için ilişkisel tarama yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma ilk yetişkinlik ya da beliren yetişkinlik (Wood, Crapnell, Lau, Bennett, Lotstein, Ferris & Kuo, 2018) gelişim döneminde bulunan 24-34 yaş aralığındaki bireyler üzerinde yapılmıştır. Helikopter ebeveyn tutumlarının yetişkinliğe uzanan sonuçlarını görebilmek amacıyla bu yaş grubu seçilmiştir. Biri özel diğeri kamu sektörü olmak üzere iki sağlık kurumunda çalışan, dört ayrı kademedeki 432 kişiye gerekli izinler alındıktan sonra araştırmanın amacı açıklanmış ve gönüllük beyanı alınarak iki ölçek uygulanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Bilgiler.

Cinsiyet	N	%
Kadın	253	58.56
Erkek	179	41.44
Kurum		
Kamu	231	53.47
Özel	201	46.53
YH		
GİH	106	24.54
Y	277	64.12
YH	49	11.34
Toplam	432	100.00

YH: Yardımcı Hizmetler, GİH: Genel idari Hizmetler, Y: Yönetici

Veri Toplama Araçları

Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutumları Ölçeği: Araştırmada katılımcıların algılanan helikopter ebeveyn tutumlarını belirlemek amacıyla Yılmaz (2019) tarafından geliştirilen “Algılanan Helikopter Ebeveyn Ölçeği” kullanılmıştır. Anne ve baba formunun birlikte uygulandığı ölçek, dört boyutta algılanan helikopter ebeveyn tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Yılmaz (2019) ölçeğin iç tutarlık katsayılarını anne formu için .85, baba formu için .83 olarak bildirmiştir. Bu araştırma için ölçeğin hesaplanan uyum ve iç tutarlık katsayıları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Şişirilmiş Benlik Duygusu Ölçeği: Yılmaz (2018) tarafından geliştirilen ölçek, sosyal yönelimde enflasyon, bencilikte enflasyon, manipülasyonda enflasyon ve kendini abartmada enflasyon olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır ve dört boyutun, şişirilmiş benlik duygusu olarak adlandırılan bir yapının bileşenleri olduğu ve birlikte bir üst yapıyı oluşturduğu bildirilmiştir. İç tutarlılık katsayısı dört alt boyut için .76 ile .79 ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .90 olarak belirtilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının hesaplanan iç tutarlık katsayıları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Ölçek ve Alt Boyutların Güvenilirlik Katsayısı.

Faktörler	İfade Sayısı	Cronbach's Alpha (α)
Algılanan helikopter anne tutum ölçeği	21	.92
Algılanan helikopter baba tutum ölçeği	21	.89
Şişirilmiş benlik duygusu ölçeği	15	.96
Sosyal yönelimde enflasyon alt boyutu	4	.83
Bencilikte enflasyon alt boyutu	4	.85
Manipülasyonda enflasyon alt boyutu	3	.89
Kendini abartmada enflasyon alt boyutu	4	.90

Araştırma algılanan helikopter anne tutumu ölçeği, algılanan helikopter baba tutumu ölçeği ve sosyal yönelimde enflasyon, bencilikte enflasyon, manipülasyonda enflasyon, kendini abartma enflasyon olarak dört alt boyutu olan şişirilmiş benlik duygusu ölçeğinden oluşmaktadır. Buna göre, ölçeğin içsel tutarlılığına ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı önce her bir faktör için ayrı ayrı hesaplanmış, daha sonra ise ölçeğin geneli hesaplanmıştır. Tablo 2’de görüldüğü üzere, algılanan helikopter anne tutumu ölçeği Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .92, algılanan helikopter baba tutumu ölçeği .89, sosyal yönelimde enflasyon alt boyutu .83, bencilikte enflasyon alt boyutu .85, manipülasyonda enflasyon alt boyutu .89, kendini abartma enflasyon alt boyutu .90, şişirilmiş benlik duygusu ölçeğinin toplam Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise .96 olarak bulunmuştur. Ölçeklerin ve alt boyutların sosyal bilimler araştırmaları için oldukça yüksek güvenilirlik düzeylerine sahip oldukları söylenebilir. Sonuç olarak, yüksek güvenilirlik düzeyine sahip ölçeklerin ürettikleri verilerden elde edilen sonuçların tutarlı ve istikrarlı olacağını söylemek mümkündür.

Verilerin Analizi

Araştırmada yol analizi ile olası etkiler test edilmeden önce bazı varsayımları test edilmiştir. İlk olarak, istatistiksel analiz için örneklem büyüklüğünün uygunluğu kontrol edilmiş, örnekleminin araştırmada kullanılan veri toplama aralarındaki toplam madde sayısının en az 5 katı olması şartı aranmıştır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Veri toplama arasındaki kayıp değerlerin olmadığı saptandıktan sonra, tek değişkenli ve çok değişkenli uç değer olmadığı da görülmüştür. Tek değişkenli normallik hipotezini test etmek için her bir ölçeğin ve alt ölçeğin puanlarının tanımlayıcı istatistikleri hesaplanmış ve sınır değerler ile karşılaştırılmıştır. Bu analizden elde edilen bulgular Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.
Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Betimsel Değerler.

	Helikopter Anne	Helikopter Baba	Şişirilmiş Benlik Duygusu
N	432	432	432
Kayıp Değer	0	0	0
Ortalama	54.65	49.25	35.77
Ortanca	52.00	47.00	30.00
Standart Sapma	15.92	12.89	16.42
Çarpıklık	.80	.86	.93
Çarpıklığın Standart Hatası	.13	.13	.13
Basıklık	.29	.98	-.32
Basıklığın Standart Hatası	.27	.27	.27
Gözlenen En Küçük Değer	28.00	25.00	15.00
Gözlenen En Yüksel Değer	102.00	105.00	74.00

Tablo 3 incelendiğinde, beş ölçek için de hesaplanan değerlerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Doğrusallık ve çok değişkenli normallik varsayımları, saçılma diyagramı ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiş olup, değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve verilerin çok değişkenli normal dağıldığı söylenebilir. Değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi olup olmadığının incelenmesi amacıyla değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve sonuçlar çoklu bağlantı probleminin olmadığına işaret etmiştir. Bu ön analizlerden sonra yol analizi yöntemi ile modeller sınanmıştır.

Bulgular

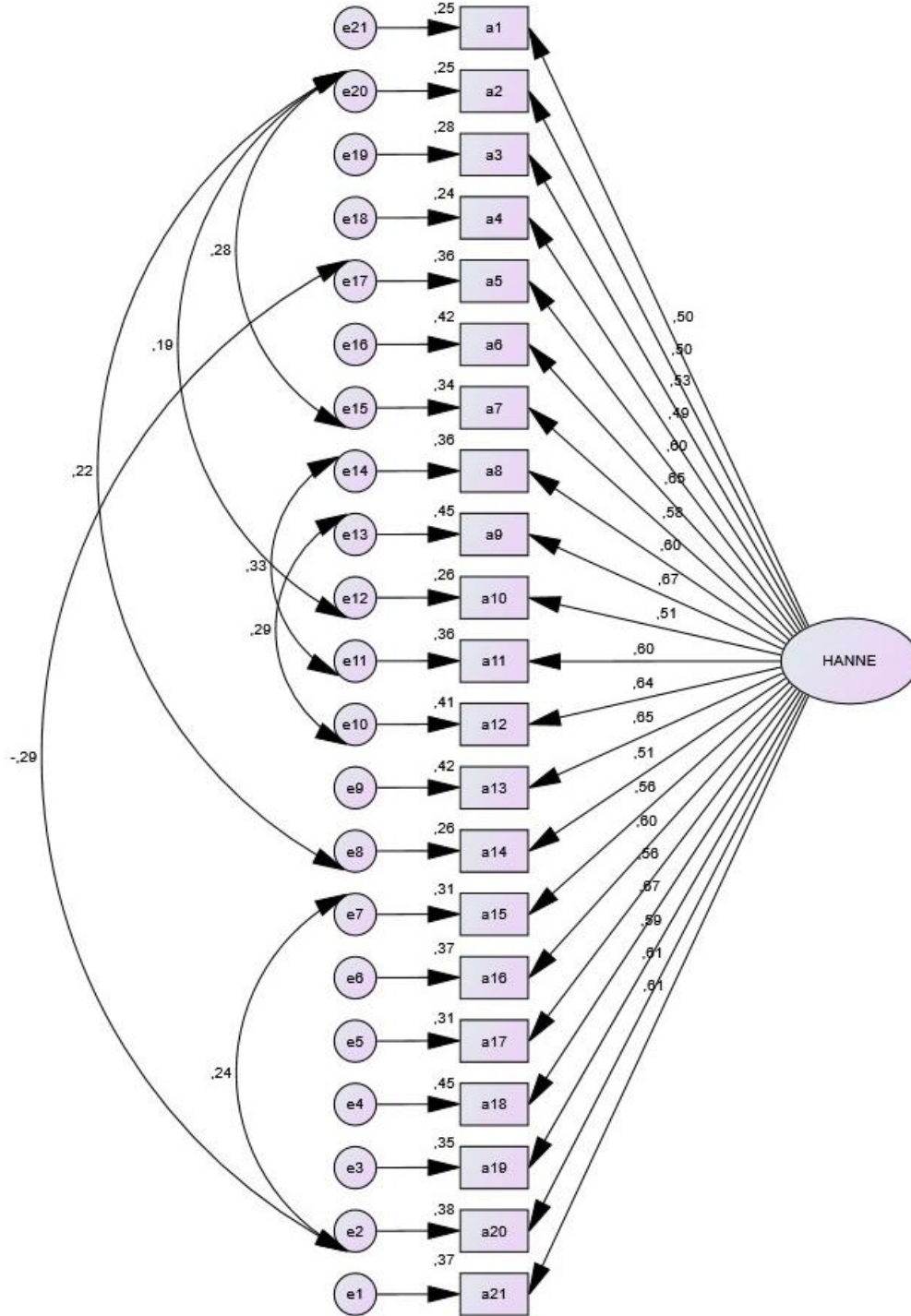
Araştırmada kullanılan üç ölçeğin de doğrulayıcı faktör analizine göre yapısal denklem model sonucu (Structural Equation Modeling Results) $p=.00$ düzeyinde anlamlı olduğu, algılanan helikopter anne, algılanan helikopter baba tutumu ölçeğini oluşturan 21’er maddenin ve şişirilmiş benlik duygusunu ölçen 15 maddenin ölçek yapıları ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu konuda hesaplanan değerler Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4.
Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Tek Faktörlü Model Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Endeksleri.

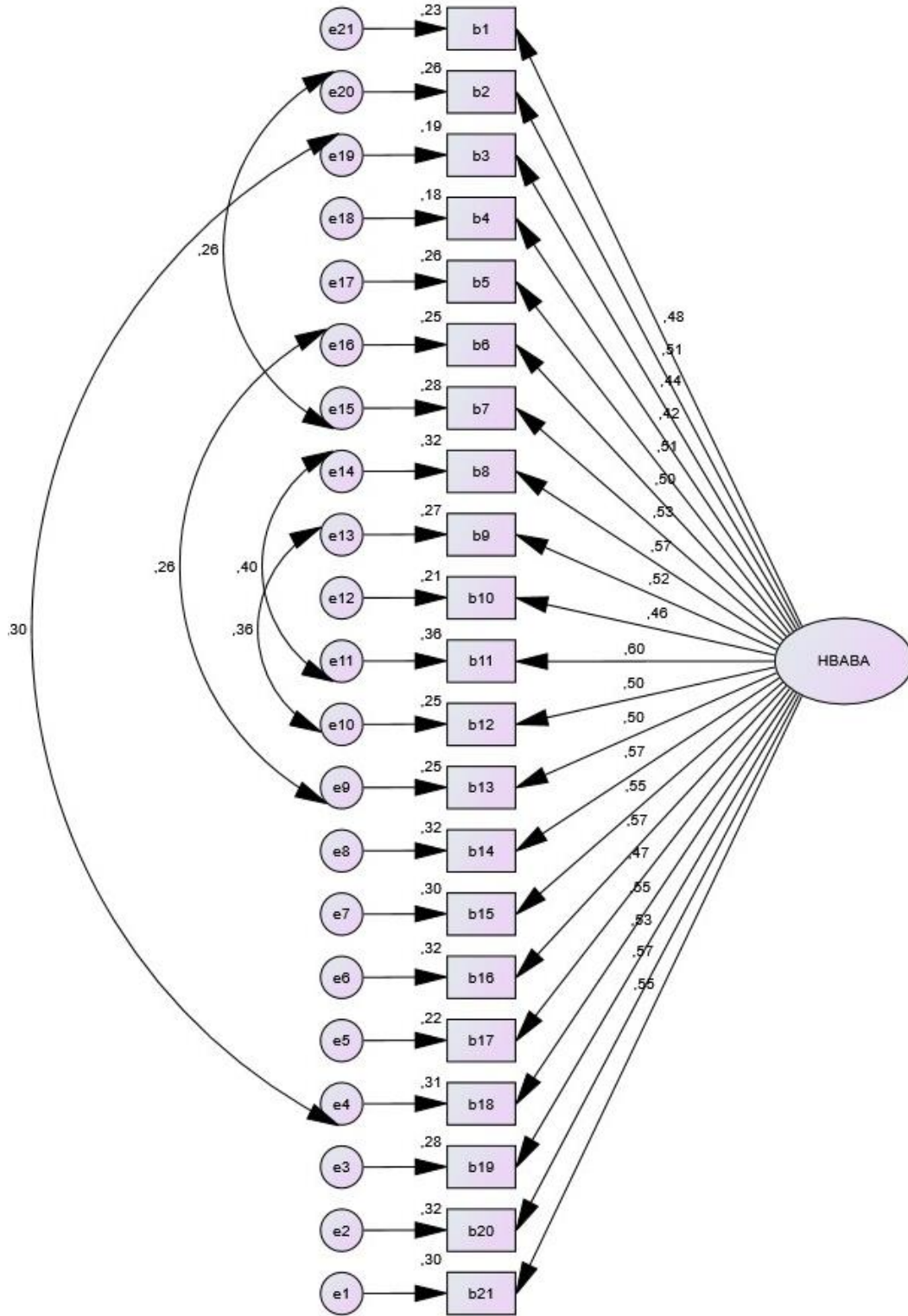
Scales	RMSEA	NFI	CFI	IFI	GFI	TLI	AGFI	CMIN/sd
HA	.06	.95	.92	.92	.90	.90	.86	2.20
HB	.07	.92	.88	.91	.89	.86	.85	2.43
ŞBD	.08	.94	.96	.96	.91	.94	.86	3.32
Kabul Sınırları	RMSA \leq .08	.90 \leq NF	.85 \leq GFI	.90 \leq IFI	.85 \leq GFI	.90 \leq TLI	.85 \leq AGFI	$\chi^2/sd \leq 5.00$

RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation; CFI= Comparative Fit Index; IFI= Incremental Fit Index; GFI= Goodness of Fit Index; TLI= Tucker Lewis Index; AGFI= Adjustment Goodness of Fit Index; HA=Helikopter anne tutum ölçeği; HB= Helikopter baba tutum ölçeği; ŞBD= Şişirilmiş benlik duygusu tutum ölçeği.

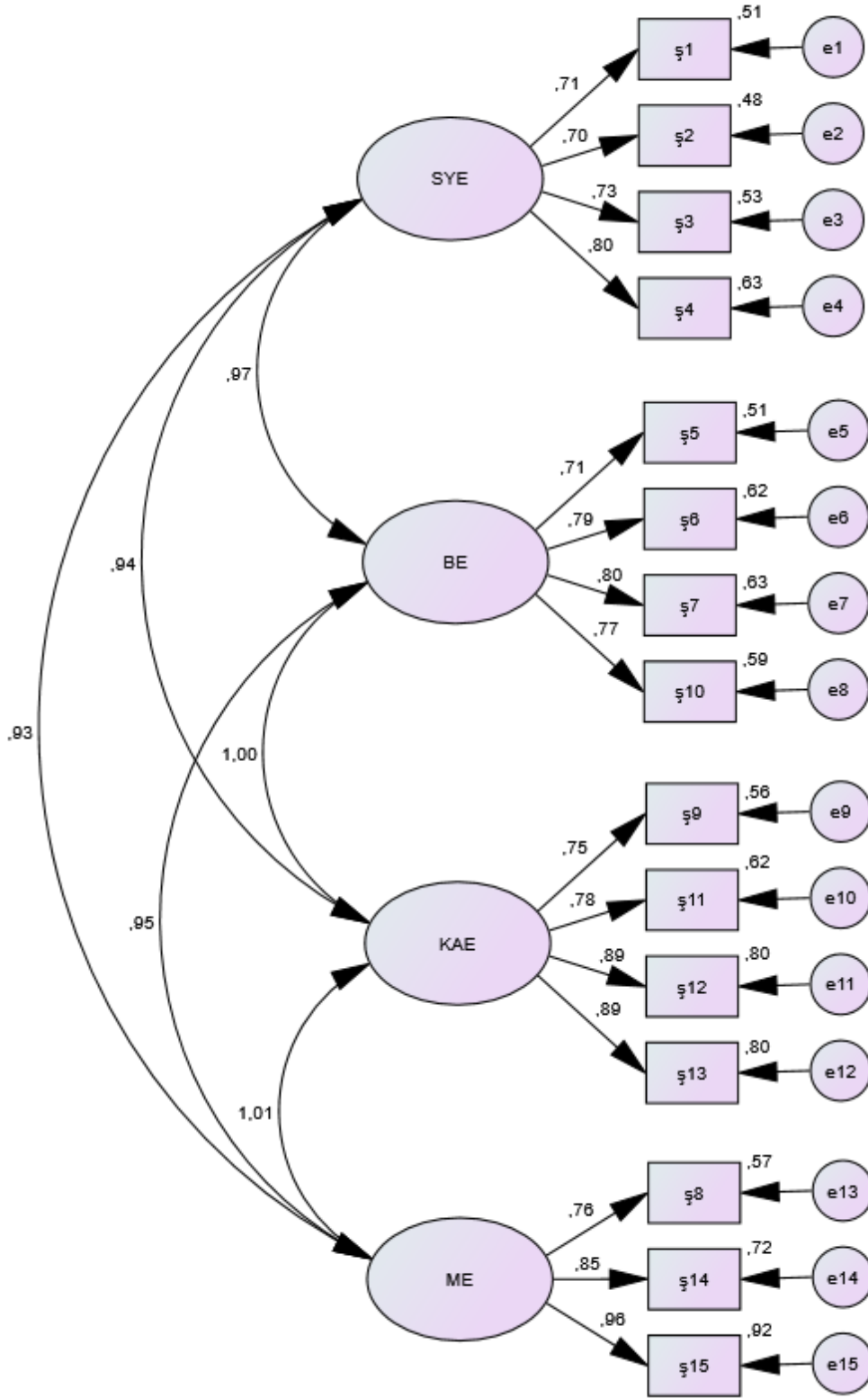
Her üç veri toplama aracının da birinci düzey tek faktörlü model doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde de değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeklerin birinci düzey tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizine ilişkin sınanan modeller Şekil 1, 2 ve 3’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Algılanan Helikopter Anne Tutumu Ölçeği birinci düzey tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizine ilişkin model.



Şekil 2. Algılanan Helikopter Baba Tutumu Ölçeği birinci düzey tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizine ilişkin model.



Şekil 3. Şişirilmiş Benlik Duygusu Tutumu Ölçeği birinci düzey tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizine ilişkin model.

Helikopter anne, helikopter baba ve şişirilmiş benlik duygusu ölçeklerinin maddelerinin faktör yükleri de Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.
Araştırmada Kullanılan Ölçeklerinin Faktör Yükleri.

Maddeler	Helikopter Anne Tutum Ölçeği	Helikopter Baba Tutum Ölçeği	Şişirilmiş Benlik Duygusu Tutum Ölçeği
1	.52	.60	.71
2	.47	.52	.70
3	.53	.43	.73
4	.49	.44	.80
5	.60	.52	.70
6	.65	.48	.78
7	.56	.54	.79
8	.60	.59	.78
9	.67	.55	.75
10	.50	.46	.77
11	.59	.62	.78
12	.65	.51	.89
13	.67	.47	.89
14	.49	.59	.85
15	.57	.56	.97
16	.59	.55	
17	.56	.44	
18	.68	.52	
19	.60	.50	
20	.62	.54	
21	.61	.55	

Tablo 5 incelendiğinde; algılanan helikopter anne tutumu ölçeğinin faktör yüklerinin .47 ile .68; algılanan helikopter baba tutum ölçeğinin .46 ile .62 ve şişirilmiş benlik duygusu ölçeğinin ise .70 ile .97 arasında olduğu görülmektedir.

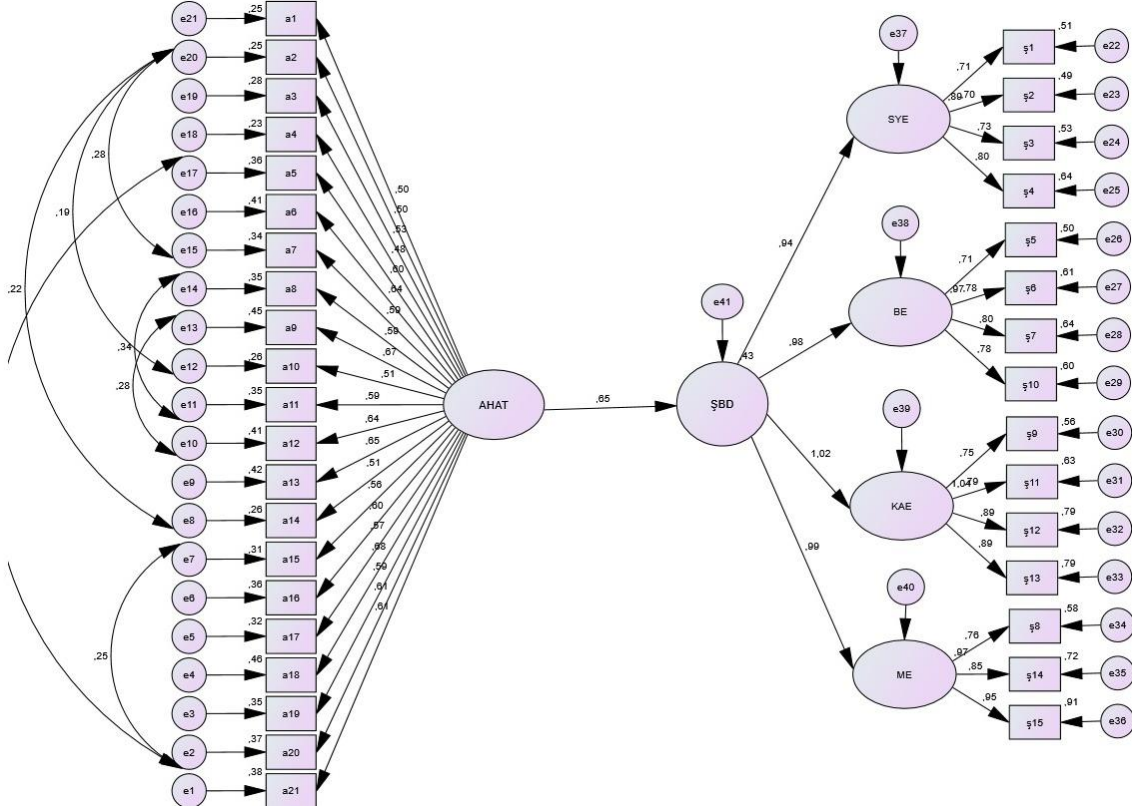
Değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiler, korelasyon katsayısı ile ölçülmektedir. Ancak bazı durumlarda korelasyon katsayısı başka bir değişken ya da değişkenler tarafından da etkileniyorsa ilişkiyi açıklamada yeterli olmayabilmektedir. Değişkenler arasında hesaplanan korelasyon katsayısında diğer değişkenlerden kaynaklanan kısımların bulunmaması istenildiğinde, Wright (1960) tarafından geliştirilen *yol analizi* kullanılmaktadır. Yol analizinin amacı değişkenler arasında varsayılan nedensellik bağlarının önemini ve büyüklüğünü tahmin etmek ve çıkarımlar yapmaktır. Algılanan helikopter anne tutumu ile genç yetişkinlerde gözlenen şişirilmiş benlik duygusuna ilişkin oluşturulan yapısal eşitlik modelinin uygunluğu test etmek için uyum indeksleri kullanılmıştır. Hesaplanan değerler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.
Algılanan Helikopter Anne Tutumu ile Genç Yetişkinlerde Gözlenen Ego Enflasyonuna İlişkin Yol Analizi Sonuçları.

RMESA	NFI	CFI	IFI	GFI	TLI	AGFI	CMIN	CMIN/sd
.06	.84	.91	.91	.82	.90	.80	1219.92	2.10

Modelde iyileştirme yapılmıştır. İyileştirme yapılırken uyumu azaltan değişkenler belirlenmiş, artık değerler arasında kovaryansı yüksek olanlar için yeni kovaryanslar oluşturulmuştur (e2-e7; e2-e17; e8-e12; e8-e20; e10-e13; e11-e14; e12-e20; e15-e20). Sonrasında yenilenen uyum indeksleri $\chi^2 = 1.686$; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) = .91, artımsal uyum indeksi (IFI) = .91 ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation) RMSEA = .06 olarak elde edilmiştir.

Şekil 4’de algılanan helikopter anne tutumu ile genç yetişkinlerde gözlenen şişirilmiş benlik duygusuna ilişkin SPSS- AMOS ile çizilen yol analizi modeli gösterilmiştir. Şekilde 4’de gösterilen β değerleri standardize edilmemiş değerler olup, hipotez test sonuçları Tablo 7’de gösterildiği gibidir.



Şekil 4. Algılanan Helikopter Anne tutumu ile genç yetişkinlerde ego enflasyonuna ilişkin yol analizi modeli. AHAT: Algılanan Helikopter Anne Tutumu, ŞBD: Şişirilmiş Benlik Duygusu, SYE: Sosyal Yönelimde Enflasyon, BE: Bencillikte Enflasyon, ME: Manipülasyonda Enflasyon, KAE: Kendini Abartmada Enflasyon

Tablo 7.

Algılanan Anne Tutumları İle Genç Yetişkinlerde Gözlenen Şişirilmiş Benlik Duygusuna İlişkin Hipotez Testi Sonuçları.

	Stnd. β	Stnd. Hata	p
H ₁ : Algılanan Helikopter Anne Tutum → Şişirilmiş Benlik Duygusu	.65	.11	.00*

Tablo 7 incelendiğinde algılanan helikopter anne tutumunun genç yetişkinlerde gözlenen şişirilmiş benlik duygusunu pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Yol analizi sonucunda standart β katsayısı .65 olarak hesaplanmış ve bu değer .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Algılanan helikopter anne tutum ölçeği şişirilmiş benlik duygusunda meydana gelen değişimin %42.80’ini açıklamaktadır ($R^2=.43$). Nitel olarak açıklanması gerekirse algılanan helikopter anne tutum puanlarındaki 1 puanlık artış, genç yetişkinlerin ego enflasyonu puanlarında .65 puanlık artışa sebep olmaktadır. Toplam olarak bakıldığında ise ego enflasyonu puanlarındaki değişimin yarısına yakınının helikopter anne tutumu ile yordanabileceği saptanmıştır.

Algılanan helikopter baba tutumu ile genç yetişkinlerde gözlenen şişirilmiş benlik duygusuna ilişkin oluşturulan yapısal eşitlik modelinin uygunluğu test etmek için hesaplanan uyum değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir. Oluşturulan modelde iyileştirme yapılmıştır. İyileştirme yapılırken uyumu azaltan değişkenler belirlenmiş, artık değerler arasında kovaryansı yüksek olanlar için yeni kovaryanslar oluşturulmuştur (e4-e9; e4-e19; e6-e12; e9-e16; e10-e13; e11-e14; e15-e20). Sonrasında yenilenen

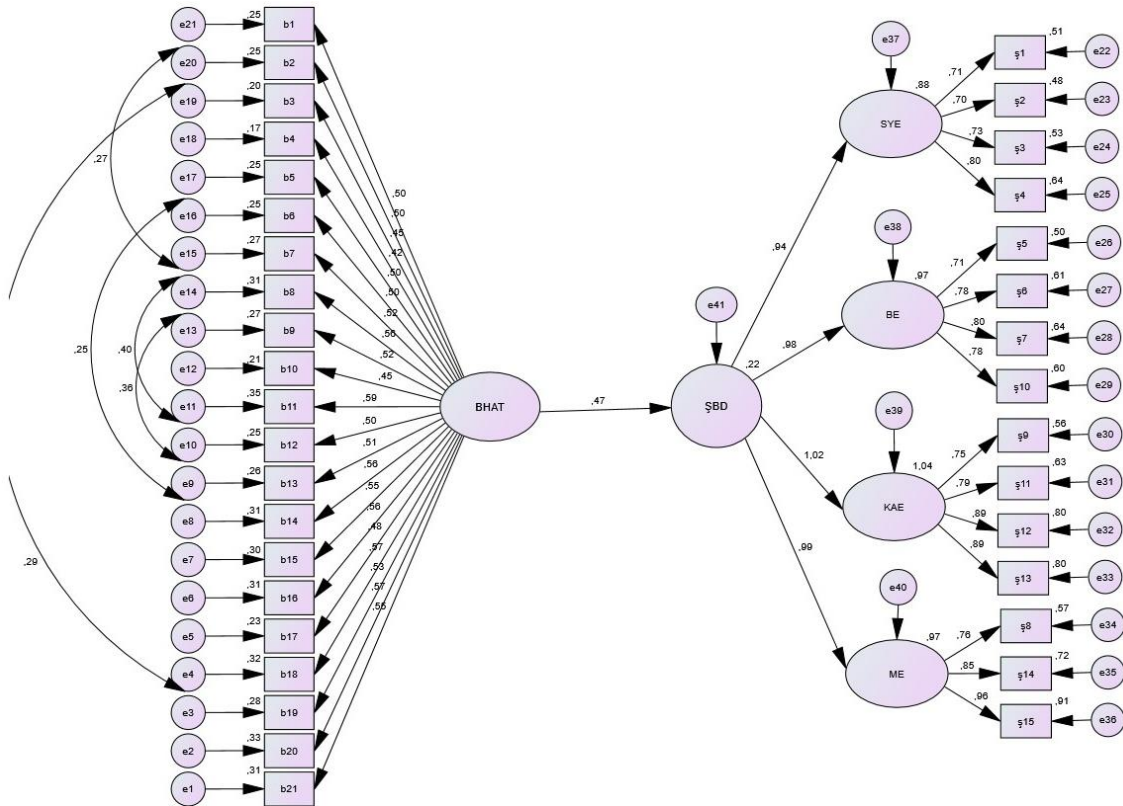
uyum indeksleri $\chi^2 = 2.23$; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) = .89, artımsal uyum indeksi (IFI) = .89 ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation) RMSEA = .06 olarak elde edilmiştir.

Tablo 8.

Algılanan Helikopter Baba Tutumu ile Genç Yetişkinlerde Gözlenen Ego Enflasyonuna İlişkin Yol Analizi Sonuçları.

RMSEA	NFI	CFI	IFI	GFI	TLI	AGFI	CMIN	CMIN/sd
.06	.82	.89	.89	.80	.88	.78	1298.08	2.23

Şekil 5’de algılanan helikopter baba tutumu ile genç yetişkinlerde gözlenen şişirilmiş benlik duygusuna ilişkin SPSS- AMOS ile çizilen yol analizi modeli gösterilmiştir. Şekilde 5’de gösterilen β değerleri standardize edilmemiş değerler olup, hipotez test sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.



Şekil 5. Algılanan Helikopter Baba Tutumu ile genç yetişkinlerde ego enflasyonuna ilişkin yol analizi modeli.

AHBT: Algılanan Helikopter Baba Tutumu, ŞBD: Şişirilmiş Benlik Duygusu, SYE: Sosyal Yönelimde Enflasyon, BE: Bencillikte Enflasyon, ME: Manipülasyonda Enflasyon, KAE: Kendini Abartmada Enflasyon

Tablo 9.

Algılanan Helikopter Baba Tutumu ile Genç Yetişkinlerde Gözlenen Ego Enflasyonuna İlişkin Yol Analizi Sonuçları.

	Stnd. β	Stnd. Hata	p
H ₁ : Algılanan Helikopter Baba Tutum → Şişirilmiş Benlik Duygusu	.47	.12	.00*

Tablo 9’da görüldüğü gibi, helikopter baba tutumu genç yetişkinlerde şişirilmiş benlik duygusunu pozitif yönde etkilemektedir. Yol analizi sonucunda standart β değeri .47 olarak hesaplanmış ve bu değer .05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Algılanan helikopter baba tutumu genç yetişkinlikte gözlenen şişirilmiş benlik duygusunda meydana gelen değişimin %22.10’ini yordamaktadır ($R^2=.22$).

Diğer bir ifade ile algılanan helikopter baba tutum puanlarındaki 1 puanlık artış, genç yetişkinlerin ego enflasyonu puanlarında .47 puanlık artışa sebep olmaktadır. Bu değerden yola çıkılarak ego enflasyonu puanlarındaki değişimin beşte birinin helikopter baba tutumu ile açıklanabileceği söylenebilir.

Tartışma ve Yorum

Araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir: Algılanan helikopter anne tutum ölçeği şişirilmiş benlik duygusunda meydana gelen değişimin %42.80'ini açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle ego enflasyonu puanlarındaki değişimin yarısına yakınının helikopter anne tutumu ile yordandabileceği saptanmıştır. Algılanan helikopter baba tutumu genç yetişkinlikte gözlenen şişirilmiş benlik duygusunda meydana gelen değişimin %22.10'ini yordamaktadır Diğer bir ifadeyle ego enflasyonu puanlarındaki değişimin beşte birinin helikopter baba tutumu ile açıklanabileceği söylenebilir.

Ebeveynlik tarzı, anne babaların çocuk yetiştirmede kullandıkları standartları ve stratejileri temsil eden psikolojik bir yapıdır (Berger, 2017). Ebeveynlerin çocuklarını yetiştirdiği duygusal iklim (Spera, 2005) olarak da tanımlanan ebeveynlik tarzlarının, yetiştirdikleri insanların kişilik yapılarını büyük ölçüde belirlediği genel kabul gören bir görüştür (Amato & Fowler, 2002; Spera, 2005). Destek, katılım, sıcaklık, onay, kontrol, izleme ve ceza gibi pek çok bileşeni olan ebeveynlik tarzlarının (Amato & Fowler, 2002) çocuklarda gözlenen davranış sorunları, akademik başarı, psikolojik sağlık ve öz yeterlik gibi pek çok değişkenle ilişkili olduğu saptanmıştır (Reed, Duncan, Lucier-Greer, Fixelle & Ferraro, 2016). Geniş bir yelpazesi olan ebeveynlik tarzları pek çok akademisyen tarafından sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Bu konuda günümüzde de en çok kabul gören sınıflama Maccoby ve Martin (1983) ve Baumrind (1991)'in sınıflamasıdır. Maccoby ve Martin (1983) tüm ebeveynlerin tutumlarının dört, Baumrind (1991) ise üç temel tarz etrafında açıklanabileceğini ifade etmişlerdir. Her iki yaklaşım da bir ebeveynin çocuk yetiştirme tarzını; duyarlılık ve duyarsızlık, titizlik ve ilgisizlik çizgisinin içinde değerlendirmektedir. Bu genel çerçeve içinde daha sonra çok sayıda ebeveyn tutumu tanımlanmaya çalışılmıştır. Bunlar arasında; çocuk merkezli ebeveynlik (Cheadle, 2008; Walton, 2014), anne babaların kişisel tatminine yönelik olan narsistik ebeveynlik (Kirkman, 2006), sevecen olmayan kontrol, yetersiz ilgi ve bakım eksikliği ile kendini gösteren düşük ebeveynlik (Goschin, Briggs, Blanco-Lutzen, Cohen & Galynker, 2013; McCabe & Shaw, 2010), başıboş ebeveynlik olarak da isimlendirilen yavaş ebeveynlik (Dix, 2000; Harris, 2000), çocuk ihmal ve istismarını da içeren; sıkı disiplin, aşırı cezalandırma, kıyaslama, çocuğun ihtiyaçlarını göz ardı etme ve bunun sonucu olarak öz yeterlik ile öz saygının gelişmesini önleyen zehirli ebeveynlik (Banks, 2002; Kerr, Lopez, Olson & Sameroff, 2004) üzerinde en çok araştırma yapılanlardır.

Araştırmacılar daha çok olumsuz ebeveynlik tutumlarına yönelik çalışmalar yaparken, olumlu ve sağlıklı olduğu düşünüldüğü için göz ardı edilen bir ebeveynlik tarzı son 20 yıldır önemli ilgi ve araştırma konusu olmuştur. 1969 yılında bir öğrencinin öğretmenine söylediği; “annem helikopter gibi başımın üstünde dönüp duruyor” sözleri ile ortaya çıkan ve daha sonra kavramlaştırılan helikopter ebeveynlik tarzı; günümüzde benmerkezci, bencil ve narsist kişiliğe yatkın bireylerin artışı ile daha fazla ilgi ve araştırma konusu yapılmaya başlamıştır (Macrae et al., 2016). Bazı araştırmacıların aşırı ebeveynlik (Ganaprakasam, Davaidass & Muniandy, 2018), bazılarının da çim biçme makinası ebeveynliği (Locke, Campbell & Kavanagh, 2012) olarak isimlendirdiği bu anne baba tutumunun ortak özellikleri; çocuklarına aşırı odaklanma (Rousseau & Scharf, 2017), onların hayatlarına ilişkin çok fazla sorumluluk üstlenme (Somers & Settle, 2010), aşırı korumacılık (Kelly, Duran & Miller-Ott, 2017) olarak özetlenebilir. Daha ileri yaşlarda çocuğunun öğrenim göreceği üniversiteye ve bölüme, sahip olacağı mesleğe karar vermek, evleneceği kişinin kim olacağı konusunda belirleyici olmak, evlendikten sonra yaşayacağı yer ve eş ilişkileri ile ilgili müdahaleler ile helikopter tutum devam edebilmektedir (Yoo, Liu & Cho, 2016).

Helikopter ebeveynliğin belli başlı dört sebebi olduğu düşünülmektedir. Çocuğunun fiziksel, akademik, sosyal ve duygusal hayatı ile ilgili olası kötü sonuçlardan aşırı endişe ve korku en önemli sebepler arasındadır (Luebbe, Mancini, Kiel, Spangler, Semlak & Fussner, 2016). Dış dünyaya karşı duyulan güvensizlik, ekonomi, iş piyasası ve genel olarak dünyayla ilgili endişeler; aileleri çocuklarını korumak için onların hayatları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmaya iten diğer önemli sebeplerdir (Hesse, Mikkelsen & Saracco, 2018). Kendi çocukluk yaşamlarında sevilmediğini, ihmal ya da göz ardı

edildiğini düşünen yetişkinlerin bunu telafi etmek istekleri (Rousseau & Scharf, 2017), son olarak da diğer ebeveynlerden kaynaklı çevre baskısı (Odenweller, Booth-Butterfield & Weber, 2014) anne babaları helikopter tutumlara yönelten sebepler olarak sayılmaktadır.

Helikopter ebeveynliğin sonuçları konusunda pek çok araştırma yapılmıştır. Yapılan bu araştırmaların daha çok kendine güvenin ve özsaygı (Kouros, Pruitt, Ekas, Kiriaki & Sunderland, 2017), kaygı ve depresyon (Garner, 2017), öz yeterlik inancı (van Ingen et al., 2015; Reed et al., 2016; Kouros et al., 2017), sosyal fobi, obsesyon, panik bozukluk (Garner, 2017; Murray, Farrington, Sekol & Olsen, 2009; Reed et al., 2016) değişkenleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Tayvan'da 624 lisesi öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada algılanan helikopter ebeveynlik tutumunun çocuklarda erteleme, kendi kendini denetleme, hedef belirleme, kendi kendini düzenleme ve hedeflerinin peşinde koşma özelliklerini olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Araştırmacılar elde ettikleri sonuçlara dayalı olarak helikopter ebeveynlik seviyesinin azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir (Hong, Hwang, Kuo & Hsu, 2015).

Yapılan araştırma özetlenen bu çalışmalardan üç açıdan farklı olduğu söylenebilir. İlk olarak genel anne baba tutumlarını inceleyen çalışmalardan farklı olarak helikopter ebeveyn tutumu bağımsız değişken olarak alınmıştır. Diğer bir ifade ile ana baba tutumları arasından özel bir kesit alınmış ve bu değişken özellikle Türkiye'de henüz bilimsel araştırma konusu yapılmamıştır. İkinci olarak araştırmanın bağımlı değişkeni olan ego enflasyonu kavramı da üzerinde yeterince araştırma yapılmamış, görece olarak yeni bir kavramdır. Helikopter ebeveyn tutumları ile ego enflasyonunun birlikte ele alınmış olmasının alana katkı sağlayacağı ve benzer araştırmalar için hem bir esin kaynağı hem de referans olacağı düşünülmektedir. Üçüncü olarak helikopter ebeveyn tutumlarının ego enflasyonu üzerindeki etkisi hem anne hem de baba açısından ayrı ayrı ele alınıp incelenmiştir. Böylece anne ve babanın helikopter tutumunun ego enflasyonu üzerindeki etkisinin karşılaştırılması imkanı ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırmaya en benzer çalışmayı ise Eberly-Lewis, Vera-Hughes ve Coetzee (2018)'e aittir. Araştırmacılar helikopter ebeveyn tutumları ile narsist kişilik arasında ilişki saptamıştır. Ancak yapılan araştırmanın bu çalışmadan farkı, narsist bir bozukluğa ulaşmayan ancak bireysel ve toplumsal alanda önemli olumsuzluklara sebep olan ve günümüzde giderek yaygınlaştığı düşünülen ego enflasyonu ile helikopter ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi sınamak olmuştur. Ego enflasyonu ile defa Walker ve Bright (2009) tarafından kavramlaştırılmıştır. Psikopatolojiye uzanan yolun ilk basamakları olarak görülen (De Hoogh et al., 2015) ego enflasyonu; doymak bilmeyen onaylama ihtiyacı, abartılı bir biçimde fark edilen insan olma arzusu ve aşırı derecede etkileyen olma isteği (Golubickis et al., 2016) ile karakterize bir kişilik özelliğidir. Ego enflasyonuna sahip bireylerin benmerkezci önyargıya sahip oldukları ve başkalarının dikkat nesnesi olmaktan haz duydukları saptanmıştır (De Hoogh et al., 2015; Walker & Bright, 2009).

Yapılan araştırmanın hareket noktası da ego enflasyonuna sahip bireylerde gözlenen bu özelliklerin helikopter ebeveyn tutumları ile ilişkili olabileceği düşüncesi olmuştur. Yapılan araştırma sonucunda da bu öngörü doğrulanmıştır. Araştırmanın sonunda helikopter anne tutumunun ego enflasyonu üzerinde %43, balalarda algılanan helikopter tutum ise %22 etkili olduğu saptanmıştır” ifadesi araştırmanın sonucunu ortaya koymaktadır. Helikopter ebeveyn tutumlarının yukarıda açıklanan özellikleri dikkate alındığında genç yetişkinlerde saptanan ego enflasyonu ile helikopter ebeveyn tutumları arasında saptanan ilişkisi tutarlı bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Anne babaların helikopter tutumları aracılığıyla şişirilen egoların en önemli sorunu gerçek benlik saygısının yoksunluğunu telafi etme ihtiyacıdır (Macrae et al., 2016). Onların her zaman başkalarının beğenisine ve ilgisine ihtiyacı vardır. Kendilerini diğer insanlardan daha çok önemserler. Başkalarını etkileme arzusu, sürekli övgüye duyulan ihtiyaç, başkalarının “onlara bir şey borçlu” olduğu düşüncesi en belirgin özellikleridir (Tuk, Zhang & Sweldens, 2015). En büyük kaygıları; diğer insanlardan daha az güzel/yakışıklı, daha az şey bilen veya “daha az başarılı” görünmektir (Baumeister, Heatherton & Tice, 1993). Bu yüzden devamlı olarak diğer insanların yanında üstünlüklerini kanıtlayacak bir yöntem ya da araç bulma çabası içindedirler (Alizadeh, Soleimani, Belangee, Nokani, Paast & Kanisanani, 2018). Düşük dürtü kontrolü ve buna bağlı olarak istek ve arzularının hemen ve istedikleri miktarda karşılanması gerektiğine inanma (Carter & McCullough, 2014; Helander & Andersson, 2014) bu kişilik özelliğine sahip bireylerde ortak olarak gözlenen özellikler

arasındadır Ego enflasyonuna sahip bireylerde gözlenen bu özellikler helikopter ebeveynlerin mükemmeliyetçi anlayışlarından ve olası kötü sonuçlar konusundaki yüksek kaygılarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Günümüz dünyasında şişirilmiş benlik duygusuna sahip insanların sayısının giderek arttığı düşünülmektedir (Jordan, Giacomini & Kopp, 2014). Bu durumun olası sonuçları da iş birliğinin ve iletişimin, uzlaşma ve anlaşmanın, hak ve adaletin, nezaket ve saygının değer verme ve paylaşmanın giderek azalması (Gandhi, 2017; Guy & Pentz, 2017), buna karşılık ne pahasına olursa olsun güçlü olmanın, daha fazla sömürünün, adaletsizliğin ve çatışmanın artmasıdır. Gençler arasında saldırganlık ve şiddet gibi toplumsal sorunların artışı da ego enflasyonunun etkili bir faktör olduğu belirtilmektedir (Vater, Moritz & Roepke, 2018). Yapılan araştırmanın sonuçlarının böyle önemli bir konuya dikkat çekmesi umulmaktadır.

Diğer insanları tanımayı içeren eğitim etkinliklerinin, planlı bir empati eğitiminin ve psikolojik yardımın ego enflasyonun azaltılmasında olumlu sonuçlar verdiği saptanmıştır (Jordan, Giacomini & Kopp, 2014). Bu açıdan ego enflasyonu gözlenen çocukların tespit edilmesi ve onlara yönelik psikolojik yardımların okullarda verilmesi önemlidir. Bu konuda yapılan araştırmalarda egosantrik kişinin algı perspektifinde değişiklik meydana getirmeye yönelik bilişsel terapilerin (Mack, 2018), öz-farkındalık eğitiminin (Abbate, Boca ve Gendolla, 2016) ve farkındalık artırma amacını taşıyan meditasyon uygulamalarının (Golubickis Et al., 2016), ötekini tanıma ve empati geliştirmeye yönelik etkinliklerin (Gromova ve Alimbekov, 2015) şişirilmiş benlik sorunu üzerinde olumlu sonuçlar verdiği gözlenmiştir. Bununla birlikte mevcut olumsuzlukları düzeltmeye çalışmanın ötesinde önleyici olmanın daha etkili ve yapıcı bir yaklaşım olduğu düşünüldüğünde şişirilmiş benlik duygusunu ortaya çıkaran sebeplerin önlenmesi konusunda özellikle ebeveynlerin bilinçlendirilmesi ve farkındalıklarının artırılması amacına dönük çalışmaların büyük önemi vardır. Çocuklarını tanıyan, onların ilgi ve yeteneklerinin farkında olan ve bu doğrultuda gelişmeleri için ortam hazırlayan anne babalar hem kendi hem de yetiştirdikleri bireylerin ruh sağlığını da korumuş olacaktırlar.

Özellikle öğrenim çağındaki gençler için, evde, okulda ve değişik toplumsal ortamlarda, aidiyeti geliştirecek; paylaşmanın, empatinin ve iş birliğinin insana verdiği mutluluğu yaşatacak programlar, etkinlikler, organizasyonlar yaygınlaştırılabilir. Okullarda özellikle gelişimsel rehberlik alanında daha fazla etkinlik programlayarak öğrencilerin kendi motivasyonları, korku ve sosyal ihtiyaçlarının farkında olmaları ve bunları sağlıklı yollarla karşılamaları konusunda yardımcı olunabilir. Farkındalık geliştirme, şişirilmiş benlik duygusu mücadelenin en önemli basamağıdır. Birey kendi benliği ile ilgili dinamiklerin farkına vardığında, dışarıdan onaylanma beklemeden davranışlarını düzenleyebilir ve kontrol edebilir.

Sınırlılık ve Öneriler

Araştırma algılanan helikopter anne ve baba tutumları ile ego enflasyonu arasındaki ilişkiyi ortaya koymakla birlikte bazı sınırlılıklara sahiptir. Araştırmanın verileri 24-34 yaş aralığındaki bireylerden toplanmıştır. Dolayısıyla bulguların beliren yetişkinlik ya da ilk yetişkinlik dönemi olarak isimlendirilen bu yaş grubu dışında kalan bireylere genellenemez. İleride benzer konuda yapılacak araştırmaların farklı yaş gruplarında gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte araştırmada cinsiyet değişkenine ilişkin bir analiz yapılmamıştır. Helikopter ebeveyn tutumlarının çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşması olasıdır. Ancak yapılan araştırma bu bulguyu sağlamamaktadır. Benzer araştırmalara cinsiyet değişkeninin de dahil edilmesi ego enflasyonu ile ilgili daha ayrıntılı bilgiler sağlayacaktır. Aynı zamanda araştırma kamu ve özel sektörde yardımcı hizmetler, genel idari hizmetler ve yönetici olarak çalışan bireyler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Farklı meslek grupları üzerinde de aynı konuda araştırmaların yapılmasının konuya derinlik katacağı düşünülmektedir. Bu sınırlılıklara karşılık, elde edilen bulgular günümüzde yaygın bir yöntem haline geldiği düşünülen helikopter ebeveynliğe dikkat çekmektedir. Bu sebeple araştırma bulgularından anne baba eğitimlerinde ve aile danışmanlığı uygulamalarında yararlanılabileceği umulmaktadır.

References

- Abbate, C.S., Boca, S. & Gendolla, G. (2016) Self-awareness, perspective-taking, and egocentrism. *Self and Identity*, 15(4), 371-380.
- Alizadeh, H., Soleimani, M., Belangee, S., Nokani, M., Paast, N. & Kanisanani, A. (2018). Individual psychology lifestyle traits and pathological narcissism in university students in Iran. *The Journal of Individual Psychology* 74(2), 209-228.
- Amato, P. R., & Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment, and family diversity. *Journal of Marriage and Family*, 64(3), 703-716.
- Banks, J. B. (2002). Childhood discipline: Challenges for clinicians and parents. *American Family Physician*, 66(8), 1447-1452.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: Negative consequences of high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(1), 141-156.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Berger, K. S. (2017). *The developing person through the life span*. Worth Publishers.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Ed). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, W. K., Bonacci, A. M., Shelton, J., Exline, J. J., & Bushman, B. J. (2004). Psychological entitlement: Interpersonal consequences and validation of a self-report measure. *Journal of Personality Assessment*, 83(1), 29-45.
- Campbell, W. K., Foster, J. D., & Brunell, A. B. (2004). Running from shame or reveling in pride? Narcissism and the regulation of self-conscious emotions. *Psychological Inquiry*, 15(2), 150-153.
- Carter EC & McCullough ME (2014) Publication bias and the limited strength model of self-control: has the evidence for ego depletion been overestimated? *Front. Psychol.* 5, 1-11.
- Cheadle, J. E. (2008). Educational investment, family context, and children's math and reading growth from kindergarten through the third grade. *Sociology of Education*, 81(1), 1-31.
- Cramer, P. (2011). Young adult narcissism: A 20 year longitudinal study of the contribution of parenting styles, preschool precursors of narcissism, and denial. *Journal of Research in Personality*, 45(1), 19-28.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS and LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- De Hoogh, A. H., Den Hartog, D. N. and Nevicka, B. (2015). Gender differences in the perceived effectiveness of narcissistic leaders. *Applied Psychology*, 64, 473-498.
- de Zavala, A. G. (2011). Collective narcissism and intergroup hostility: The dark side of 'in-group love'. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(6), 309-320.
- Derefinko, K., DeWall, N. C., Metze, A. V., Walsh, E. C., & Lynam, D. R. (2011) Do different facets of impulsivity predict different types of aggression, *Aggressive behavior*, 37, 223-233.
- Dickinson, K. A. & Pincus, A. L. (2003). Interpersonal analysis of grandiose and vulnerable narcissism. *Journal of Personality Disorders*, 17(3), 188-207.
- Dix, T. (2000). Understanding what motivates sensitive parenting. *Psychological Inquiry*, 11(2), 94-97.
- Eberly-Lewis, M. B., Vera-Hughes, M. & Coetzee, T. M. (2018) Parenting and adolescent grandiose narcissism: mediation through independent self-construal and need for positive approval. *The Journal of Genetic Psychology*, 179(4), 207-218.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, L.E., & Target, M. (2004). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. London: Karnac.

- Ganaprakasam, C., Davaidass, K. S., & Muniandy, S. C. M. (2018). Helicopter parenting and psychological consequences among adolescent. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 8(6), 378-382.
- Gandhi, A.M. (2017). What does responsibility mean to me? *International Journal on Responsibility*, 1(1), 5-20.
- Garner, T. M. (2017). *The relation of helicopter parenting to depressive symptomatology in emerging adults*. Unpublished master's thesis, University of South Alabama, East Eisenhower.
- Golubickis, M., Tan, L.B.G., Falben, J.K. & Macrae. C.N. (2016). The observing self: Diminishing egocentrism through brief mindfulness meditation. *European Journal of Social Psychology*, 46(4), 521-527.
- Goschin, S., Briggs, J., Blanco-Lutzen, S., Cohen, L. J., ve Galynker, I. (2013). Parental affectionless control and suicidality. *Journal of Affective Disorders*, 151(1), 1–6.
- Grady, J. S., & Karraker, K. (2014). *Maternal and child temperamental correlates of maternal satisfaction, self-efficacy, and interest in the parenting role*. Paper presented at International Conference on Infant Studies in Berlin, Germany. Retrieved August 1, 2018, from <https://scholarlycommons.pacific.edu/cop-facpres/952>
- Gromova, C. R., & Alimbekov, A. (2015). Egocentrism and development of students identity: On the example of studying of future teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(4), 571-578.
- Guy, Z. & Pentz, T. G. (2017). Millenial employment through Maslow's eyes. *Career Planning and Adult Development Journal*, 33(2), 22-30.
- Harris, J. R. (2000). The outcome of parenting: What do we really know? *Journal of Personality*, 68, 625-637.
- Helander, M., & Andersson, M. (2014). *Inflated ego or low impulse control: which personality aspect predicts juvenile delinquency better?* Unpublished student's thesis. Retrieved November 11, 2018, from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-33641>
- Hesse, C., Mikkelson, A. C. & Saracco, S. (2018) Parent–child affection and helicopter parenting: exploring the concept of excessive affection. *Western Journal of Communication*, 82(4), 457-474.
- Hong, J-C., Hwang, M.-Y., Kuo, Y-C. & Hsu, W-Y. (2015). Parental monitoring and helicopter parenting relevant to vocational student's procrastination and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 42, 139-146.
- Horton, R. S. & Tritch, T. (2014). Clarifying the links between grandiose narcissism and parenting. *The Journal of Psychology*, 148, 133–143.
- Jia, R. & Jia, H. H. (2016). Maybe you should blame your parents: Parental attachment, gender, and problematic Internet use. *Journal of Behavioral Addictions*, 5(3), 524-8.
- Jordan, C. H., Giacomini, M. & Kopp, L. (2014). Let go of your (inflated) ego: Caring more about others reduces narcissistic tendencies. *Social and Personality Psychology Compass*, 8, 511-523.
- Juang, L. P., Qin, D. B., & Park, I. J. K. (2013). Deconstructing the myth of the “tiger mother”: An introduction to the special issue on tiger parenting, Asian-heritage families, and child/adolescent well-being. *Asian American Journal of Psychology*, 4(1), 1-6.
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kelly, L., Duran, R. L. & Miller-Ott, A. E. (2017) Helicopter parenting and cell-phone contact between parents and children in college. *Southern Communication Journal*, 82(2), 102-114.
- Kerr, D. C. R., Lopez, N. L., Olson, S. L., & Sameroff, A. J. (2004). Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood: The roles of moral regulation and child gender. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 369–383.

- King, K. A., Vidourek, R. A. & Merianos, A. L. (2016). Authoritarian parenting and youth depression: Results from a national study. *J Prev Interv Community, 44*(2), 130–139.
- Kirkman, M. (2006). Clone being: exploring the psychological and social dimensions by Levick, Stephen E. *Sociology of Health & Illness, 28*(7), 989-990.
- Kouros, C.D., Pruitt, M.M., Ekas, N.V., Kiriaki, R. & Sunderland, M. (2017). Helicopter parenting, autonomy support, and college students' mental health and well-being: The moderating role of sex and ethnicity. *Journal of Child and Family Studies, 26*(3), 939–949.
- Kuppens, S., & Ceulemans, E. (2019). Parenting styles: A closer look at a well-known concept. *Journal of Child and Family Studies, 28*(1), 168-181.
- Lee, S. J., Cloninger, C. R., Park, S. H., & Chae, H. (2015). The association of parental temperament and character on their children's behavior problems. *PeerJ, 3*, e1464.
- Lessard, J., Greenberger, E. & Chen, C. (2016) *Sense of Entitlement*. In: Levesque R. (eds) Encyclopedia of Adolescence. Springer, Cham.
- Locke, J., Campbell, M., & Kavanagh, D. (2012). Can a parent do too much for their child? An examination by parenting professionals of the concept of overparenting. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 22*(2), 249-265.
- Luebke, A. M., Mancini, K. J., Kiel, E. J., Spangler, B. R., Semlak, J. L. & Fussner, L. M. (2016). Dimensionality of helicopter parenting and relations to emotional, decision-making, and academic functioning in emerging. *Adults. Assessment, 25*(7), 841 – 857.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. In Mussen, P. H. (Series ed.) and Heatherington, E. M. (Vol. ed.), *Handbook of child psychology, 4. socialization, personality, and social development*, (pp.7-23). Wiley, New York.
- Mack, A. (2018). Identity Reconciliation: *Understanding the Relationship between the Pursuit of the Ideal-Self and Intrapersonal Conflict*. Unpublished doctoral dissertation. Nova Southeastern University.
- Macrae, N. C., Mitchell, J. P., McNamara, D. L., Golubickis, M., Andreou, K., Møller, S., ... Christian, B. M. (2016). Noticing future me: Reducing egocentrism through mental imagery. *Personality and Social Psychology Bulletin, 42*(7), 855–863.
- McCabe, P.C., & Shaw, S.R. (2010). *Psychiatric disorders: Current topics and interventions for educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Moffit, T. E., Caspi, A., Rutter, M., & Silva P. A (2001). *Sex differences in antisocial behavior: Conduct disorder, delinquency and violence in the Dunedin longitudinal study*. Port Chester, NY, USA: Cambridge University Press
- Murray, J., Farrington, D., Sekol, I. & Olsen, R. F. (2009). Effects of parental imprisonment on child antisocial behaviour and mental health: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 4*, 56-59.
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(1) 1-12.
- Nomaguchi, K. & Milkie M.A. (2017). Sociological perspectives on parenting stress: how social structure and culture shape parental strain and the well-being of parents and children. In Deater-Deckard K., Panneton R. (eds) *Parental Stress and Early Child Development* (pp.47-73). Springer, Cham.
- Odenweller, K. G., Booth-Butterfield, M. & Weber, K. (2014). Investigating helicopter parenting, family environments, and relational outcomes for millennials. *Journal Communication Studies, 4*, 407-425.
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behavior and Mental Health, 21*, 151-156.

- Reed, K., Duncan, J. M., Lucier-Greer, M., Fixelle, C., & Ferraro, A. J. (2016). Helicopter parenting and emerging adult self-efficacy: Implications for mental and physical health. *Journal of Child and Family Studies, 25*(10), 3136–3149.
- Romer, D., Betancourt, L., Giannetta, J. M., Brodsky, N. L., Farah, M., & Hurt, H. (2009). Executive cognitive functions and impulsivity as correlates of risk taking and problem behavior in preadolescents. *Neuropsychologia, 47*, 2916-2926.
- Rousseau, S. & Scharf, M. (2017). Why people helicopter parent? An actor–partner interdependence study of maternal and paternal prevention/promotion focus and interpersonal/self-regret. *Journal of Social and Personal Relationships, 35*(7), 919–935.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Schiffirin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H. Geary, K. A., Erchull, M. J. & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies, 23*(3), 548–557.
- Sharma, A. & Sarna, S. (2018). Is parental attachment transforming parents to helicopter parents? *Global Journal for Research Analysis, 7*(5), 13-15.
- Somers, P. & Settle, J. (2010). The helicopter parent: Research toward a typology. College and university: *The Journal of the American Association of Collegiate Registrars, 86*(1), 18–27.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17*(2), 125–146.
- Sundag, J., Zens, C., Ascone, L., Thome, S., & Lincoln, T. (2018). Are schemas passed on? A study on the association between early maladaptive schemas in parents and their offspring and the putative translating mechanisms. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 46*(6), 738-753.
- Thompson, A., Hollis, C. & Richards, D. (2003). Authoritarian parenting attitudes as a risk for conduct problems. *European Child & Adolescent Psychiatry, 12*(2), 84–91.
- Tuk, M. A., Zhang, K., & Sweldens, S. (2015). The propagation of self-control: Self-control in one domain simultaneously improves self-control in other domains. *Journal of Experimental Psychology: General, 144*(3), 639-654.
- Uji, M., Sakamoto, A., Adachi, K., & Kitamura, T. (2014). The impact of authoritative, authoritarian, and permissive parenting styles on children's later mental health in Japan: Focusing on parent and child gender. *Journal of Child and Family Studies, 23*(2), 293-302.
- van Ingen, D. J., Freiheit, S. R., Steinfeldt, J. A., Moore, L. L., Wimer, D. J., Knutt, A. D., Scapinello, S. & Roberts, A. (2015). Helicopter parenting: the effect of an overbearing caregiving style on peer attachment and self-efficacy. *Journal of College Counseling, 18*(1). 7-20.
- Vater A, Moritz S, & Roepke S (2018) Does a Narcissism Epidemic Exist in Modern Western Societies? Comparing Narcissism and Self-Esteem in East and West Germany. *PLoS ONE 13*(1), e0188287.
- Walker, J.S. & Bright, J.A. (2009) False inflated self-esteem and violence: a systematic review and cognitive model. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology, 20*(1), 1-32.
- Walton, S. (2014). *What exactly is positive parenting? The positive parenting centre*. Retrieved December 12, 2018, from https://www.the-positive-parenting-centre.com/positive_parenting.html
- Wood, D., Crapnell, T., Lau, L., Bennett, A., Lotstein, D., Ferris, M. & Kuo, A. (2018). Emerging adulthood as a critical stage in the life course. In: Halfon N., Forrest C., Lerner R., Faustman E. (eds) *Handbook of Life Course Health Development* (pp.123-138) Springer, Cham.
- Wright, S. (1960). Path coefficients and path regression: Alternative on complementary concepts. *Biometrics, 16*(2), 189-202.

- Yılmaz, H. (2018). Narsizme giden yolun ilk adımı: Şişirilmiş Benlik Duygusu Ölçeği geliştirme çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(73), 1-16.
- Yılmaz, H. (2019). İyi ebeveyn, çocuğu için her zaman her şeyi yapan ebeveyn değildir: Algılanan Helikopter Ebeveyn Tutum Ölçeği (AHETÖ) geliştirme çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi* 3(1), 3-30.
- Yoo, G., & Jahng, K.E. (2016). Elements of helicopter parenting examined by a mixed method study. *Journal of Korean Institute of Facility and Environment*, 14(3), 5–15.

Effect of biography-based values education on the attitudes of 4th grade primary school students towards the value of patriotism

Muhammet Baki MINAZ ^{*a}, Halil TAŞ ^{**b}

^a Siirt University, Education Faculty, Siirt/Turkey

^b Ministry of National Education, Inspection Board, Ankara/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2020.019

Article History:

Received 06 November 2019
Revised 14 February 2020
Accepted 10 March 2020
Online 05 May 2020

Keywords:

Biography,
Value,
Values education,
Attitude,
Patriotism.

Article Type:

Research paper

Abstract

The aim of this study is to determine the effect of biography-based values education on the attitudes of 4th grade students towards the value of patriotism. A semi-experimental design with pretest-posttest control group was used to find out differences concerning attitudes towards patriotism value between students in the experimental group in which biography-based values education was implemented and those in the control group where biography-based values education was not used. "Patriotism attitude scale" was used for quantitative data and "interview forms" were used for qualitative data in this study in which quantitative and qualitative research techniques were employed together. In this study, biographies of Halide Edip, Münevver Saime, Kara Fatma, Nene Hatun, Şerife Bacı, Tayyar Rahmiye, Gördesli Makbule, Kılavuz Hatice, Binbaşı Ayşe, Nezahat Onbaşı, Elif Bacı and Halime Çavuş, some women heroes of the Turkish independence, were used. After the implementation of biography-based values education, a significant difference was found between students' attitude scores concerning patriotism value in favor of the experimental group. In addition, there was a significant difference between students' attitude scores and their gender in favor of the experimental group while no significant difference was detected between students' attitudes regarding variables of parental education level and family income level.

Biyografi temelli değerler eğitiminin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin tutumlarına etkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2020.019

Makale Geçmişi:

Geliş 06 Kasım 2019
Düzeltilme 14 Şubat 2020
Kabul 10 Mart 2020
Çevrimiçi 05 Mayıs 2020

Anahtar Kelimeler:

Biyografi,
Değer,
Değerler eğitimi,
Tutum,
Vatanseverlik.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmanın amacı, biyografi temelli değerler eğitiminin, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırmada, biyografi temelli değerler eğitiminin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, vatanseverlik değerine ilişkin tutumları arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Ayrıca, nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmada nicel verilerin toplanmasında "vatanseverlik tutum ölçeği", nitel verilerin toplanmasında ise "görüşme formları" kullanılmıştır. Bu çalışmada, milli mücadelenin kadın kahramanlarından Halide Edip, Münevver Saime, Kara Fatma, Nene Hatun, Şerife Bacı, Tayyar Rahmiye, Gördesli Makbule, Kılavuz Hatice, Binbaşı Ayşe, Nezahat Onbaşı, Elif Bacı ve Halime Çavuş'un biyografileri kullanılmıştır. Çalışmada biyografi temelli değerler eğitimi uygulaması sonrası öğrencilerin vatanseverlik değerine ilişkin tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin tutum puanları ile cinsiyetleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunurken; öğrencilerin tutum puanları arasında anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

* Author: mbakiminaz@gmail.com

** Author: egitimci1@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0024-1854>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5219-1123>

Introduction

Values are the factors that direct people's behaviour and have important effects on the formation of people's lifestyles (Yel, & Aladağ, 2015). Values are our choices that affect our way of life, determine our goals, affect our decisions, reflect our beliefs, and form our principles (Aktepe, & Yel, 2009). Values, also defined as thoughts that shape our lives (Doğanay, 2012), are the beliefs and thoughts that indicate the stance and attitude of individuals towards any phenomenon or event (Yeşil, & Aydın, 2007).

Values education, which involves helping individuals in the process of determining values (Naylor, & Diem, 1987), is important in terms of bringing people together in a common understanding of value (Sucu, 2012). It would be wrong to consider values education which should be given under formal education and which contributes to the character development and socialization of individuals (Gültekin, 2007) as a simple part of formal education (Dilmaç, 1999). In order to support the positive character traits of individuals, values should be gained in formal education institutions as planned (Çengelci, 2011). Since upbringing and gaining certain values begin in the family and continue in school for individuals, the transference of certain values to individuals, especially starting from elementary school, is among the most important tasks of the education systems (Aladağ, 2009).

Teachers, who define the value of patriotism as one of the primary values that students should acquire, believe that social values should be given to children from an early age (Kuş, & Aksu, 2017). While gaining patriotism value, the examination of the lives of heroes who contributed to the writing of Turkish history will contribute to the recognition of the importance of patriotism and the effectiveness of its teaching.

Patriotism can be defined as an instinctive feeling, a manifestation of positive feelings that each person has for where he was born and raised (Çancı, 2008). Patriotism, which is one of the most important values that should be gained to people for its unifying aspect, can be described as a social value that integrates the society, culture and cultural environments of human beings (Ergen, 2006). According to Hegel (2004), patriotism is the tendency to make sacrifices, to do big things or to love the homeland in daily work and in usual situations and conditions (cite in: Yazıcı & Yazıcı, 2010).

Patriotism is a strong commitment to one's country and a high level of love for the country's honour (Huddy, & Khatib, 2007). Patriotism is also used in terms of being ready to defend the honor of the country, praising martyrs for their country and commemorating those who strive for the freedom of their country. Yıldırım (2006) defines patriotism as self-awareness of a person, awareness that s/he has of his/her family, environment, profession, institution, country, citizens and as finding them meaningful and valuable while Elban (2015) associates patriotism with the concepts of national pride, national identity, love of country, love of nation. Patriotism can also be defined as being aware of and fulfilling responsibilities towards the land and nation.

Individuals having patriotism value are expected to know and use their rights, to fulfil their responsibilities, to be sensitive to world and country problems, animals and natural heritage, to produce solutions, to protect historical heritage and to adopt social values (Avcı, İbret & Avcı, 2017). Thanks to patriotism, which provides social order and continuity, individuals learn social roles and they adapt to society and socialize (Avcı, 2015).

The fact that patriotism is an important value makes it important for individuals to have an attitude towards loving their homeland. Because, attitudes are persistent and unchanging beliefs, emotions and tendencies that cause us to behave in the same way towards a certain person, object, event or organization (Güneş, 2015). Having a significant effect on learning, attitude is a mental, affective and psychomotor response that a person creates based on their experience and knowledge about themselves or any social object around them (Baysal, 1981). Attitudes that are not directly observed but are learned by meaningful behaviours can be defined as part of the acquired personality traits of the individual (Morgan, 2015).

Teaching of Values

Although there is a consensus among scientists on the necessity to continue values education in formal instructional activities, there are different opinions about what to be transferred to whom and how in values education (Harris, 1991). In values education, as it is not possible to talk about methods, techniques or processes that can be applied universally throughout the world (Taylor, 1996), what is important here is not whether schools will transfer values, but what values will be transferred and by which methods and techniques this transfer will be carried out (Lickona, 1996). One of the issues that all educators agree on is that the method and technique applied have a decisive effect on the achievement of educational objectives. This consensus reveals the importance of method(s) to be used in the process of adding value to individuals. Generally, educational games technique, presentation and narration technique, story method, invention method, question-answer method, drama method, method of teaching by analysis, scenario teaching method, role play method, demonstration technique, brainstorming technique, computer assisted instruction method, simulation method and discussion method are used (Akto, & Akto, 2017).

Biography, defined as personal background and life story (TDK, 2011), is a literary type that examines the lives of individuals who are renowned for their lives and actions based on documents (Oğuzkan, 2001). Biography is a literature type in which growing up style, events, social activities, emotions, thoughts and works of people who have played important roles in the development and change of societies in different fields are treated and narrated (Ağca, 1999). In terms of educational sciences, biography can be defined as a method of examining and ordering historical subjects for educational purposes by using important people who are famous in society with their thoughts and actions (Öncül, 2000).

One of the teaching materials that can be used in teaching values is biographies (Karagözoğlu, 2018). Being applied to the process of giving character education and adding value to young people (Oğuzkan, 2001), biographies are an educational material that can have significant effects on individuals when used at the right place and time and can be evaluated as a teaching tool that contributes to the development of perception skills of history, change and continuity (Er, & Şahin, 2012). Biographies, that tell about struggles of others, problems they faced and successes they had, enable children to admire and love great people, to integrate with them and help them to learn about the rules, values, customs and traditions of the society in which biographical people lived (Kaymakçı, & Er, 2015). The use of biographies as a teaching material can contribute to the acquisition of knowledge, skills and human values in many areas.

Purpose and Importance of the Study

In this study, biographies of Halide Edip, Münevver Saime, Kara Fatma, Nene Hatun, Şerife Bacı, Tayyar Rahmiye, Gördesli Makbule, Kılavuz Hatice, Binbaşı Ayşe, Nezahat Onbaşı, Elif Bacı and Halime Çavuş were used. The War of Independence was won with the sense of unity that was integrated with the courage and patriotism of the whole nation whether men, women, young, old or children. Anatolian women supported the National Struggle in different ways. While some women tried to spread the spirit of National Struggle to Anatolia by organizing rallies, some women were organized by establishing societies.

While some women supported the struggle by carrying ammunition, providing food, drinks and treating wounded soldiers, others supported the liberation of the country by taking part in the war itself (Sarıçoban, 2017). During the National Struggle period, Turkish women helped to keep the Nationalist Forces in hiding or to move to Anatolia and took active part in logistics and military missions apart from carrying out tasks such as health, education, intelligence and organizing rallies (Altınkaynak, 2004). In the War of Independence, the heroic Turkish woman, who stood shoulder to shoulder with her man, made important contributions to the defeat of the enemy and to the salvation of the country by producing and carrying bullets behind the front, treating wounded soldiers, manufacturing weapons and clothing. The patriotic spirit of Turkish women who played an important role in winning the War of

Independence with the spirit of solidarity and struggle in the front and behind the front will enable children to discover and develop the patriotic feeling that exists in them through empathy (Karagözoğlu, 2018).

When the related literature is reviewed, it is observed that there is not much experimental work on the use of biographies in the process of adding value. It is seen that the literature encompasses studies related to how to design a biography-based values education (Çalışkan, & Öntaş, 2018), how biography should be used in social studies (Öztürk, Sevgi, & Otluoğlu, 2014), biography, types of biography, and the relationship between social studies and biography (Kaymakçı, & Er, 2015), where, how and in what way to use biography method (Er, 2009; Kaya, 2011; Şimşek, 2009), and the effect of the use of biography on the academic achievement and attitudes of the students in social studies course (Erdem, 2010; Gençtürk, 2005; Oruç, & Erdem, 2010; Tekgöz, 2005; Top, 2009). In these studies, it is seen that the focus was on the use of biography in social studies and history courses, the basic information about biography and the relationship that biography has with social studies and history courses were mainly discussed, the relationship among biography, academic achievement and students' attitudes towards lessons was examined in some practical studies based on teachers' and students' views. This shows that there is a need for an up-to-date study that empirically demonstrates the effect of biography on teaching value in general and on teaching patriotism value in particular.

It is considered that this study is important as it will lead to the ideal of good people, good citizens and good society by conducting values education as more effectively and productively and demonstrate the effective usability of biography in education-teaching process in general, values education in particular, and especially in teaching the value of patriotism. In addition, this work is thought to be original and important in terms of drawing attention to the Turkish women who have been subjected to violence recently, but who served as an important helper behind the front during the National Struggle, as a fearless warrior and brave commander on the front.

The aim of this study is to determine the effect of biography-based values education on the attitudes of 4th grade students towards the value of patriotism. For this purpose, answers were sought to the following questions:

1. Is there a significant difference concerning attitudes towards patriotism value between students in the experimental group in which biography-based values education was implemented and those in the control group in which biography-based values education was not used according to the pretest and posttest measurements?
2. Is there a significant difference concerning attitudes towards patriotism value between students in the experimental group in which biography-based values education was implemented and those in the control group in which biography-based values education was not used according to the variables of gender, parental education level and family income level based on the pretest and posttest measurements?
3. What are the opinions of the classroom teacher and parents regarding the attitudes of the students in the experimental group towards patriotism value?
4. What are the opinions of the experimental group students related to the application of biography-based values education?

Method

Research Design

In this study, a semi-experimental model with pretest-posttest control group was used to determine whether there was a significant difference concerning attitudes towards patriotism value between students in the experimental group in which biography-based values education was applied and those in the control group in which biography-based values education was not implemented. The semi-experimental model with pretest-posttest control group is a powerful, complex design that provides significant statistical support to the research in order to reveal the effect of the experimental process on

dependent variable and allows interpretation of findings in a cause-effect relationship (Büyüköztürk, 2016). In the trial model with pretest-posttest control group, a comparison is made definitely and there is an attempt to reveal how and to what extent dependent variables are affected in a controlled manner (Karasar, 2017).

In this study, in addition to quantitative research techniques in which comparisons are made based on statistical data, qualitative research techniques were used in order to get more detailed information from the participants, benefit from the experiences of the participants, understand their emotions, thoughts and ideas and diversify data sources and data collection methods. According to Yıldırım and Şimşek (2016), diversification is an effort to increase the credibility of the results by using different data sources, different data collection and analysis methods.

Participants

Since the main axis of the study is the value of patriotism included in the 4th grade social studies program, the study group consists of 4B and 4D classes in a primary school located in Altınordu, Ordu. In the selection of this school for research, following issues were effective: teachers' and school administrators' predisposition towards scientific studies, the socio-economic structure of the school, teacher, student and parent profile reflecting the general structure of the district, and the school's physical and technological opportunities being more suitable for scientific studies than other schools. In the study, 4B and 4D classes were chosen because of the existence of many common aspects (number, gender, parental education level, parental monthly income, academic achievement levels, etc.).

In the study, the snowball sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to determine parents to be interviewed. Six parents to be interviewed were determined by directing the researchers to each other on the basis of questions asked by Patton (2014) as "Who knows best about this subject? Who do you recommend me to interview?" Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to determine students to be interviewed. The criterion sampling method, which is defined as the study of all situations that meet predetermined criteria (Yıldırım, & Şimşek, 2016), is to form the sample from individuals, events, objects or situations with the qualifications identified in relation to the problem (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel, & Çakmak, 2018). Parents being selected for interview were determined as selection criteria for their children in the research and six children of the previously determined six parents were interviewed. The real names of the participants were not used for ethical reasons, and thus names were coded as Teacher, Student 1, Student 2..., Parent 1, Parent 2.

There were 28 students in the experimental group and 27 students in the control group. 14 (50.00%) of the students in the experimental group were girls and 14 (50.00%) were boys whereas, in the control group, 14 (51.85%) were girls and 13 (48.15%) were boys. Therefore, the experimental and control group students were formed as equal in terms of both gender and general size.

The education level of the mother of 7 students in the experimental group was primary school while it was secondary school, high school, and university for the mother of 7, 9 and 5, respectively. The education level of the father of 3 students in the experimental group was primary school while it was secondary school, high school, and university for the father of 8, 9 and 8, respectively. The education level of the mother of 8 students in the control group was primary school while it was secondary school, high school, and university for the mother of 8, 7 and 4, respectively. The education level of the father of 4 students in the same control group was primary school while it was secondary school, high school, and university for the father of 9, 8 and 6, respectively. Therefore, both mothers and fathers of the experimental and control group students have similarities in terms of education level. The parental monthly income of 5 of the students in the experimental group was less than 3000 TL while it was between 3001-5000 TL and more than 5000 TL for 14 and 9 students, respectively. In the control group, the monthly income of 5 families was less than 3000 TL, while it was between 3001-5000 TL and more than 5000 TL for 15 and 7 students, respectively. Therefore, the parental monthly income of the families of experimental and control group students is in the range of 3001-5000 TL.

When the year-end scores of the students in the experimental and control groups obtained from the e-school system of the Ministry of Education were compared, it was seen that the grade point average of the students in the experimental group was 93.97, and that of the students in the control group in all courses was 94.26. Therefore, it can be said that the groups were very close to each other in terms of the year-end average of all courses. Since the Biography-Based Values Education application was conducted within the scope of 4th grade social studies course, the year-end average of the students in this course was compared, and the results are presented in Table 1.

Table 1.*Year-end Average of Experimental and Control Group Students in Social Studies Course.1*

Groups	n	\bar{x}	Sd	df	t	p
Experimental Group	28	92.10	2.24	61	.28	.71
Control Group	27	92.26	2.44			

Table 1 shows that there is no statistically significant difference at .05 confidence level between the year-end average ($\bar{x}= 92.10$) of the experimental group and that of the control group ($\bar{x}=92.26$) ($t_{(60)}=.28, p>.05$). The results of the pretests conducted before the application in order to determine the attitudes of the groups towards patriotism value are given in Table 2.

Table 2.*Pretest Scores of the Experimental and Control Groups related to the Value of Patriotism.*

Pretest	Groups	n	\bar{x}	Sd	Sh _x	t test		
						t	df	p
Test Total	Experimental	28	101.08	6.19	1.15	-.40	61	.62
	Control	27	100.19	5.90	1.04			

Table 2 demonstrates that, as a result of the independent group t test, there is no statistically significant difference between the scores of attitude towards the patriotism value of the experimental group students ($\bar{x}=101.08$) and those of the control group students ($\bar{x}=100.19$) ($t_{(60)}=-.40, p>.05$).

Research Process

Preparations, projections, and applications made during the research process are explained below: Care was taken to ensure that the experimental and control groups were balanced in terms of number, gender, family income, parental education level, academic achievement and attitudes towards the value of patriotism. Patriotism Attitude Scale, and Teacher, Student and Parent Interview Forms were developed by the researchers.

Biographies related to biography-based values education were prepared by the researchers. In this study, biographies of Halide Edip, Münevver Saime, Kara Fatma, Nene Hatun, Şerife Bacı, Tayyar Rahmiye, Gördesli Makbule, Kılavuz Hatice, Binbaşı Ayşe, Nezahat Onbaşı, Elif Bacı and Halime Çavuş as women heroes of the national struggle, and particularly sections related to the value of patriotism, were used. Halide Edip made fierce speeches during the rallies held and ensured the participation of the people in the national struggle; she also fought on the fronts for a long time (Çaka, 1948). Münevver Saime took part in the western front and showed significant success especially on the front and intelligence works (Kırkpınar, 2001). Kara Fatma, who fought against the Armenians in the Caucasian front, also participated in the battles of Sakarya and the High-Command (Tansel, 1991). Nene Hatun fought heroically with Russian soldiers in Aziziye Bastion in 1877 (Mısırlıoğlu, 1994). Şerife Bacı is a female hero who froze to death on her moose even though she had a few months old baby wrapped around the carriage while carrying the ammunition she loaded from İnebolu to the front in December 1921 (Eski, 2008).

Tayyar Rahmiye participated in the war with French forces around Hasanbeyli in February 1920 with her detachment (Tansel, 1988). Gördesli Makbule, who organized a gang with her husband in 1921, joined the national struggle with her husband, although she was newly married (Tansel, 1988). Kılavuz

Hatice, who took part in the struggle against the French in Adana and its region in 1920 and participated in the militia forces, guided the French forces into the fire line of the Turks by misguiding them and caused the French soldiers to be captured (Kırkpınar, 2001). Binbaşı (Major) Ayşe participated in the movement to resist the invasion of Izmir on 15 May 1919 with a gun. She fought the Greeks in Salihli and joined the Great Offensive (Aslan, 2006). Nezahat Onbaşı, who joined World War I with her father when she was eight years old, was given the rank of Corporal at the age of 12 (Tarakçı, 2008). Elif Bacı is a heroic woman who disguised as a man and tried to get materials collected from villages to the military and who lost her child for this cause (Kapusuzoğlu, 2011). Halime Çavuş, who joined the national struggle at the age of 12-14, fought side by side with soldiers, hiding that she was a woman, carried ammunition to the Sakarya front and never took off her sergeant outfit (Çavdar, 2015).

Biographies were prepared in a format close to the genre of biographical novel in terms of fiction and presentation styles. Biographical novels are biographies prepared with a literary expression by adding information and documents apart from the author's own feelings, thoughts, and interpretations (Kaymakçı & Er, 2015). In these biographies, psychological and physical characteristics, attitudes and behaviours, emotions, thoughts, and reactions are given in detail while presenting slices of the hero's life (Çetin, 2010). Biographies were developed to add the value of patriotism and sub-dimensions of this value, and for this purpose, biographies of individuals were presented not with a chronological simplicity but in interesting sections that would add the targeted value.

Before the experimental procedure, the Patriotism Attitude Scale was applied to the experimental and control groups as a pretest. In the experimental group, biography-based values education was conducted for the purposes of the research while in the control group, values education was conducted within the framework of the current social studies curriculum. This study was conducted in 2018-2019 academic year. The experimental application was carried out for a total of 12 weeks and 36 lessons. 3 lessons were given per week and each lesson was planned as 40 minutes. Social studies course program, some of which could not be processed due to experimental study was planned to be compensated during free activities. The Patriotism Attitude Scale, which was previously applied as a pretest, was re-applied to the experimental and control groups as a posttest after the application was completed. Interviews were conducted with the experimental group students, parents of these students and the teacher of the class.

Data Collection Tools

Patriotism Attitude Scale: The attitude scale was developed based on the steps of creating attitude items, obtaining expert opinions, pretesting, main application, validity study, factor analysis and reliability calculation (Karasar, 2017; Tezbaşaran, 2008). After reviewing the literature and interviewing field experts, a pool of 85 items, 42 positive and 43 negative items, was created regarding the values of patriotism. A 5-point Likert-type attitude scale was used. Responses were coded as “strongly disagree”, “disagree”, “neither disagree nor agree”, “agree” and “strongly agree”. The actual application of the scale after the pretest was conducted on a total of 454 students, 213 girls and 241 boys.

The skewness coefficient of the scale was found as $-.55$, the kurtosis value as $.21$, the mean value as 151.24 , and the median value as 145.00 . In Kolmogorov-Smirnov test, K-S value was found as $.07$. Since this value is greater than $.05$, it can be said that the scores show normal distribution (Büyüköztürk, 2016). In order to determine the degree of discrimination of each item in the scale, the significance level of the difference between the item scores of the upper 27.00% and lower 27.00% groups was examined according to the scale scores. As a result of the Pearson Product Moment Correlation analysis made for that purpose, the relationship between all items and the total score was statistically significant at $p < .05$ level. The item analysis was applied to the scale based on the difference between the upper and lower group averages and it was found that the t-values showing the item discrimination coefficients ranged between -3.17 and 21.10 and therefore the item-remaining, item-total and item-discrimination indexes of the items in the scale were statistically significant at $.01$ level.

Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted related to the scale. As a result of the factor analysis, four factors with eigenvalues greater than 1 were determined and the variance explanation ratios of these four factors explaining 87.32% of the total variance were 37.15%, 24.10%, 16.05% and 10.02% respectively. As a result of the exploratory factor analysis, the 4 main factors were subjected to axis rotation, and the factor load values of the scale varied between .82 and .45 as a result of varimax rotation processing. It was observed that the final scale was formed of 25 items, 13 positive and 12 negative items under 4 factors: sacrifice subdimension with 7 items in the first factor, loyalty subdimension with 6 items in the second factor, love subdimension with 7 items in the third factor, martyrdom subdimension with 5 items in the fourth factor.

As a result of confirmatory factor analysis, CFI (Comparative Fit Index) value was calculated as .92, NFI (Normed Fit Index) value as .89, GFI (Goodness of Fit Index) value as .90, AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) value as .91, RMSR (Root Mean Square Residual) value as .03, and RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) value as .05, and besides, all relationships between the items and the factors were found to be statistically significant ($p < .01$). Since these calculated parameters are within acceptable limits and confirm the factor structure of the scale (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003), it can be said that the model is in good agreement with the data.

In order to determine the reliability of the scale, Cronbach's alpha reliability coefficients of the subdimensions and the whole scale were examined. Accordingly, the reliability coefficient for the first factor (sacrifice) was .89, for the second factor (loyalty) was .83, for the third factor (love) was .80 and for the fourth factor (martyrdom) was .76. Cronbach's alpha reliability coefficient of the whole scale was calculated as .91. It can be said that this calculated value is a high value for the reliability of the scale (Büyüköztürk, 2016; Tavşancıl, 2014).

Interview forms: Researchers developed a teacher interview form to determine the opinions of the classroom teacher regarding the attitudes of the experimental group students to whom biography-based values education was applied, a parent interview form to determine the parents' opinions, and a student interview form to determine the students' opinions about the application. Interview forms were composed of semi-structured open-ended questions. According to Yıldırım and Şimşek (2016), semi-structured interview forms consist of certain questions and participants answer these questions at will and express their personal thoughts clearly.

Interviews were planned by taking into consideration the dimensions of the interview form preparation, testing the form, setting the interviews in terms of time and place, and conducting the interviews (Yıldırım, & Şimşek, 2016). The draft of the interview, which was formed by taking the opinions of 2 lecturers who are experts in the subject, was tried on 2 parents, 3 teachers and 45 students who had similar characteristics but were not included in the sample. Problems encountered were solved.

Data Collection

Quantitative and qualitative research techniques were used to collect data. Attitude scale was used as quantitative data collection tool while interview forms were used as qualitative data collection tool. All data collection tools were developed by the researchers. Following the completion of the experimental study, quantitative data were collected by reapplying the attitude scale which was previously used as pretest.

During the interviews, from the beginning of the biography-based values education to the day of the interview, questions were asked to the teacher and to the parents about changes in the attitudes of the students related to patriotism values and how they found the application. The students were asked questions related to what they thought about their studies in the context of the implementation of biography-based values education, whether the application created a change in their attitudes in terms of patriotic values, whether they liked the application, and where and how they thought values

education should be done. The interviews, which lasted approximately 15 minutes each, carried out in a room reserved for this purpose in the school, and after taking permission, the voice recordings of the participants were made along with note-taking.

Data Analysis

Quantitative data analysis: In the analysis of quantitative data, arithmetic mean, frequency, independent group t-test, Kruskal-Wallis H test, and Mann-Whitney U test were used. In this experimental study, independent group t-test was used since the main goal was to provide training for the same content with two different applications in two groups determined impartially and to evaluate the effectiveness between the two applications as a result of the research (Büyüköztürk, 2016). While Kruskal-Wallis H test was used for the variables of parental education level and parental income level, which had fewer subjects and did not meet the assumption of normality, Mann-Whitney U test was used for gender variable.

Qualitative data analysis: In the research, a descriptive analysis approach was preferred in the analysis of qualitative data obtained through interviews. In the descriptive analysis approach, data are summarized and interpreted according to interview questions and direct quotations are made from the opinions of interviewees (Yıldırım, & Şimşek, 2016). The reliability of the data obtained from the study was performed through participant confirmation, peer review and intercoder reliability processes (Boyatzis, 1998; Cresswell, 2013; Lincoln, & Guba, 1985; Miles, Huberman, & Saldana, 2018); and the validity and reliability of the qualitative dimension of the research were tested in the light of credibility, transferability, consistency and validity criteria (Yıldırım, & Şimşek, 2016).

In order to ensure the reliability of the interviews, the audio recordings of the interviews were analysed at two different times and the agreement percentage in both analyses was determined as .90. In addition, since the involvement of a peer expert in the research process allows for a more comprehensive data analysis (Lincoln, & Guba, 1985), a faculty member took part as co-expert in the research, and the texts containing the views of the participants were examined separately by both researchers and co-experts along with productive discussions. In order to ensure the reliability of multiple coders in the research, in addition to the researchers, a teacher who had a doctorate in the field of measurement and evaluation in education was assigned as a coder.

The written texts prepared by the researchers and other coders for the analysis and classification of the participants' responses were examined and compared, and 88.00% consistency/agreement was determined in the comparison. As taking verbal speeches converted into written texts back to their owners and working on them strengthens the accuracy and validity of the data (Silverman, 2006), voice recordings converted into written texts and notes taken by the researchers were checked by the class teacher, the parents and the students.

Findings

In this section of the study, findings for each sub-problem are given below, respectively.

Findings related to the First Sub-problem

The data on whether there is a significant difference concerning attitudes towards patriotism value between students in the experimental group in which biography-based values education was implemented and those in the control group in which it was not used according to the measurements before and after the experimental procedure are presented in Table 3.

Table 3 shows that there is no statistically significant difference at .05 confidence level between pretest scores of experimental ($\bar{x}= 112.31$) and control ($\bar{x}= 111.10$) ($t_{(60)}= .42, p>.05$) groups and that there is a significant difference between experimental group posttest scores ($\bar{x}= 143.11$) and control group posttest scores ($\bar{x}= 115.41$) in favor of experimental group ($t_{(60)}= 8.91, p<.05$).

Table 3.

Independent Group t-Test Results related to Pretest and Posttest Attitude Scores of Experimental and Control Group Students.

Test	Groups	n	\bar{X}	Sd	df	t	p
Pretest	Experimental	28	112.31	5.94	60	.42	.65
	Control	27	111.10	8.87			
Posttest	Experimental	28	143.11	6.97	60	8.91	.00
	Control	27	115.41	9.84			

Findings related to the Second Sub-problem

Table 4 gives data on whether there is a significant difference related to attitudes towards patriotism value between students in the experimental group in which biography-based values education was implemented and those in the control group in which it was not used in terms of the variable of gender according to the measurements before and after the experimental procedure.

Table 4.

Mann-Whitney U Test Results for Pretest and Posttest Attitude Scores According to Genders of Students.2

Test	Group	Gender	n	Mean Rank	Rank Sum	U	p
Pretest	Experimental	Girl	14	16.35	215.50	98.50	.34
		Boy	14	14.59	212.50		
	Control	Girl	14	14.43	217.50	107.50	.47
		Boy	13	13.41	215.50		
Posttest	Experimental	Girl	14	13.50	274.50	115.50	.03
		Boy	14	14.20	251.50		
	Control	Girl	14	15.25	231.50	101.50	.40
		Boy	13	13.26	228.50		

Table 4 shows that there is no statistically significant difference in the pretest scores of the experimental group between girls and boys ($U=98.50, p>.05$) and no significant difference appears in the pretest scores of the control group between girls and boys ($U=107.50, p>.05$). Besides, it is observed that, in the experimental group posttest scores, there is a difference between girls and boys in favor of girls ($U=115.50, p<.05$) and, in the control group posttest scores, there is no significant difference between girls and boys ($U=101.50, p>.05$).

Table 5 and Table 6 offers data on whether there is a significant difference related to attitudes towards patriotism value between students in the experimental group in which biography-based values education was implemented and those in the control group in which it was not used in terms of the variable of parental education level according to the measurements before and after the experimental procedure. Table 5 shows that there is no statistically significant difference in the pretest scores of experimental group between educational levels of mothers and attitudes of students ($(H(4))=.22, p>.05$) and there is no significant difference in the pretest scores of control group between educational levels of mothers and attitudes of students ($(H(4))=3.34, p>.05$). Besides, it is observed that, in the experimental group posttest scores, there is no significant difference between educational levels of mothers and attitudes of students ($(H(4))=3.83, p>.05$) and, in the control group posttest scores, there is no significant difference between levels of mothers and attitudes of students ($(H(4))=.21, p>.05$).

Table 6 shows that there is no statistically significant difference in the pretest scores of experimental group between educational levels of fathers and attitudes of students ($(H(4))=8.53, p>.05$) and there is no a significant difference in the pretest scores of control group between educational levels of fathers and attitudes of students ($(H(4))=3.09, p>.05$). Besides, it is observed that, in the experimental group posttest scores, there is no significant difference between educational levels of fathers and attitudes of

students ($(H(4)=2.98, p>.05)$), and, in the control group posttest scores, there is no significant difference between educational levels of fathers and attitudes of students ($(H(4)=2.21, p>.05)$).

Table 5.

Kruskal Wallis H-Test Results related to Pretest and Posttest Attitude Scores According to the Educational Level of Mothers.3

Test	Group	Educational Level of Mother	n	Rank Sum	χ^2	df	P			
Pretest	Experimental	Elementary	7	15.11	.22	2	.75			
		Secondary	7	15.16						
		High School	9	15.90						
		University	5	13.13						
	Control	Elementary	8	12.34				3.34	2	.11
		Secondary	8	12.21						
		High School	7	16.08						
		University	4	14.21						
Posttest	Experimental	Elementary	7	16.57	3.83	2	.12			
		Secondary	7	16.79						
		High School	9	17.08						
		University	5	13.26						
	Control	Elementary	8	13.31				.21	2	.72
		Secondary	8	12.07						
		High School	7	14.16						
		University	4	15.21						

Table 6.

Kruskal Wallis H-Test Results related to Pretest and Posttest Attitude Scores According to the Educational Level of Fathers.

Test	Group	Educational Level of the Father	n	Rank Sum	χ^2	df	p			
Pretest	Experimental	Elementary	3	12.23	8.53	2	.18			
		Secondary	8	12.21						
		High School	9	15.21						
		University	8	14.94						
	Control	Elementary	4	11.31				3.09	2	.07
		Secondary	9	10.43						
		High School	8	15.62						
		University	6	16.04						
Posttest	Experimental	Elementary	3	13.04	2.98	2	.08			
		Secondary	8	12.59						
		High School	9	14.71						
		University	8	12.90						
	Control	Elementary	4	14.10				2.21	2	.21
		Secondary	9	15.45						
		High School	8	10.13						
		University	6	15.21						

Table 7 represents the data on whether there is a significant difference between the attitudes of the experimental group in which biography-based values education was applied and of the control group students in which it was not applied towards the value of patriotism depending on the parental income level according to the measurements before and after the experimental procedure.

Table 7 shows that there is no statistically significant difference in the pretest scores of experimental group between parental income levels and attitudes of students ($(H(3)=.71, p>.05)$) and there is no

significant difference in the pretest scores of control group between parental income levels and attitudes of students ($(H(3)=1.51, p>.05)$). Besides, it is observed that, in the experimental group posttest scores, there is no significant difference between parental income levels and attitudes of students ($(H(3)=.29, p>.05)$), and, in the control group posttest scores, there is no significant difference between parental income levels and attitudes of students ($(H(3)=1.12, p>.05)$).

Table 7.
Kruskal Wallis H-Test Results regarding Pretest and Posttest Attitude Scores According to Family Income Level.

Test	Group	Parental Income Level	n	Rank Sum	χ^2	df	p
Pretest	Experimental	Less than 3000 TL	5	14.81	.71	2	.62
		3001 TL-5000 TL	14	15.35			
		More than 5000 TL	9	12.55			
	Control	Less than 3000 TL	5	10.66	1.51	2	.41
		3001 TL-5000 TL	15	14.83			
		More than 5000 TL	7	15.25			
Posttest	Experimental	Less than 3000 TL	5	12.38	.29	2	.84
		3001 TL-5000 TL	14	14.57			
		More than 5000 TL	9	14.62			
	Control	Less than 3000 TL	5	16.05	1.12	2	.50
		3001 TL-5000 TL	15	12.59			
		More than 5000 TL	7	13.09			

Findings related to the Third Sub-problem

After the application, the teacher of the experimental group students was asked questions about changes in the attitudes of the students in classroom or school environment from the beginning of the application of biography-based values education to the day of the interview and how they found the application. Some of the answers by the classroom teacher are summarized below:

Experimental group teacher:

I can say that I have observed positive developments concerning patriotism among my students. While evaluating current events at the beginning of the lessons, I noticed that the students told news about terrorist incidents in our country more and emphasized the indivisibility of the homeland. Under the influence of this practice, my students wrote a play about the love of homeland and played it in classroom with their friends. A few of my students interviewed foreign students at our school about being separated from their homeland and presented them to the class in a very emotional way. I can say that the program is successful for students to adopt patriotism value and cause changes in their attitudes in the light of this value. I think that this practice should be done frequently not only in certain courses but also in all courses and it would be useful to prepare programs and textbooks in this direction. I think it would be good to raise awareness in parents about values through such practices.

When the data obtained from the interview with the classroom teacher were subjected to descriptive analysis, it was found that the teacher's views on the application of biography-based values education were positive and she had positive evaluations for application. It can be said that according to the opinions of the classroom teacher, it is a successful and effective application that affects students' attitudes positively, the students became more sensitive to their homeland after the application and their love for the homeland and their desire to protect the homeland increased. According to the classroom teacher, the application of biography-based values education should be extended to all courses and all teaching levels; curriculum and textbooks should be prepared in this direction, and parents should be educated with such or similar practices in values education.

Parents of 6 students in the experimental group were asked questions about what changes they observed in their children in terms of adopting the values of patriotism at home or out of home and showing these values as behaviors and how they found the relevant application from the beginning to the day of the interview. Some of the answers given by parents are summarized below:

Parent 1 (Mother of student 1):

With this application, I can say that my child has a greater sense of patriotism. I've seen my child become more sensitive to terrorism. I noticed that he felt very sorry for foreign students in his school and he talked about them more often at home. I think this is a successful study.

Parent 2 (Mother of student 2):

I believe we have already raised our child as a patriot, but I can say that this application supports us and compensates for our shortcomings. Through this application, I realized that my child became more sensitive to the unity and integrity of the country. This application made a huge attitude and behavior change in my child regarding the value of patriotism.

Parent 3 (Father of student 3):

I can say that the sense of patriotism increased in my child after this application. After this application, I saw that my child drew pictures like flags, soldiers, policemen more often. I think this kind of work should be applied to adults.

Parent 4 (Father of student 4):

I can say that this study made my child have more devotion to the nation and have the feelings of homeland protection, working for the homeland, and glorifying the homeland. This application should be extended to the whole school and maintained throughout the year.

Parent 5 (Mother of student 5):

I can say that this application reinforces the feeling of patriotism that exists in my child and allows my child to develop a tougher attitude towards enemies of the homeland. I find this study successful in teaching values to our children. More time should be devoted to this application.

Parent 6 (Mother of student 6):

I noticed that after this application, my child had a positive attitude change, showing that we should especially appreciate the value of our country. I must say that I found this study successful. This should be extended to all schools.

The descriptive analysis was applied to the answers given by the 6 parents of the experimental group students to the questions asked about changes in their children in terms of adopting the value of patriotism at home or out of home and exhibiting this value as an attitude and behavior from the beginning of the application to the day of the interview and the results are listed below:

This application:

- Increased sense of patriotism in my child.
- Made my child be aware of the statelessness of asylum seekers in our country.
- Developed a sense of sharing in my child.
- Made my child exhibit a stern attitude towards enemies of the homeland.
- Increased in my child the sense of being sensitive to homeless, orphans and stateless people.
- Made positive changes in my child's attitudes and behaviors towards patriotism.
- Should be extended to all schools.
- Should be done in all courses.
- Must be maintained throughout the year.
- Should also be done with parents.

In the interviews, the parents stated that there were positive changes in their children's attitudes and behaviors after biography-based values education and the application had positive effects on students in terms of patriotism value. This result shows that this is a successful application that affects students' attitudes positively. According to the parents, the application of biography-based values education should be extended to all classes and schools, more time should be devoted to these applications, and parents should be trained for values education with such or similar applications.

Findings related to the Fourth Sub-problem

After the application, 6 students in the experimental group were asked questions related to what they thought about activities in the course as part of the application of biography-based values education, whether this application changed their attitudes in terms of the values of patriotism, whether they liked the application of biography-based values education and biographies, and where and how values education should be done. Here are some examples of answers given by the experimental group students:

Student 1:

The biographies we read in lessons were very good. Activities we did in this course were very enjoyable. In this way, I knew my country.

Student 2:

The lives of patriotic women seemed very different to me. Now I know more about the value of my homeland.

Student 3: *Thanks to patriotic women, I realized that I had to work hard for my homeland. For, they worked hard.*

Student 4:

Through the life stories we read in lessons, I understood that I had to protect my homeland. If we don't like our homeland, we will be like Syrians taking refuge in our country.

Student 5:

Through the life stories we read in lessons, I learned that we should be united in our homeland.

Student 6:

Values education should be conducted at school. Because teachers give better education at school.

The descriptive analysis was applied to the answers given by the 6 six students in the experimental group to the questions related to what they thought about activities in the course as part of the application of biography-based values education, whether this application changed their attitudes in terms of the values of patriotism, whether they liked the application of biography-based values education and biographies, and where and how values education should be done, and the results are listed below in brief:

Answers related to biographies:

- Biographies were exciting.
- Biographies were different.
- Biographies were very nice.
- I learned a lot from biographies.

Answers related to attitudes:

- I became more patriotic.
- I understood the value of my homeland.
- I have to work hard for my homeland.
- I understand that I need to protect my homeland.

- I learned that we should be united.

Answers related to the application:

- I liked the application.
- The application was very exciting
- The application was very nice.
- We learned a lot of things.

Answers related to Values Education

- Values education should be conducted at schools.
- Values education should be done by teachers.

In the interviews, the students stated that there were positive changes in their attitudes and behaviors after the application of biography-based values education, they liked the application, they found it entertaining and instructive, and values education should be done in school and by teachers. This result shows that the application is a successful application that affects students' attitudes positively.

Discussion, Conclusion & Suggestions

In the study, it was seen that there was a significant difference in the attitudes of the students in the experimental group, in which biography-based values education was applied, towards the value of patriotism according to the measurements before and after the application. This result shows that biography-based values education has a positive effect on students' attitudes towards patriotism value. This result, which is supported by qualitative data based on teacher, parent and student interviews, also reveals that interesting and intriguing narrative features of biographies enable children to learn values more easily and effectually and are effective on children's attitudes. In the study conducted by Er (2010), having the features of satisfying curiosity and being interesting teaching tool has made biographies effective in teaching value. Accordingly, it can be said that biographies can be used effectively in carrying out many learning activities related to acquisitions such as character and values education.

This result revealing that biography-based values education has positive effects on students' attitudes towards the value of patriotism is supported by other studies. In the study conducted by Erdem (2010), it was determined that biography is a highly effective method in developing positive attitudes. Kavcar (1999) and Mutluay (1977) stated that literary works like biography develop and reinforce human attitudes and values such as goodness, friendship, and patriotism. In the study conducted by Kaymakçı and Er (2013), it was stated that the use of biographies in courses enabled students to develop their sense of national identity. Yazıcı (2009) found that heroism stories increased patriotism among students. Karagözoğlu (2018), in his study, found that the use of biographies of heroines in teaching value was effective in gaining citizenship value. In other studies, it was concluded that the use of literary products such as biography in teaching accelerates the appreciation process of students, affects students' beliefs and attitudes positively, enhances students' level of gaining affective behavior characteristics and that biography-aided teaching practices are more effective than other applications in gaining the value of patriotism (Akkuş, 2007; Aktepe & Oğuzkan, 2013; Erdem, 2010; Kaymakçı & Er, 2013; Öztürk, & Otluoğlu, 2002; Öztürk et al. 2014; Öztürk, 2002; Tekgöz, 2005; Top, 2009).

The present study indicated that there was a significant difference between the posttest scores of the experimental group students related to the value of patriotism after the experimental procedure in favor of female students. This result shows that the gender variable has an effect on students' attitudes

towards the value of patriotism. It can be said that the use of biographies of heroines in the study caused female students to have a positive perception towards women. In addition, it can be said that emotional scenes in the biographies (especially the scenes of babies and mothers freezing to death or being shot dead) are more effective on girls who have stronger emotional feelings than boys do. Because women are more emotional than men (Mudd, 2002) and have stronger feelings of pity and devotion (Beutel & Marini, 1995). Other studies on values education have also found that the gender variable often causes a difference in favor of girls. In the study conducted by Akbaş (2004), it was concluded that female students reached democratic values and basic values at a higher level than male students. In the study conducted by İşcan (2007), it was found that female students were more successful than male students in terms of their level of showing values. Dilmaç (1999) found that there was a significant difference in terms of acquiring values in favor of female students in the experimental group. The studies conducted by Gömleksiz and Cüro (2011), and Baş (2016) found that girls adopted the value of patriotism more than boys. In the study conducted by Mousavi and Roshan (2010), it was found that patriotic identity differentiated in favor of girls.

In the study, it was found that there was no significant difference between the posttest scores of both experimental and control group students regarding the value of patriotism after the experimental procedure in terms of the variables of parental education and income level. This result shows that variables of parental education and income level are not effective on students' attitudes towards patriotism value. It can be said that the absence of rich-poor discrimination in the selected biographies was effective in this result. It can be said that parents' educational levels do not affect students' attitudes towards the value of patriotism because parents do not reflect to their children the pros or cons related to their educational levels.

Student ages (9-10) and egalitarian thinking may have influenced the fact that both parental income and educational level did not affect students' attitudes towards the value of patriotism. In the study conducted by Er and Şahin (2012), it was determined that there was no significant relationship between biography use, in order to create change in attitudes, and socio-economic levels of students. In the study conducted by Er (2010), no significant difference was found between biography preferences and the socio-economic level variable. In other studies, it was also found that there was no significant relationship among students' attitudes in value education and parental education and income level variables (Akbaş, 2004; Aktepe, 2010; Aladağ, 2009; Baydar, 2009; İşcan & Senemoğlu, 2009; Keskinöğlü, 2008; Özensel, 2007; Taş & Kiroğlu, 2019; Taş & Minaz, 2019; Yiğittir, 2009).

In the interview with the classroom teacher, it was concluded that biography-based values education was a successful and effective application that positively affected students' attitudes in relation to the value of patriotism and that it enabled students to be more patriotic, to love and protect their homeland more than before, and exhibited more sensitive attitudes and behaviors for their unity and integrity. This result is supported by different studies. In the studies conducted, teachers stated that they observed positive behavioral changes in students after values education and values education applications had positive effects on students' attitudes (Aladağ, 2009; Moore, 2005; Thompson, 2002; Yalar, 2010; Yiğittir, 2009). In interviews with teachers, it was determined that the use of biography as a literary product positively affects students' beliefs and attitudes and biographies are an interesting, intriguing and instructive literary genre for students (Çencen, 2010; Er, 2010; Kaymakçı & Er, 2015).

In the interviews with parents, it was observed that there were positive changes in students' attitudes and behaviors regarding the value of patriotism after biography-based values education and the application was a successful and effective that positively affected students' attitudes towards patriotism. These results are supported by other studies with parents. In these studies, it was concluded that values education applications had positive effects on students' attitudes towards values (Aladağ, 2009; Karma & Kahil, 2005; Moore, 2005; Thompson, 2002).

In the interviews with the experimental group students, after the application of biography-based values education, there were positive changes in the attitudes and behaviors of the students regarding

the value of patriotism; the application was embraced by the students and found to be entertaining and instructive; they thought that values education should be conducted at school and by teachers and that it was a successful and effective application which affected students' attitudes positively. These results are supported by other studies with students.

In the interviews conducted with students, it was found that the applications of values education positively affected their attitudes (Aktepe, 2010; Aladağ, 2009; İşcan & Senemoğlu, 2009; Perry & Wilkenfeld, 2006; Thompson, 2002; Uzunkol, 2014) and that through written literature products, they saw themselves as more competent in enjoyment, awareness, drawing attention, making a request, reflecting personality, and linking with what has been learned (Öztürk & Otluoğlu, 2002). In the interviews conducted with students in other studies, it was concluded that biography-supported teaching practices enable students to learn subjects and values better and enjoy the teaching process more. Biographies are an interesting, intriguing and instructive literary genre for the students (Akkuş, 2007; Er, 2007; 2010; Kaymakçı & Er, 2015; Tekgöz, 2005; Top, 2009).

Since biography-based values education is effective in teaching value and gaining positive attitudes towards values, it can be used in different teaching levels and in different courses. This application can be used effectively to gain the value of patriotism as well as the values of justice, family unity, independence, peace, science, industriousness, solidarity, sensitivity, honesty, aesthetics, equality, freedom, respect, love, responsibility, economy, tolerance and helpfulness included in the primary school social studies curriculum. Biographies can be used as an intriguing, interesting and instructive genre in value teaching if necessary arrangements are made in terms of language and expression. The story-like aspect of biographies and their intriguing and interesting features enable children to learn values more easily, more effectively and more permanently. Choosing appropriate biographies and presenting them to students through various artistic activities such as drama and theatre, and supporting biographies with visual and audio technologies may have a more positive and faster effect on students' attitudes towards values.

In order to make values education more effective, it may be more appropriate to have an independent values education course instead of giving values interspersed among other courses. While preparing curriculum and textbooks, more space can be given to biographies which are suitable in terms of language and expression. By classifying biographies according to the intended use and developmental characteristics of students, a data repository can be created for the use of teachers, students and parents. Students can be more actively involved in the learning process with the application of biography-based values education or similar applications rather than with teacher-centered values education. In order for values given in school to be supported and reinforced by the family and the environment, families can be formally educated about values. Since teachers are important models in value teaching, they can be better educated in the teaching of value before and during service.

Acknowledge

This work was supported by Research Fund of the Siirt University. Project code: 2018-SİÜEĞT-039

Turkish Version

Giriş

Değerler, insanların davranışlarına yön veren ve insanların yaşam biçimlerinin oluşumunda önemli etkileri olan faktörlerdir (Yel, & Aladağ, 2015). Değerler, yaşam biçimimizi etkileyen, hedeflerimizi belirleyen, kararlarımızı etkileyen, inançlarımızı yansıtan, ilkelerimizi oluşturan seçimlerimizdir (Aktepe, & Yel, 2009). Yaşamımıza yön veren düşünceler olarak da tanımlanan değerler (Doğanay, 2012), bireylerin herhangi bir olgu ya da olay karşısındaki duruş ve tutumunu belirten inanışlar ve düşüncülerdir (Yeşil, & Aydın, 2007).

Bireylere değer belirleme sürecinde yardımda bulunmayı kapsayan değerler eğitimi (Naylor, & Diem, 1987), insanları ortak bir değer anlayışında buluşturmak açısından önemlidir (Sucu, 2012). Formel eğitim içerisinde verilmesi gereken, bireylerin karakter gelişimine ve sosyalleşmelerine katkı sağlayan değerler eğitimi (Gültekin, 2007), formel eğitimin basit bir bölümü olarak görmek yanlış olur (Dilmaç, 1999). Bireylerin olumlu karakter özelliklerinin desteklenmesi amacıyla, değerlerin formel eğitim kurumlarında planlı olarak kazandırılması gerekir (Çengelci, 2011). Belirli değerleri kazanma süreci ailede başlayıp okulda devam ettiğinden, özellikle ilkokuldan başlayarak değerleri bireylere aktarma eğitim sistemlerinin en önemli görevlerinden biri haline gelmiştir (Aladağ, 2009). Vatanseverlik değerini öğrencilere kazandırılması gereken öncelikli değerlerden biri olarak tanımlayan öğretmenler, toplumsal değerlerin küçük yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması gerektiğine inanmaktadırlar (Kuş, & Aksu, 2017). Vatanseverlik değeri kazandırılırken Türk tarihinin yazılmasında emeği geçen kahramanların hayatlarının incelenmesi vatanseverliğin öneminin fark edilmesine ve öğretimin etkililiğine katkı sağlayacaktır.

Vatanseverlik, her insanın doğuştan getirdiği, doğduğu ve yetiştiği yere karşı duyduğu olumlu hislerin bir tezahürü, içgüdüsel bir his olarak tanımlanabilir (Çancı, 2008). Birleştirici yönüyle insanlara kazandırılması gereken değerlerin en önemlilerinden biri olan vatanseverlik, insanın sahip olduğu toplumu, kültürü ve kültür çevrelerini bütünleştiren toplumsal bir değer olarak nitelendirilebilir (Ergen, 2006). Hegel'e (2004) göre vatanseverlik, özveride bulunmak, büyük işler yapmak ya da günlük işlerde ve alışılmış durum ve koşullarda vatani sevmeye eğilimlidir (aktaran: Yazıcı, & Yazıcı, 2010). Vatanseverlik, kişinin ülkesine kuvvetli bir bağlılık hissetmesi, ülke onuruna üst düzeyde sevgi göstermesidir (Huddy, & Khatib, 2007). Vatanseverlik, ülke onurunu savunmaya hazır olma, ülkesi için şehit olanları övme, ülkesinin özgürlüğünü sağlamak için çaba gösterenleri anma gibi anlamlarda da kullanılmaktadır. Yıldırım (2006), vatanseverliği kişinin kendisinin, ailesinin, çevresinin, mesleğinin, görev yaptığı kurumun, ülkesinin, yurttaşlarının farkında olması ve onları değerli bulması olarak tanımlarken; Elban (2015), vatanseverliği milli gurur, milli kimlik, vatan sevgisi, millet sevgisi kavramlarıyla ilişkilendirmiştir. Vatanseverlik, üzerinde yaşanan toprak parçasına ve ulusuna karşı sorumluluklarının bilincinde olma ve sorumluluklarını yerine getirme şeklinde de tanımlanabilir.

Vatanseverlik değerine sahip bireylerden; haklarına sahip çıkması, görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi, ülke sorunlarının farkında olması ve çözüm üretmesi, bütün canlılara ve çevreye karşı duyarlı olması, tarihsel mirası koruması ve toplumsal değerleri benimsemesi beklenir (Avcı, İbret, & Avcı, 2017). Vatanseverlik, bireyin toplumsal rollerini öğrenerek içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasında ve sosyalleşmesinde önemli rol oynar (Avcı, 2015). Vatanseverliğin önemli bir değer olması, bireylerin vatanlarını sevmeye yönelik tutuma sahip olmalarını da önemli hale getirmektedir. Çünkü tutumlar, belirli bir kişi, nesne, olay ya da örgüte karşı benzer şekilde tepki verilmesine neden olan, devamlı ve değişmez inançlar, duygular ve yönelimlerdir (Güneş, 2015). Tutum, kişinin kendisine ya da çevresinde bulunan herhangi bir toplumsal objeye veya olaya karşı deneyim ve bilgisine dayanarak oluşturduğu bilişsel, duyuşsal ve psikomotor bir tepkidir (Baysal, 1981). Doğrudan doğruya gözlenemeyen, ancak davranışların anlamlandırılmasıyla öğrenilebilen tutumlar, bireyin kazanılmış kişilik özelliklerinin bir parçası olarak tanımlanabilir (Morgan, 2015).

Değerlerin Öğretimi

Değerler eğitiminin formel öğretimsel faaliyetler içinde sürdürülmesi gerektiği konusunda bilim insanları arasında fikir birliği bulunmakla birlikte, değerler eğitiminde nelerin, kimlere, nasıl aktarılacağı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır (Harris, 1991). Değerler eğitiminde, tüm dünyada evrensel olarak uygulanabilecek yöntem, teknik ya da süreçlerden bahsetmek olanaklı olmadığından (Taylor, 1996), burada önemli olan, okulların değer aktarıp aktarmayacağı değil, hangi değerlerin hangi yöntem ve teknikle aktarılacağı konusudur (Lickona, 1996). Nitekim tüm eğitimcilerin üzerinde görüş birliğine vardıkları konulardan biri, eğitim öğretim faaliyetlerinin belirlenen amaçlara ulaşmasında, uygulanan yöntem ve tekniğin belirleyici bir etkisinin olmasıdır. Buna göre, bireylere değer kazandırma sürecinde kullanılacak yöntemin/yöntemlerin önemli olduğu söylenebilir. Değer öğretiminde genellikle, eğitici oyunlar tekniği, sunum ile anlatım tekniği, hikâye yöntemi, buluş yöntemi, soru-cevap yöntemi, drama yöntemi, analizle öğretim tekniği, senaryo ile öğretim yöntemi, rol oynama tekniği, gösteri tekniği, beyin fırtınası tekniği, bilgisayar destekli öğretim yöntemi, benzetim yöntemi ve tartışma yöntemi kullanılmaktadır (Akto, & Akto, 2017).

Değerlerin öğretiminde kullanılacak öğretim materyallerinden biri de biyografilerdir (Karagözoğlu, 2018). Özgeçmiş ve yaşam öyküsü olarak tanımlanan biyografi (TDK, 2011), yaşamları ve eylemleriyle tanınan bireylerin yaşamlarını belgelere dayalı olarak inceleyen edebi bir türdür (Oğuzkan, 2001). Biyografi, toplumların farklı alanlardaki gelişmelerinde ve değişmelerinde önemli roller üstlenmiş olan insanların, yetişme tarzlarının, yaşadıkları olayların, sosyal faaliyetlerinin, duygu, düşünce ve eserlerinin işlenip anlatıldığı bir edebiyat türüdür (Ağca, 1999). Eğitim bilimleri açısından ise biyografi, düşünce ve eylemleriyle toplumda ün yapmış önemli kişilerden yararlanılarak tarihsel konuların incelenmesi ve düzene konması yöntemi olarak tanımlanabilir (Öncül, 2000). Genç bireylere karakter eğitimi verme ve değer kazandırma sürecinde başvurulan biyografiler (Oğuzkan, 2001), doğru yer ve zamanda kullanıldığında bireyler üzerinde önemli etkiler bırakabilecek bir öğretim materyali; tarihi, değişimi ve sürekliliği algılama becerilerinin gelişimine katkı sağlayan bir öğretim aracı olarak da değerlendirilebilir (Er, & Şahin, 2012). Çocuklara başkalarının hayat mücadelelerini, karşılaştıkları sorunları ve başarılarını anlatan biyografiler, onların büyük kişilere karşı hayranlık ve sevgi duymalarını, onlarla bütünleşmelerini ve biyografiye konu olan kimsenin yaşadığı toplumu, toplumda geçerli olan kuralları, değerleri, gelenek ve görenekleri öğrenmelerine yardımcı olur (Kaymakçı, & Er, 2015). Biyografilerin bir öğretim materyali olarak kullanılması, çocukların birçok alana yönelik bilgi, beceri edinmelerine ve insani değerleri kazanmalarına önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, milli mücadelenin kadın kahramanlarından Halide Edip, Münevver Saime, Kara Fatma, Nene Hatun, Şerife Bacı, Tayyar Rahmiye, Gördesli Makbule, Kılavuz Hatice, Binbaşı Ayşe, Nezahat Onbaşı, Elif Bacı ve Halime Çavuş'un biyografileri kullanılmıştır. Kurtuluş Savaşı erkek, kadın, genç, yaşlı, çocuk demeden bütün ulusun cesaret ve vatanseverlikle bütünleşmiş bir birlik duygusuyla kazanılmıştır. Anadolu kadını Milli Mücadele'ye farklı şekillerde destek olmuştur. Bazı kadınlar mitingler yaparak Milli Mücadele ruhunu Anadolu'ya yayarken, bazı kadınlar cemiyetler kurarak örgütlenmişlerdir. Bazı kadınlar cephan taşıyarak, gıda temin ederek ve yaralı askerleri tedavi ederek mücadeleye destek olurken, bazıları da bizzat savaşta yer alarak vatanın kurtuluşuna destek vermiştir (Sarıçoban, 2017). Türk kadını Milli Mücadele döneminde sağlık, eğitim, istihbarat, miting düzenleme gibi görevlerde bulunmanın yanı sıra Kuva-yı Milliyecilerin saklanmalarına veya Anadolu'ya geçmelerine yardımcı olmuş, lojistik ve askerî görevlerde de aktif yer almışlardır (Altınkaynak, 2004). Kurtuluş Savaşında erkeği ile omuz omuza veren kahraman Türk kadını, cepheye düşmanla göğüs göğüse çarpışarak, cephe gerisinde cephan taşıyarak, yaralıları tedavi ederek, silâh ve giyecek üreterek düşmanın bozguna uğramasına ve vatanın kurtulmasına önemli katkılar sunmuştur. Cepheye ve cephe gerisinde gösterdiği dayanışma ve mücadele ruhuyla Kurtuluş Savaşı'nın kazanılmasında önemli rol oynayan Türk kadınlarının vatanseverlik ruhunun çocuklara hissettirilmesi, çocukların empati yoluyla kendilerinde var olan vatanseverlik duygusunu keşfederek geliştirmelerini sağlayacaktır (Karagözoğlu, 2018).

İlgili alanyazın tarandığında, değer kazandırma sürecinde biyografilerin kullanılmasına yönelik fazla deneysel çalışma yapılmadığı görülmektedir. Alanyazında, biyografi temelli bir değerler eğitiminin nasıl tasarlanacağı (Çalışkan, & Öntaş, 2018); sosyal bilgilerde biyografinin nasıl kullanılması gerektiği (Öztürk, Sevgi, & Otluoğlu, 2014); biyografi, biyografi çeşitleri, sosyal bilgiler ve biyografi ilişkisi (Kaymakçı, & Er, 2015); biyografi yönteminin, nerede, nasıl ve ne şekilde kullanılacağı (Er, 2009; Kaya, 2011; Şimşek, 2009); sosyal bilgiler dersinde biyografi kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi (Erdem, 2010; Gençtürk, 2005; Oruç, & Erdem, 2010; Tekgöz, 2005; Top, 2009) konulu çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda, sosyal bilgiler ve tarih dersinde biyografi kullanımı üzerinde yoğunlaşıldığı, daha çok biyografiyle ilgili temel bilgiler ve biyografinin sosyal bilgiler ve tarih dersiyle olan ilişkisi üzerinde durulduğu; öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı bazı uygulamalı çalışmalarda ise biyografi ile akademik başarı ve öğrencilerin derslere yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Bu durum, genelde değer öğretiminde, özelde ise vatanseverlik değerinin öğretilmesinde biyografinin etkisini deneysel olarak ortaya koyacak güncel bir çalışmaya gereksinim olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın, değerler eğitiminin daha etkili ve sonuç alıcı olarak gerçekleştirilerek, iyi insan, iyi vatandaş ve iyi toplum idealine ulaşma konusunda yol göstermesi; genelde eğitim-öğretim sürecinde, özelde değerler eğitiminde ve özellikle de vatanseverlik değerinin öğretilmesinde biyografinin etkin kullanılabilirliğinin ortaya konması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, son zamanlarda sık sık şiddete maruz kalan, ancak Milli Mücadele döneminde cephe gerisinde önemli bir yardımcı, cephede korkusuz bir savaşçı ve cesur bir komutan olarak görev yapan Türk kadınına dikkat çekmesi açısından da bu çalışmanın özgün ve önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, biyografi temelli değerler eğitiminin, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Biyografi temelli değerler eğitiminin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre vatanseverlik değerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Biyografi temelli değerler eğitiminin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre vatanseverlik değerine ilişkin tutumları arasında cinsiyet, anne-babanın öğrenim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Biyografi temelli değerler eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin tutumlarına yönelik olarak sınıf öğretmeninin ve velilerin görüşleri nelerdir?
4. Biyografi temelli değerler eğitimi uygulamasına ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, biyografi temelli değerler eğitiminin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Karışık desenlerin bir türü olan öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin ortaya konulabilmesi açısından araştırmaya önemli bir istatistiki destek sağlar ve bulguların neden-sonuç ilişkisi içinde yorumlanmasına olanak tanır (Büyüköztürk, 2016). Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde mutlaka bir karşılaştırma yapılır ve kontrollü bir şekilde bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenlerden ne oranda ve nasıl etkilendikleri ortaya konmaya çalışılır (Karasar, 2017).

Bu çalışmada, istatistiksel verilere dayalı karşılaştırmaların yapıldığı nicel araştırma tekniklerinin yanı sıra, katılımcıların duygu, düşünce, fikir ve tecrübelerinin daha detaylı bir biçimde ortaya konulabilmesi için nitel araştırma teknikleri de kullanılmıştır. Nitekim Yıldırım ve Şimşek (2016) farklı veri kaynakları,

veri toplama ve çözümlene yöntemlerinin kullanılmasının, araştırma sonuçlarının inandırıcılığına katkı sağlayacağını savunmaktadır. Bu çalışmada da veri kaynakları ve veri toplama yöntemlerinde çeşitlenmeye gidilerek ulaşılan sonuçların inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın ana eksenini 4. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan vatanseverlik değeri oluşturduğundan, araştırmanın çalışma grubunu, Ordu ili Altınordu ilçesinde bulunan bir ilkokuldaki 4/B ve 4/D sınıfları oluşturmaktadır. Araştırma için bu okulun seçilmesinde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bilimsel çalışmalara yatkınlıkları; okulun sosyo-ekonomik yapısı, öğretmen, öğrenci ve veli özellikleri bakımından ilçenin genel profilini yansıması ile okulun sahip olduğu fiziksel ve teknolojik olanakların diğer okullara oranla bilimsel çalışma yapmaya daha elverişli olması etkili olmuştur. Araştırmada 4/B ve 4/D sınıfları ise birçok benzer yönlerinin (toplam öğrenci sayısı, cinsiyet dağılımı, veli öğrenim düzeyi, veli aylık geliri, akademik başarı düzeyleri) varlığından dolayı seçilmiştir.

Araştırmada görüşme yapılacak velilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton'un (2014) "Bu konuyu en iyi kim bilebilir? Bu konuda kim ya da kimlerle görüşmemi tavsiye edersiniz?" sorularından hareketle katılımcıların araştırmacıları birbirlerine yönlendirmeleriyle görüşme yapılacak altı veli belirlenmiştir. Görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılması olarak tanımlanan ölçüt örnekleme yöntemi (Yıldırım, & Şimşek, 2016); örneklemin, problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere veya durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel, & Çakmak, 2018). Velisinin görüşme için seçilmiş olması çalışmada öğrenci seçme ölçütü olarak belirlenmiş ve daha önce görüşme için belirlenmiş olan altı velinin altı öğrencisiyle görüşme yapılmıştır. Çalışmada ahlaki ve etik açıdan uygun olmayacağı düşüncesiyle, görüşmelere katılanların gerçek isimleri kullanılmamış, isimler *Öğretmen, Öğrenci 1, Öğrenci 2..., Veli 1, Veli 2...* şeklinde kodlanmıştır.

Deney grubunda 28, kontrol grubunda ise 27 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin 14'ü (%50.00) kız, 14'ü (%50.00) erkek; kontrol grubundaki öğrencilerin ise 14'ü (%51.85) kız, 13'ü (%48,15) erkektir. Dolayısıyla deney ve kontrol grubu öğrencileri hem cinsiyet hem de genel mevcut açısından birbirlerine denktir.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin 7'sinin annesinin öğrenim düzeyi ilkokul, 7'sinin ortaokul, 9'unun lise, 5'inin üniversite; aynı öğrencilerin 3'ünün babasının öğrenim düzeyi ilkokul, 8'inin ortaokul, 9'unun lise, 8'inin ise üniversitedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 8'inin annesinin öğrenim düzeyi ilkokul, 8'inin ortaokul, 7'sinin lise, 4'ünün üniversite; aynı öğrencilerin 4'ünün babasının öğrenim düzeyi ilkokul, 9'unun ortaokul, 8'inin lise, 6'sının ise üniversitedir. Dolayısıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hem anneleri hem de babaları öğrenim düzeyi açısından benzerlik göstermektedir. Deney grubunda bulunan öğrencilerin 5'inin ailesinin aylık geliri 3000 TL'den az, 14'ünün 3001-5000 TL arasında, 9'unun ise 5000 TL'den fazladır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise 5'inin ailesinin aylık geliri 3000 TL'den az, 15'inin 3001-5000 TL arasında, 7'sinin ise 5000 TL'den fazladır. Dolayısıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ailelerinin aylık gelirleri 3001-5000 TL aralığındadır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bütün derslerdeki yıl sonu puanları MEB e-okul sisteminden alınarak karşılaştırılmış ve deney grubu öğrencilerinin yıl sonu puan ortalamalarının 93.97; kontrol grubu öğrencilerinin bütün derslerdeki yıl sonu puan ortalamalarının ise 94.26 olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bütün derslerden yıl sonu puan ortalamaları bakımından grupların birbirlerine çok yakın oldukları söylenebilir. Biyografi Temelli Değerler Eğitimi uygulaması 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında yapıldığından, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yıl sonu puan ortalamaları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde, sosyal bilgiler dersine ilişkin deney grubunun yıl sonu puanları ($\bar{x}= 92.10$) ile kontrol grubu yıl sonu puanları ($\bar{x}= 92.26$) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t_{(60)}=.28, p>.05$). Uygulama öncesinde grupların vatanseverlik değerine ilişkin tutumlarını belirlemek için uygulanan öntest sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1.*4Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Yıl Sonu Puanları.*

Gruplar	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney Grubu	28	92.10	2.24	61	.28	.71
Kontrol Grubu	27	92.26	2.44			

Tablo 2.*Deney ve Kontrol Gruplarının Vatanserverlik Değerine İlişkin Ön-test Puanları.*

Ön-test	Gruplar	n	\bar{x}	ss	Sh _x	t test		
						t	sd	p
Test Toplam	Deney	28	101.08	6.19	1.15	-.40	61	.62
	Kontrol	27	100.19	5.90	1.04			

Tablo 2 üzerinde yapılan incelemede, yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, deney grubu öğrencilerinin vatanserverlik değerine ilişkin tutum puanları ($\bar{x}= 101.08$) ile kontrol grubu öğrencilerinin vatanserverlik değerine ilişkin tutum puanları ($\bar{x}= 100.19$) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t_{(60)}=-.40, p>.05$).

Araştırma Süreci

Araştırma sürecinde yapılan hazırlıklar, planlamalar ve uygulamalar aşağıda açıklanmıştır:

Deney ve kontrol gruplarının sayı, cinsiyet, aile gelir durumu, anne-baba öğrenim düzeyi, akademik başarı ve vatanserverlik değerine ilişkin tutum düzeyleri açısından dengeli bir dağılıma sahip olmasına çalışılmıştır. Araştırmacılar tarafından *Vatanserverlik Tutum Ölçeği; Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşme Formları* geliştirilmiştir.

Araştırmacılar tarafından biyografi temelli değerler eğitimine yönelik biyografiler hazırlanmıştır. Bu çalışmada, milli mücadelenin kadın kahramanlarından Halide Edip, Münevver Saime, Kara Fatma, Nene Hatun, Şerife Bacı, Tayyar Rahmiye, Gördesli Makbule, Kılavuz Hatice, Binbaşı Ayşe, Nezahat Onbaşı, Elif Bacı ile Halime Çavuş'un biyografileri ve özellikle biyografilerde yer alan vatanserverlik değerine ilişkin kesitler kullanılmıştır. Kadın kahramanlardan biri olan Halide Edip, düzenlenen mitinglerde bir yandan ateşli konuşmalar yaparak halkın Milli Mücadele'ye katılımını sağlarken, diğer yandan uzun süre cephelerde savaşmıştır (Çaka, 1948). Batı cephesinde görev almış olan Münevver Saime, cephe gerisinde ve istihbarat işlerinde yadsınamaz başarılarla imza atmıştır (Kırkpınar, 2001). Kafkas Cephesi'nde Ermenilere karşı savaşan Kara Fatma, Sakarya ve Başkumandanlık Muharebeleri'ne de katılmıştır (Tansel, 1991). Nene Hatun, 1877'de Aziziye Tabyası'nda Rus askerleriyle kahramanca savaşmıştır (Mısırlıoğlu, 1994). Şerife Bacı, 1921 yılının Aralık ayında İnebolu'dan yüklediği cephaneyi cepheye götürürken, yanında kundağa sarılı birkaç aylık bebeği olduğu halde kağnisinin üzerinde donarak ölmüş bir kadın kahramandır (Eski, 2008). Tayyar Rahmiye, 1920 Şubatında Hasanbeyli civarındaki Fransız kuvvetleriyle olan savaşa müfrezesi ile birlikte katılmıştır (Tansel, 1991). 1921'de eşiyle birlikte bir çete örgütleyen Gördesli Makbule, yeni evli olmasına rağmen eşinin yanında Milli Mücadele'ye katılmıştır (Tansel, 1991). 1920'de Adana ve yöresinde Fransızlara karşı verilen mücadelede yer alan Kılavuz Hatice, Fransız kuvvetlerine yanlış kılavuzluk ederek onları Türklerin ateş hattına sokmuş, Fransız askerlerinin esir düşmesini sağlamıştır (Kırkpınar, 2001). Binbaşı Ayşe, 15 Mayıs 1919'daki İzmir'in işgaline karşı koyma hareketine silahla katılmıştır. Salihli'de Yunanlılarla mücadele etmiş, Büyük Taarruz'a katılmıştır (Aslan, 2006). Sekiz yaşındayken babasıyla I. Dünya Savaşı'na katılan Nezahat Onbaşı'ya 12 yaşında Onbaşı rütbesi verilmiştir (Tarakçı, 2008). Elif Bacı, erkek kılığına girerek askere destek olmak için köylerden toplanan malzemeleri kağını katariyle cepheye ulaştırmaya çabalayan ve bu uğurda çocuğunu kaybeden kahraman bir kadındır (Kapusuzoğlu, 2011). 12-14 yaşlarındayken Millî Mücadele'ye katılan Halime Çavuş, kadın olduğunu gizleyerek askerlerle omuz omuza savaşmış; Sakarya Cephesi'ne cephaneye taşımış, çavuş kıyafetini üzerinden hiç çıkarmamış bir kahramandır (Çavdar, 2015).

Biyografiler, kurguları ve sunuş şekilleri bakımından, biyografik roman türüne yakın bir formatta hazırlanmıştır. Biyografik romanlar, bilgi ve belgelerin yanında, yazarın kendi duygu, düşünce ve yorumlarını da katarak edebi bir anlatımla hazırlanmış biyografilerdir (Kaymakçı, & Er, 2015). Bu biyografilerde, kahramanın hayatından kesitler sunulurken psikolojik ve fiziksel özellikleri, tutum ve davranışları, duyguları, düşünceleri ve tepkileri ayrıntılı olarak verilir (Çetin, 2010). Bu çalışmada da vatanseverlik değeri ile bu değer alt boyutlarını kazandıracak şekilde geliştirilen biyografilerde, kişilerin hayatları kronolojik bir yalınlıkta değil hedeflenen değeri kazandırmaya yönelik ilgi çekici kesitler halinde sunulmuştur.

DeneySEL işlem öncesi, deney ve kontrol grubuna *Vatanseverlik Tutum Ölçeği* öntest olarak uygulanmıştır. Deney grubunda, araştırmanın amaçları doğrultusunda biyografi temelli değerler eğitimi yapılırken, kontrol grubunda mevcut sosyal bilgiler öğretim programı çerçevesinde değerler eğitimi yapılmıştır. DeneySEL uygulama, toplam 12 hafta ve 36 ders saatini kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Haftada 3 ders yapılmış olup, her ders saati 40 dakika olarak planlanmıştır. DeneySEL çalışmadan kaynaklı olarak bir kısmı işlenemeyen sosyal bilgiler dersi programının, serbest etkinlikler saatinde telafi edilmesi planlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına, daha önce öntest olarak uygulanmış olan *Vatanseverlik Tutum Ölçeği* uygulamanın tamamlanmasının ardından sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileriyle, bu öğrencilerin velileriyle ve sınıfın öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Vatanseverlik Tutum Ölçeği: Tutum ölçeği, tutum maddelerini oluşturma, uzman görüşü alma, pilot uygulama, asıl uygulama, geçerlik çalışması, faktör analizi ve güvenilirlik hesaplaması aşamaları temel alınarak (Karasar, 2017; Tezbaşaran, 2008) geliştirilmiştir. Alanyazın taranarak ve alan uzmanları ile görüşülerek *Vatanseverlik* değerleriyle ilgili 42'si olumlu 43'ü olumsuz toplam 85 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçekte, "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" şeklinde 5'li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Ölçeğin pilot uygulaması 46'sı kız, 51'i erkek olmak üzere toplam 97 öğrenciyle; esas uygulaması ise 213'ü kız, 241'i erkek olmak üzere toplam 454 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin çarpıklık katsayısı $-.55$, basıklık değeri $.21$, ortalama değeri 151.24 , ortanca değeri 145.00 olarak tespit edilmiştir. Yapılan Kolmogorov-Simirnov testinde ise K-S değeri $.07$ bulunmuştur. Bulunan bu değer $.05$ 'ten büyük olduğundan, puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2016). Ölçekte bulunan her maddenin bireyleri ayırt etme derecesini tespit etmek için ölçek puanlarına göre üst $\%27.00$ ve alt $\%27.00$ 'lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılık derecesine bakılmış ve bu amaçla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi sonucunda bütün maddelerle toplam puan arasındaki ilişki $p < .05$ düzeyinde istatistiki açıdan anlamlı bulunmuştur. Ölçeğe alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi uygulanmış ve madde ayırt edicilik katsayılarını gösteren t değerlerinin -3.17 ile 21.10 arasında değiştiği ve dolayısıyla ölçekte bulunan maddelerin madde-kalan, madde-toplam ve madde-ayrı edicilik dizinlerinin istatistiksel olarak $.01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analiz sonucunda özdeğeri 1'den büyük dört faktör tespit edilmiş, toplam varyansın $\%87.32$ 'sini açıklayan bu dört faktör sırasıyla $\%37.15$, $\%24.10$, $\%16.05$ ve $\%10.02$ oranında toplam varyansa katkı sunmaktadır. Ardından bulunan 4 faktör eksen döndürmesine (varimax döndürme yöntemi) tabi tutulmuştur. Bu döndürme işlemiyle birlikte, ölçeğin faktör yük değerlerinin $.82$ ile $.45$ arasında değiştiği tespit edilmiştir. Elde edilen 4 faktörün sırasıyla 1. faktörde 7 madde "Fedakarlık" alt boyutunu, 2. faktörde 6 madde "Sadakat" alt boyutunu, 3. faktörde 7 madde "Sevgi" alt boyutunu, 4. faktörde 5 madde "Şehitlik" alt boyutunu oluşturduğu; nihai ölçeğin 13'ü olumlu, 12'si olumsuz olmak üzere toplam 25 maddeden oluştuğu görülmüştür.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda; CFI (*Comperative Fit Index*) .92, NFI (*Normed Fit Index*) .89, GFI (*Goodness of Fit Index*) .90, AGFI (*Adjusted Goodness of Fit Index*) .91, RMSR (*Root Mean Square Residual*) .03 ve RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) .05 olarak hesaplanmış, ayrıca maddeler ile faktörler arasındaki bütün ilişkiler istatistiksel açıdan ($p<.01$) anlamlı bulunmuştur. Hesaplanan bu parametreler kabul edilebilir sınırlar içinde ve ölçeğin faktör yapısını doğrular nitelikte olduğundan (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2016; Schermelleh-Engel, & Moosbrugger, 2003), modelin veriyle iyi bir uyum sağladığı söylenebilir.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla ölçeğin alt boyutlarının ve tamamının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarına bakılmıştır. Buna göre, güvenilirlik katsayıları birinci faktör (Fedakarlık) için .89, ikinci faktör (Sadakat) için .83, üçüncü faktör (Sevgi) için .80 ve dördüncü faktör (Şehitlik) için .76 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve geneli için elde edilen bu değerler, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016; Tavşancıl, 2014).

Görüşme formları: Araştırmacılar tarafından, biyografi temelli değerler eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tutumlarına ilişkin sınıf öğretmeninin görüşlerini tespit etmek için bir *öğretmen görüşme formu*, velilerinin görüşlerini tespit etmek için bir *veli görüşme formu* ve öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini tespit etmek için bir *öğrenci görüşme formu* geliştirilmiştir. Görüşme formları, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, yarı yapılandırılmış görüşme formları belli sorulardan oluşmakta ve katılımcılar bu sorulara istedikleri tarzda cevaplar vermekte ve kişisel düşüncelerini net olarak belirtmektedirler.

Görüşmeler; görüşme formunun hazırlanması, formun sınanması, görüşmelerin yer ve zaman olarak ayarlanması ile görüşmelerin gerçekleştirilmesi aşamaları (Yıldırım, & Şimşek, 2016) dikkate alınarak planlanmıştır. Konu uzmanı 2 öğretim üyesinin görüşleri alınarak oluşturulmuş olan görüşme taslağı, örnekleme yer almayan, ancak yakın özelliklere sahip 2 veli, 3 öğretmen ve 45 öğrenci üzerinde denenmiş, karşılaşılan sorunlar giderilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında nicel ve nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak tutum ölçeği, nitel veri toplama aracı olarak ise görüşme formları kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının tamamı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına, daha önce öntest olarak uygulanmış olan tutum ölçeği, deneysel çalışmanın tamamlanmasından sonra sontest olarak tekrar uygulanarak nicel veriler toplanmıştır.

Görüşmelerde, biyografi temelli değerler eğitimi uygulamasının başlangıcından görüşmenin yapıldığı güne kadar, öğrencilerin vatanseverlik değerine ilişkin tutumlarında ne gibi değişiklikler gözlemlediklerine ve yapılan uygulamayı nasıl bulduklarına ilişkin öğretmene ve velilere sorular sorulmuştur. Öğrencilere ise biyografi temelli değerler eğitimi uygulaması kapsamında derste yaptıkları çalışmalar hakkında ne düşündükleri, uygulamanın vatanseverlik değeri açısından tutumlarında bir değişiklik oluşturup oluşturmadığı, uygulamayı sevip sevmedikleri, değerler eğitiminin nerede ve nasıl yapılması gerektiğini düşündüklerine ilişkin sorular sorulmuştur. Yaklaşık 15'er dakika süren görüşmeler, okulda bu amaçla ayrılmış olan bir odada gerçekleştirilmiş ve izin almak suretiyle katılımcıların ses kaydı yapılmış, notlar alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi: Araştırmada nicel verilerin analizinde, aritmetik ortalama, frekans, bağımsız grup t-testi, Kruskal-Wallis H testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deneysel bir çalışma olan araştırmada, yansız olarak belirlenen iki grupta iki farklı uygulamayla aynı içerik için eğitim verilmesi ve araştırma sonucunda iki uygulama arasındaki etkililiğin değerlendirilmesi amaçlandığından bağımsız grup t-testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2016). Az denekli ve puanların normallik varsayımını karşılamadığı anne-baba öğrenim düzeyi ile aile gelir düzeyi değişkenleri için Kruskal-Wallis H testi; cinsiyet değişkeni için ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizi: Araştırmada, görüşme yoluyla elde edilen nitel verilerin çözümlemesinde betimsel analiz yaklaşımı tercih edilmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında, veriler görüşme sorularına göre özetlenerek yorumlanır ve görüşme yapılan bireylerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılır (Yıldırım, & Şimşek, 2016). Araştırmada edinilen verilerin güvenilirliği katılımcı teyidi, eş uzman incelemesi ve kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması yoluyla gerçekleştirilmiş (Boyatzis, 1998; Cresswell, 2013; Lincoln, & Guba, 1985; Miles, Huberman, & Saldana, 2018); inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve onaylanabilirlik kriterleri ışığında araştırmacının nitel boyutunun geçerlik ve güvenilirliği test edilmiştir (Yıldırım, & Şimşek, 2016).

Görüşmelerin güvenilirliğini sağlamak için görüşmelerin ses kayıtları iki farklı zamanda çözümlenmiş ve her iki çözümlemedeki uzlaşma yüzdesi .90 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, araştırma sürecinde bir eş uzmanın yer alması, daha kapsamlı bir veri analizi yapılmasını sağladığından (Lincoln, & Guba, 1985), araştırmada, bir öğretim üyesi eş uzman olarak yer almış ve katılımcı görüşlerinin yer aldığı metinler hem araştırmacılar hem de eş uzman tarafından ayrı ayrı incelenerek verimli tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çoklu kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak için araştırmacılara ek olarak, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında doktora yapmış bir öğretmene de kodlayıcı görevi verilmiştir. Araştırmacıların ve diğer kodlayıcının, katılımcıların yanıtlarının çözümlenmesine ve sınıflandırılmasına yönelik hazırladıkları yazılı metinler incelenerek karşılaştırılmış ve yapılan karşılaştırmada %88.00 oranında bir tutarlılık/uzlaşma tespit edilmiştir. Yazılı metne dönüştürülen sözel konuşmaların tekrar sahibine götürülüp üzerinde çalışılması, verilerin doğruluğunu ve geçerliğini güçlendirdiğinden (Silverman, 2006), araştırmacılar tarafından yazılı metne dönüştürülmüş ses kayıtları ve notlar hem sınıf öğretmenine hem velilere hem de öğrencilere kontrol ettirilerek teyit edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, her bir alt probleme ilişkin bulgular sırasıyla aşağıda verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Biyografi temelli değerler eğitiminin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre *vatanseverlik* değerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.

Test	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Öntest	Deney	28	112.31	5.94	60	.42	.65
	Kontrol	27	111.10	8.87			
Sontest	Deney	28	143.11	6.97	60	8.91	.00
	Kontrol	27	115.41	9.84			

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubu öntest puanları ($\bar{x}= 112.31$) ile kontrol grubu öntest puanları ($\bar{x}=111.10$) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($t_{(60)}= .42, p>.05$); deney grubu sontest puanları ($\bar{x}=143.11$) ile kontrol grubu sontest puanları ($\bar{x}= 115.41$) arasında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($t_{(60)}= 8.91, p<.05$) görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Biyografi temelli değerler eğitiminin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre *vatanseverlik* değerlerine ilişkin tutumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

5Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öntest-Sontest Tutum Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.

Test	Grup	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Deney	Kız	14	16.35	215.50	98.50	.34
		Erkek	14	14.59	212.50		
	Kontrol	Kız	14	14.43	217.50		
		Erkek	13	13.41	215.50		
Sontest	Deney	Kız	14	13.50	274.50	115.50	.03
		Erkek	14	14.20	251.50		
	Kontrol	Kız	14	15.25	231.50		
		Erkek	14	15.25	231.50		
			13	13.26	228.50		

Tablo 4 incelendiğinde; deney grubu öntest puanlarında, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ($U=98.50$, $p>.05$), kontrol grubu öntest puanlarında da kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ($U=107.50$, $p>.05$); deney grubu sontest puanlarında, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ($U=115.50$, $p<.05$); kontrol grubu sontest puanlarında ise kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($U=101.50$, $p>.05$) görülmektedir.

Biyografi temelli değerler eğitiminin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre *vatanseverlik* değerine ilişkin tutumları arasında anne ve babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin veriler Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5.

6Öğrencilerin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Öntest-Sontest Tutum Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.

Test	Grup	Anne Öğrenim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	P			
Öntest	Deney	İlkokul	7	15.11	3.34	2	.11			
		Ortaokul	7	15.16						
		Lise	9	15.90						
		Üniversite	5	13.13						
	Kontrol	İlkokul	8	12.34						
		Ortaokul	8	12.21						
		Lise	7	16.08						
		Üniversite	4	14.21						
Sontest	Deney	İlkokul	7	16.57	3.83	2	.12			
		Ortaokul	7	16.79						
		Lise	9	17.08						
		Üniversite	5	13.26						
	Kontrol	İlkokul	8	13.31				.21	2	.72
		Ortaokul	8	12.07						
		Lise	7	14.16						
		Üniversite	4	15.21						

Tablo 5 incelendiğinde; deney grubu öntest puanlarında anne öğrenim düzeyi ile öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($H(4)=.22$, $p>.05$), kontrol grubu öntest puanlarında da anne öğrenim düzeyi ile öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($H(4)=3.34$, $p>.05$); deney grubu sontest puanlarında anne öğrenim düzeyi ile öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($H(4)=3.83$, $p>.05$), kontrol grubu sontest puanlarında da anne öğrenim düzeyi ile öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($H(4)=.21$, $p>.05$) görülmektedir.

Tablo 6.

Öğrencilerin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Öntest-Sontest Tutum Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.

Test	Grup	Baba Öğrenim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	x ²	sd	P			
Öntest	Deney	İlkokul	3	12.23	8.53	2	.18			
		Ortaokul	8	12.21						
		Lise	9	15.21						
		Üniversite	8	14.94						
	Kontrol	İlkokul	4	11.31				3.09	2	.07
		Ortaokul	9	10.43						
		Lise	8	15.62						
		Üniversite	6	16.04						
Sontest	Deney	İlkokul	3	13.04	2.98	2	.08			
		Ortaokul	8	12.59						
		Lise	9	14.71						
		Üniversite	8	12.90						
	Kontrol	İlkokul	4	14.10				2.21	2	.21
		Ortaokul	9	15.45						
		Lise	8	10.13						
		Üniversite	6	15.21						

Tablo 6 incelendiğinde; deney grubu öntest puanlarında baba öğrenim düzeyi değişkeni ile öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($(H(4)=8.53, p>.05)$), kontrol grubu öntest puanlarında da baba öğrenim düzeyi değişkeni ile öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($(H(4)=3.09, p>.05)$); deney grubu sontest puanlarında baba öğrenim düzeyi değişkeni ile öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($(H(4)=2.98, p>.05)$), kontrol grubu sontest puanlarında da baba öğrenim düzeyi değişkeni ile öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($(H(4)=2.21, p>.05)$) görülmektedir.

Biyografi temelli değerler eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre *vatanseverlik* değerine ilişkin tutumları arasında ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Öntest - Sontest Tutum Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.

Test	Grup	Aile Gelir Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	x ²	sd	p			
Öntest	Deney	3000 TL’den az	5	14.81	.71	2	.62			
		3001 TL-5000 TL	14	15.35						
		5000 TL’den fazla	9	12.55						
	Kontrol	3000 TL’den az	5	10.66				1.51	2	.41
		3001 TL-5000 TL	15	14.83						
		5000 TL’den fazla	7	15.25						
Sontest	Deney	3000 TL’den az	5	12.38	.29	2	.84			
		3001 TL-5000 TL	14	14.57						
		5000 TL’den fazla	9	14.62						
	Kontrol	3000 TL’den az	5	16.05				1.12	2	.50
		3001 TL-5000 TL	15	12.59						
		5000 TL’den fazla	7	13.09						

Tablo 7 incelendiğinde; deney grubu öntest puanlarında ailenin gelir düzeyi ile öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($(H(3))=.71, p>.05$), kontrol grubu öntest puanlarında da ailenin gelir düzeyi ile öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($(H(3))=1.51, p>.05$); deney grubu sontest puanlarında ailenin gelir düzeyi ile öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($(H(3))=.29, p>.05$), kontrol grubu sontest puanlarında da ailenin gelir düzeyi ile öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ($(H(3))=1.12, p>.05$) görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Uygulama sonrası, deney grubu öğrencilerinin öğretmenine, biyografi temelli değerler eğitimi uygulamasının başlangıcından görüşmenin yapıldığı güne kadar, sınıfında bulunan öğrencilerin sınıf veya okul ortamındaki tutumlarında *vatanseverlik* değerine ilişkin olarak ne gibi değişiklikler gözlemlediğine ve yapılan uygulamayı nasıl bulduğuna ilişkin sorular sorulmuştur. Sınıf öğretmenin verdiği cevapların bir kısmı özetle aşağıda sunulmuştur:

Deney grubu öğretmeni:

Öğrencilerimde vatanseverlik konusunda olumlu gelişmeler olduğunu gözlemlediğimi söyleyebilirim. Derslerin başlangıcında güncel olayları değerlendirirken, öğrencilerin ülkemizdeki terör olayları ile ilgili haberleri daha fazla anlattıklarını ve vatanın bölünmezliğine daha fazla vurgu yaptıklarını fark ettim. Öğrencilerim, bu uygulamanın etkisiyle vatan sevgisi konulu bir oyun yazıp arkadaşlarıyla sınıfta canlandırdılar. Birkaç öğrencim, okulumdaki yabancı uyruklu öğrencilerle, vatanlarından ayrı kalma konusunda röportaj yaparak sınıfa çok duygusal bir şekilde sundular. Uygulanan programın, öğrencilere vatanseverlik değerini benimsetme ve bu değer ışığında tutumlarında değişimlere neden olma konusunda başarılı olduğunu söyleyebilirim. Bu uygulamanın, sadece belli derslerde değil, bütün derslerde sıklıkla yapılması gerektiğini, programların ve ders kitaplarının da bu yönde hazırlanmasını faydalı olacağını düşünüyorum. Velilerin de bu tür uygulamalarla değerler konusunda bilinçlendirilmelerinin iyi olacağı kanaatindeyim.

Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeden sağlanan veriler betimsel analize tabi tutulduğunda, öğretmen biyografi temelli değerler eğitimi uygulamasına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu; uygulamaya yönelik pozitif değerlendirmelerde bulunduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenin görüşlerine göre, yapılan uygulamanın öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkileyen, başarılı ve etkili bir uygulama olduğu; uygulamadan sonra öğrencilerin vatanlarına karşı daha duyarlı hale geldikleri, vatana yönelik sevgilerinde ve vatani koruma isteklerinde artış olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmene göre, biyografi temelli değerler eğitimi uygulaması bütün derslere ve bütün öğretim kademelerine yaygınlaştırılmalı, ders programları ve ders kitapları bu yönde hazırlanmalı, veliler de değerler eğitimi konusunda bu veya buna benzer uygulamalarla eğitilmelidir.

Deney grubunda bulunan 6 öğrencinin velilerine, biyografi temelli değerler eğitimi uygulamasının başlangıcından görüşmenin yapıldığı güne kadar, evde veya ev dışında *vatanseverlik* değerlerini benimseme ve bu değerleri davranış olarak gösterme açısından çocuklarında ne gibi değişiklikler gözlemlediklerine ve yapılan uygulamayı nasıl bulduklarına ilişkin sorular sorulmuştur. Öğrenci velilerinin verdikleri cevaplardan bazıları özet olarak aşağıda sunulmuştur:

Veli 1 (Öğrenci 1'in annesi):

Bu uygulama sayesinde çocuğumda vatanseverlik duygusunun daha arttığını söyleyebilirim. Çocuğumun terör olaylarına karşı daha duyarlı hale geldiğini gördüm. Okullarındaki, vatanında ayrı yabancı öğrencilere çok üzülüğünü, onları evde daha sık anlattığını fark ettim. Bu çalışmanın başarılı bir çalışma olduğunu düşünüyorum.

Veli 2 (Öğrenci 2'nin annesi):

Çocuğumuzu zaten vatansever olarak yetiştirdiğimize inanıyorum, ancak bu uygulamanın bizi desteklediğini, eksikliklerimizi giderdiğini söyleyebilirim. Bu uygulama sayesinde çocuğumun vatanın birliği ve bütünlüğü konusunda daha duyarlı hale geldiğini fark ettim. Bu uygulama, vatanseverlik değeri ile ilgili olarak çocuğumda ciddi bir tutum ve davranış değişikliği yapmıştır.

Veli 3 (Öğrenci 3'ün babası):

Bu uygulamadan sonra çocuğumda vatanseverlik duygusunun arttığını söyleyebilirim. Bu uygulamadan sonra çocuğumun bayrak, asker, polis gibi resimleri daha sık çizdiğini gördüm. Bu tür çalışmaların yetişkinlere de uygulanması gerekir bence..

Veli 4 (Öğrenci 4'ün babası):

Bu çalışmanın, çocuğumdaki vatan sevgisi, vatani koruma, vatan için çalışma, vatani yüceltme duygularını artırdığını söyleyebilirim. Bu uygulama bütün okula yaygınlaştırılmalı ve yıl boyu devam ettirilmelidir.

Veli 5 (Öğrenci 5'in annesi):

Bu uygulamanın, çocuğumda var olan vatanseverlik duygusunu pekiştirdiğini ve çocuğumun, vatan düşmanlarına yönelik daha sert bir tutum geliştirmesini sağladığını söyleyebilirim. Bu çalışmayı, çocuklarımıza değerleri öğretme konusunda başarılı buluyorum. Bu uygulamaya daha fazla zaman ayrılmalıdır.

Veli 6 (Öğrenci 6'nın annesi):

Çocuğumun, bu uygulamadan sonra özellikle vatanımızın kıymetini bilmemiz gerektiği yönünde olumlu bir tutum değişikliğine girdiğini fark ettim. Yapılan bu çalışmayı başarılı bulduğumu söyleyebilirim. Bu uygulama bütün okullara yaygınlaştırılmalıdır.

Deney grubunda yer alan 6 öğrenci velisinin, uygulamanın başlangıcından görüşmenin yapıldığı güne kadar, evde veya ev dışında vatanseverlik değerini benimseme ve bu değeri tutum ve davranış olarak gösterme açısından çocuklarında ne gibi değişiklikler gözlemlediklerine ve yapılan uygulamayı nasıl bulduklarına ilişkin olarak sorulan sorulara verdikleri cevaplar betimsel analize tabi tutulmuş ve sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

Bu uygulama,

- Çocuğumdaki vatanseverlik duygusunu artırmıştır.
- Çocuğumun ülkemizdeki sığınmacıların vatansızlıklarının farkına varmasını sağlamıştır.
- Çocuğumda paylaşma duygusu geliştirmiştir.
- Çocuğumda vatan düşmanlarına yönelik sert bir tutum oluşturmuştur.
- Çocuğumdaki evsiz, kimsesiz ve vatansız insanlara yönelik duyarlılığı artırmıştır.
- Vatanseverlik değerine yönelik olarak çocuğumun tutum ve davranışlarında olumlu değişiklikler yapmıştır.
- Bütün okullara yaygınlaştırılmalıdır.
- Bütün derslerde yapılmalıdır.
- Bütün yıl boyunca sürdürülmelidir.
- Velilerle de yapılmalıdır.

Yapılan görüşmelerde veliler, biyografi temelli değerler eğitimi uygulamasından sonra çocuklarının tutum ve davranışlarında olumlu değişiklikler olduğunu; uygulamanın öğrenciler üzerinde vatanseverlik değeri açısından olumlu etkiler yarattığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, yapılan uygulamanın öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkileyen başarılı bir uygulama olduğunu göstermektedir. Velilere göre, biyografi temelli değerler eğitimi uygulaması bütün derslere ve bütün okullarda yaygınlaştırılmalı, bu uygulamalara daha fazla zaman ayrılmalı, veliler de değerler eğitimi konusunda bu veya buna benzer uygulamalarla eğitilmelidir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Uygulama sonrası, deney grubunda bulunan 6 öğrenciye, biyografi temelli değerler eğitimi uygulaması kapsamında derste yaptıkları çalışmalar hakkında ne düşündükleri; bu uygulamanın,

vatanseverlik değerleri açısından tutumlarında bir değişiklik oluşturup oluşturmadığı; biyografi temelli değerler eğitimi uygulamasını sevip sevmedikleri; biyografileri beğenip beğenmedikleri, değerler eğitiminin nerede ve nasıl yapılması gerektiği ile ilgili sorular sorulmuştur. Deneysel gruba öğrencilerinin verdikleri cevaplardan bazı örnekler özet olarak aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci 1:

Derste okuduğumuz biyografiler çok güzeldi. Bu derste yaptığımız çalışmalar çok eğlenceliydi. Bu sayede vatanımı tanıdım.

Öğrenci 2:

Vatansever kadınların hayatları çok değişik geldi bana. Artık vatanımın değerini daha çok biliyorum.

Öğrenci 3:

Vatansever kadınlar sayesinde vatanım için çok çalışmam gerektiğini anladım. Çünkü onlar çok çalışmışlar.

Öğrenci 4:

Derste okuduğumuz hayat hikâyeleri sayesinde vatanımı korumam gerektiğini anladım. Vatanımızı sevmesek ülkemize sığınan Suriyeliler gibi oluruz.

Öğrenci 5:

Derste okuduğumuz hayat hikâyeleri sayesinde vatanımızda birlik olmamız gerektiğini öğrendim.

Öğrenci 6:

Değerler eğitimi okulda yapılmalıdır. Çünkü okulda öğretmenler daha iyi eğitim vermektedir.

Deneysel grubunda yer alan 6 öğrencinin, biyografi temelli değerler eğitimi uygulaması kapsamında derste yaptıkları çalışmalar/etkinlikler hakkında ne düşündükleri; biyografi temelli değerler eğitimi uygulamasının tutumlarında bir değişiklik oluşturup oluşturmadığı; bu uygulamayı sevip sevmedikleri; değerler eğitiminin nerede ve nasıl yapılması gerektiği ile ilgili olarak sorulara verdikleri cevaplar betimsel analize tabi tutulmuş ve sonuçlar özetle aşağıda sıralanmıştır:

Biyografilere ilişkin cevaplar:

- Biyografiler heyecanlıydı.
- Biyografiler değişikti.
- Biyografiler çok güzeldi.
- Biyografilerden çok bilgi edindim.

Tutumlarla ilişkin cevaplar:

- Daha çok vatansever oldum.
- Vatanımın kıymetini anladım.
- Vatanım için çok çalışmalıyım.
- Vatanımı korumam gerektiğini anladım.
- Birlik olmamız gerektiğini öğrendim.

Uygulamaya ilişkin cevaplar:

- Uygulamayı çok sevdim.
- Uygulama çok heyecan vericiydi.
- Uygulama çok güzeldi.
- Birçok şey öğrendik.

Değerler eğitimine ilişkin cevaplar:

- Değerler eğitimi okullarda yapılmalıdır.
- Değerler eğitimini öğretmenler yapmalıdır.

Yapılan görüşmelerde öğrenciler, biyografi temelli değerler eğitimi uygulamasından sonra tutum ve davranışlarında olumlu değişiklikler olduğunu; uygulamayı sevdiklerini, eğlendirici ve öğretici bulduklarını, değerler eğitiminin okulda ve öğretmenler tarafından yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç, yapılan uygulamanın öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkileyen başarılı bir uygulama olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, biyografi temelli değerler eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, vatanseverlik değerine ilişkin tutumlarında, uygulama öncesi ve sonrası ölçümlere göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ulaşılan bu sonuç, biyografi temelli değerler eğitimi uygulamasının, öğrencilerin vatanseverlik değerine ilişkin tutumları üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmen, veli ve öğrenci görüşmelerine dayalı nitel verilerle de desteklenen bu sonuç, biyografilerin ilgi çekici ve merak giderici hikâyemsi özelliklerinin, çocukların değerleri daha kolay ve etkili olarak öğrenmelerini sağladığı ve çocukların tutumları üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Er (2010) tarafından yapılan çalışmada da biyografilerin merak giderici ve ilgi çekici öğretim aracı olma özelliklerinin değer öğretiminde etkili olmalarını sağladığı belirtilmiştir. Bu durumda, karakter ve değerler eğitimi gibi birçok kazanıma yönelik öğretim faaliyetinin gerçekleştirilmesinde biyografilerden etkili olarak yararlanılabileceği söylenebilir.

Uygulama sonrası, biyografi temelli değerler eğitiminin öğrencilerin vatanseverlik değerine ilişkin tutumları üzerinde olumlu yönde etki yaptığına ilişkin olarak ulaşılan bu sonuç, başka çalışmalarla da desteklenmektedir. Erdem (2010) tarafından yapılan çalışmada, olumlu tutum geliştirmede biyografinin son derece etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir. Kavcar (1999) ve Mutluay (1977), biyografi gibi edebiyat eserlerinin iyilik, dostluk, vatanseverlik gibi insani tutum ve değerleri geliştirip pekiştirdiğini belirtmişlerdir. Kaymakçı ve Er (2013) tarafından yapılan çalışmada, derslerde biyografilerin kullanılmasının öğrencilerin milli benlik duygularının gelişmesini sağladığı belirtilmiştir. Yazıcı (2009) tarafından yapılan çalışmada kahramanlık öykülerinin öğrencilerdeki yurtseverlik duygusu artırdığı tespit edilmiştir. Karagözoğlu (2018) yaptığı çalışmada, kadın kahramanların biyografilerinin değer öğretiminde kullanılmasının vatandaşlık değerinin kazandırılmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Yapılan başka çalışmalarda, öğretimde biyografi gibi edebî ürünlerin kullanımının, öğrencilerin değer kazanma sürecini hızlandırdığı; öğrencilerin inanç ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği; öğrencilerin duyuşsal davranış özellikleri kazanma düzeylerini artırdığı ve vatanseverlik değerinin kazandırılması konusunda biyografi destekli öğretim uygulamalarının diğer uygulamalardan daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akkuş, 2007; Aktepe, & Oğuzkan, 2013; Erdem, 2010; Kaymakçı, & Er, 2013; Öztürk, 2002; Öztürk, & Otluoğlu, 2002; Öztürk et al. 2014; Tekgöz, 2005; Top, 2009).

Araştırmada, deneysel işlem sonrası deney grubu öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin sonuç puanları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin vatanseverlik değerine ilişkin tutumları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olduğunu göstermektedir. Çalışmada kadın kahramanların biyografilerinin kullanılmasının kız öğrencilerin hemcinslerine yönelik olumlu bir algıya sahip olmalarına neden olduğu söylenebilir. Ayrıca biyografilerde yer alan duygusal sahnelerin (özellikle bebeklerin ve annelerin donarak ya da vurularak ölümü sahneleri) duygusal yönleri erkeklere oranla daha baskın olan kız öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Çünkü kadınlar erkeklere oranla daha duygusal (Mudd, 2002), acıma ve adanma duyguları daha gelişmiş bireylerdir (Beutel, & Marini, 1995). Değerler eğitimi konusunda yapılan başka çalışmalarda da cinsiyet değişkeninin çoğu zaman kızların lehine bir farka neden olduğu saptanmıştır. Akbaş (2004) tarafından yapılan çalışmada, kız öğrencilerin, demokratik değerlere ve temel değerlere erkek öğrencilerden daha üst düzeyde ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır. İşcan (2007) tarafından yapılan çalışmada, kız öğrencilerin değerleri gösterme düzeyleri bakımından, erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dilmaç (1999) yapmış olduğu araştırmada, değerleri edinme açısından deney grubunda yer alan kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gömlüksüz ve Cüro (2011) ve Baş (2016) tarafından yapılan çalışmalarda kızların erkeklerden daha çok vatanseverlik değerini benimsedikleri tespit edilmiştir. Mousavi ve Roshan (2010) tarafından yapılan çalışmada da, vatansever kimliğin kızlar lehine farklılaştığı tespit edilmiştir.

Araştırmada, deneysel işlem sonrası hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin sınıfta puanları arasında anne-baba öğrenim düzeyi ile ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin vatanseverlik değerine ilişkin tutumları üzerinde anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerinin etkili olmadığını göstermektedir. Seçilen biyografilerde zengin-fakir ayrımı yapılmamasının bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir. Ailelerin öğrenim düzeylerinin öğrencilerin vatanseverlik değerine ilişkin tutumları üzerinde etkili olmamasının, ailelerin öğrenim düzeylerinden kaynaklanan artılarını ya da eksilerini çocuklarına yansıtmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Gerek ailelerin gelir düzeyi ve gerekse ailelerin öğrenim düzeylerinin öğrencilerin vatanseverlik değerine ilişkin tutumları üzerinde etkili olmamasında, öğrencilerin yaşları (9-10 yaş) itibarıyla bu değişkenleri tutum ve davranışlarında farklılıklara neden olacak düzeyde görmemelerinin, bu değişkenleri bir farklılık gerekçesi olarak algılamamalarının ve bu yaşlardaki çocukların daha eşitlikçi düşünmelerinin de etkili olduğu söylenebilir. Er ve Şahin (2012) tarafından yapılan çalışmada, tutum değişikliği sağlamak amacıyla biyografi kullanılması ile öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Er (2010) tarafından yapılan çalışmada, biyografi tercihleri ile sosyo-ekonomik düzey değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; yapılan başka çalışmalarda da değer eğitiminde öğrencilerin tutumları ile anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir (Akbaş, 2004; Aktepe, 2010; Aladağ, 2009; Baydar, 2009; İşcan, & Senemoğlu, 2009; Keskinöğlü, 2008; Özensel, 2007; Taş, & Kiroğlu, 2019; Taş, & Minaz, 2019; Yiğittir, 2009).

Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede, biyografi temelli değerler eğitimi uygulamasının vatanseverlik değerine ilişkin olarak öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkileyen başarılı ve etkili bir uygulama olduğu; öğrencilerin daha vatansever, vatanını daha çok seven, koruyan, vatanının birlik ve bütünlüğü için daha duyarlı tutum ve davranışlar sergilemelerini sağlayan bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, farklı çalışmalarla da desteklenmektedir. Yapılan çalışmalarda öğretmenler, değerler eğitimi sonrası öğrencilerde olumlu davranış değişiklikleri gözlemlediklerini ve değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir (Aladağ, 2009; Moore, 2005; Thompson, 2002; Yalar, 2010; Yiğittir, 2009). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, derslerde edebi ürünlerden biyografinin kullanılmasının öğrencilerin inanç ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği, biyografilerin öğrenciler için ilgi çekici, merak giderici ve öğretici bir edebi tür olduğu tespit edilmiştir (Çencen, 2010; Er, 2010; Kaymakçı, & Er, 2015).

Velilerle yapılan görüşmelerde, biyografi temelli değerler eğitimi uygulamasından sonra vatanseverlik değerine ilişkin olarak öğrencilerin tutum ve davranışlarında olumlu yönde değişiklikler olduğu; yapılan uygulamanın öğrencilerin vatanseverlik değerine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkileyen başarılı ve etkili bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar, velilerle görüşme yapılan başka çalışmalarla da desteklenmektedir. Bu çalışmalarda velilerle yapılan görüşmelerde, değerler eğitimi uygulamalarının, öğrencilerin değerlere ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aladağ, 2009; Karma, & Kâhil, 2005; Moore, 2005; Thompson, 2002).

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde, biyografi temelli değerler eğitimi uygulamasından sonra vatanseverlik değerine ilişkin olarak öğrencilerin tutum ve davranışlarında olumlu değişiklikler olduğu; uygulamanın öğrenciler tarafından sevildiği, eğlendirici ve öğretici bulunduğu; değerler eğitiminin okulda ve öğretmenler tarafından yapılması gerektiği; yapılan uygulamanın öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkileyen başarılı ve etkili bir uygulama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar, öğrencilerle görüşme yapılan başka çalışmalarla da desteklenmektedir. Bu çalışmalarda öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin, değerler eğitimi uygulamalarının, tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ifade ettikleri (Aktepe, 2010; Aladağ, 2009; İşcan, & Senemoğlu, 2009; Perry, & Wilkenfeld, 2006; Thompson, 2002; Uzunkol, 2014); yazılı edebiyat ürünleri sayesinde, hoşlanma, farkına

varma, ilgi çekme, istek duyma, kişiliğini katma, öğrendikleriyle bağ kurma konularında kendilerini daha yetkinleşmiş olarak gördükleri (Öztürk, & Otluoğlu, 2002) tespit edilmiştir. Başka çalışmalarda öğrencilerle yapılan görüşmelerde, biyografi destekli öğretim uygulamalarının, öğrencilerin konuları ve değerleri daha iyi öğrenmelerini ve öğretim sürecinden daha çok zevk almalarını sağladığı, biyografilerin öğrenciler için ilgi çekici, merak giderici ve öğretici bir edebi tür olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akkuş, 2007; Er, 2010; Kaymakçı, & Er, 2015; Tekgöz, 2005; Top, 2009).

Biyografi temelli değerler eğitimi uygulaması, değer öğretiminde ve değerlere ilişkin olumlu tutum kazandırmada etkili olduğundan, farklı öğretim kademelerinde ve derslerde de kullanılabilir. Bu uygulama, vatanseverlik değerinin yanı sıra ilkokul sosyal bilgiler programında yer alan adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, hoşgörü ve yardımseverlik değerinin kazandırılmasında da etkili olarak kullanılabilir. Biyografiler, dil ve anlatım yönünden gerekli düzenlemelerin yapılması halinde, değer öğretiminde merak giderici, ilgi çekici ve öğretici bir tür olarak kullanılabilir. Biyografilerin hikâyemsi yönü, merak giderici ve ilgi çekici özellikleri sayesinde, çocukların değerleri daha kolay, daha etkili ve daha kalıcı olarak öğrenmeleri sağlanabilir. Amaca uygun biyografilerin seçilip drama, tiyatro gibi çeşitli sanatsal etkinliklerle öğrencilere sunulması ve biyografilerin görsel ve işitsel teknolojilerle desteklenmesi öğrencilerin değerlere yönelik tutumları üzerinde daha olumlu ve daha hızlı etki yaratabilir.

Değerler eğitiminin daha etkili yapılabilmesi için, değerlerin diğer derslerin içerisine serpiştirilmiş olarak verilmesi yerine, bağımsız bir değerler eğitimi dersi konması daha uygun olabilir. Öğretim programları ve ders kitapları hazırlanırken, dil ve anlatım yönünden seviyeye uygun düzenlenmiş biyografilere daha çok yer verilebilir. Biyografiler, kullanım amacına ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak sınıflandırılarak; öğretmen, öğrenci ve velilerin kullanımına sunulmak üzere bir veri havuzu oluşturulabilir. Öğretmen merkezli değerler eğitimi yerine; biyografi temelli değerler eğitimi uygulaması veya bu uygulamanın esas alındığı benzer uygulamalarla, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılmaları sağlanabilir. Okulda verilen değerlerin, ailede ve çevrede desteklenerek pekiştirilebilmesi için, aileler değerler konusunda formel olarak eğitilebilir. Öğretmenler değer öğretiminde önemli birer model olduklarından, hizmet öncesinde ve hizmet içinde değer öğretimi konusunda daha iyi eğitilebilirler.

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi ve vatanseverlik değeri ile sınırlı tutulmuştur. Biyografi temelli değerler eğitimi uygulamasının, sosyal bilgiler dersi dışındaki diğer derslerdeki etkililiğinin de incelenmesi, yararlı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir. Ayrıca, biyografi temelli değerler eğitiminin, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin, adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, hoşgörü ve yardımseverlik değerlerine ilişkin tutumlarına etkisini konu alan çalışmalar da yapılabilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma, Siirt Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (SİÜBAP) Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir. Proje Kodu: 2018-SİÜEĞT-039

References

- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekteki derecesinin değerlendirilmesi*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akkuş, Z. (2007). *Tarih öğretiminde edebi ürünlerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Unpublished doctoral dissertation, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aktepe, H. & Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aktepe, V. & Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 607-622.
- Akto, A. & Akto, S. (2017). Methods and techniques used in pre-school values education (A qualitative research), *Journal of Oriental Scientific Research*, 9(2), 1074-1095.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altınkaynak, Y. (2004). *Millî mücadele romanında kadın tipleri*. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, Y. (2006). Türk Bağımsızlık Savaşı'nın kadın kahramanlarından Ayşe Çavuş ve onunla yapılan iki mülakat. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(37), 216-217.
- Avcı, A. A. (2015). *Sosyal Bilgiler dersinde vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Unpublished master's thesis, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Avcı, A. A., İbret, B. Ü. & Avcı, E. K. (2017). Social studies teachers' views related with the value of the patriotism is given at social sciences. *Elementary Education Online*, 16(4), 1558-1574.
- Baş, M. (2016). The evaluation of the university students patriotism levels according to gender, age, family structure and sports activities. *European Journal of Education Studie*, 2(2), 34-43.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Beutel, A. M. & Marini, M. M. (1995). Gender and values. *American Sociological Review*, 3(3), 436-448.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Thematic analysis and code development: Transforming qualitative information*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler. Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. & Çakmak, E. K. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cresswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Çaka, C. (1948). *Tarih boyunca harp ve kadın*. Ankara: Askeri Fabrika.
- Çalışkan, H. & Öntaş, T. (2018). *Değerlerimizle değerliyiz etkinlik kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Çancı, H. (2008). Değişmeyen boyutları bağlamında milliyetçiliğe teorik ve kavramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 105-116.
- Çavdar, D. (2015). Millî Mücadele’de kahraman Türk kadınları. *Türkiye Tohumcular Birliği Dergisi (TÜRKTÖB)*, (4), 62-65.
- Çencen, N. (2010). *11. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarih öğretmenlerinin “edebi ürün” kullanımına ilişkin görüşleri*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çengelci, T. (2011). Okulöncesi dönemde değerler eğitimi. In A. Arıkan (Ed.). *Okulöncesi dönemde değerler eğitimi* (pp. 51-80). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Çetin, N. (2010). *Türk edebiyatında düz yazı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması*. Unpublished master’s thesis, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Doğanay, A. (2012). Değerler eğitimi. In C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* (pp. 225–256), Ankara: Pegem Akademi.
- Elban, M. (2015). Patriotic attitudes of high school students: The case of Ankara province. *International Journal of Social Science*, 35, 451–462.
- Er, H. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde biyografi öğretimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 1546–1557.
- Er, H. (2010). *Sosyal bilgiler eğitimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinin “biyografi” kullanımına ilişkin görüşleri*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Er, H. & Şahin, M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde biyografi kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 75–96.
- Erdem, R. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımı*. Unpublished master’s thesis, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Ergen, G. (2006). Eleştirel-bilinçli sevgi eğitimi. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(12), 144–152.
- Eski, M. (2008). *20. yüzyılda Kastamonu kadınları*. Ankara: Önder.
- Gençtürk, M. (2005). *Tarih öğretiminde biyografi kullanımı*. Unpublished master’s thesis, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gömlüksiz, M. N. & Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 96-133.
- Gültekin, F. (2007). *Tarih I dersinde işe koşulabilecek değer öğretiminin yeni yaklaşımlarının öğrencilerin vatanseverlik değeri anlayışlarının gelişimine etkisi*. Unpublished master’s thesis, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, H. (2015). *Eğitim bilimleri terimleri sözlüğü*. Ankara: Ütopya.
- Harris, E. L. (1991). *Identifying integrated values education approaches in secondary schools*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University, Texas.
- Huddy, L. & Khatib, N. (2007). American patriotism, national identity, and political involvement. *American Journal of Political Science*, 51(1), 63–77.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Unpublished doctoral dissertation, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşcan, C. D. & Senemoğlu, N. (2009). İlköğretim 4. sınıf düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 1-14.

- Kapusuzoğlu, B. (2011). *Toprağa can ektiler seferberlik hikâyeleri*. Ankara: Sorgun Belediyesi.
- Karagözoğlu, N. (2018). The use of the life stories of female heroes to be gained the value of patriotism in social studies courses. *International Journal of Field Education*, 4(2), 97–110.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karma, H. & Kâhil, R. H. (2005). The effect of living values: An educational program on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 81–90.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*, Ankara: Engin.
- Kaya, A. (2011). *Biyografik eserlerin tarih öğretimine katkısı ve ikinci meşrutiyetten cumhuriyete uzanan sürecin değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kaymakçı, S. & Er, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında biyografinin kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 198–224.
- Kaymakçı, S. & Er, H. (2015). Sosyal bilgilerde biyografi kullanımı. In M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler eğitimi* (pp. 413–431), Ankara: Pegem Akademi.
- Keskinöğlü, M. Ş. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan Mesnevî temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kırkpınar, L. (2001). Türk Kurtuluş Savaşı'nda Türk kadını. *Yedinci Askeri Tarih Semineri Bildirileri II*. Ankara: Genelkurmay.
- Kuş, Z. & Aksu, A. (2017). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin inançları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 18–41.
- Lickona, T. (1996). Eleven principle of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25, 93–100.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Mısıroğlu, A. (1994). *Kuva-yı Milliye'nin kadın kahramanları*. İstanbul: Sebil.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moore, A. L. (2005). *A case study of how an elementary school aged student perceives and responds to character education*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Wyoming.
- Morgan, C. T. (2015). *Psikolojiye giriş*. S. Karakaş, R. Eski (Ed.). Ankara: Eğitim Kitabevi.
- Mousavi, R. & Roshan, R. (2010). Investigating different aspects of identity among the students of Tehran Universities: The role of sex differences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (5), 1884–1889.
- Mudd, E. H. (2002) Women's conflicting values. *Journal of Marriage and Family Living*, 8(3), 50–65.
- Mutluay, R. (1977). *100 Soruda Edebiyat Bilgileri*. İstanbul: Gerçek.
- Naylor, D. T. & Diem, R. A. (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York: Random House.
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı.
- Oruç, Ş. & Erdem, R. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde biyografi kullanımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 215–229.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB.
- Özensel, E. (2007). Liseli kız ve erkek öğrencilerin değer yargıları ve Türk toplumunun temel toplumsal kurumlarına bakış açıları. In R. Kaymakcan (Ed.). *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (pp. 742–769). İstanbul: DEM.

- Öztürk, A. (2002). *Tarih öğretiminde tarihi romanların kullanılması*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, C. & Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim okulu 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerinin ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 173–182.
- Öztürk, C., Sevgi, C. K. & Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir, trans.). Ankara: Pegem Akademi.
- Perry, A. D. & Wilkenfeld, B. (2006). Using an agenda setting model to help students develop & exercise participatory skills and values. *Journal of Political Science Education*, 2(3), 303–312.
- Sarıçoban, G. (2017). Milli Mücadele’de Anadolu kadını. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1331–1346.
- Schermelleh-Engel, K. & Moosbrugger, H. (2003). Models: Tests of significance and descriptive. *Psychological Research Online*, 8(2). 23–74.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Sucu, A. Ö. (2012). *Mesnevîlerin edebiyat eğitiminde değer aktarım aracı olarak kullanılması*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, A. (2009). Sosyal bilgiler derslerinde bir öğretim materyali olarak edebi ürünler. In M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* (pp. 389–412). Ankara: Pegem Akademi.
- Tansel, F. A. (1991). *İstiklâl Harbinde mücahit kadınlarımız*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Tarakçı, M. (2008). *Milli mücadele ve mücadeleciler kadınlar*. İstanbul: Başlık.
- Taş, H. & Minaz, M.B. (2019). The impact of biography-based values education on 4th grade elementary school students' attitudes towards tolerance value. *International Journal of Progressive Education*, 15(2), 118-139.
- Taş, H. & Kiroğlu, K. (2019). The effect of Mesnevî supported values education on the attitudes of 4th grade students in primary school. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 209-254.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Taylor, M. J. (1996). Voicing their values: Pupils' moral and cultural experience. J. M. Halstead and M. J. Taylor (Eds.). *Values in Education and Education in Values*, London: Falmer.
- Tekgöz, M. (2005). *7. sınıf sosyal bilgiler derslerinde edebiyat temelli öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Thompson, W. G. (2002). *The effects of character education on student behaviour*. Unpublished doctoral dissertation, East Tennessee State University, Tennessee.
- Top, M. (2009). *İlköğretim 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde edebî ürünlerin kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Unpublished master's thesis, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü [TDK]. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. Unpublished doctoral dissertation, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yazıcı, F. (2009). *Yurtseverlik eğitimi: Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin tutum ve algılarına yönelik bir çalışma (Tokat ili örneği)*. Unpublished master's thesis, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat
- Yazıcı, S. & Yazıcı, F. (2010). Yurtseverlik eğitimi: Tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarına yönelik bir araştırma. *Sosyal Araştırmalar*, 3(10), 649–660.
- Yel, S. & Aladağ, S. (2015). Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi. In M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* (pp. 119–150). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 65–84.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, S. (2006). *TSK vatandaşlık bilinci ve vatan sevgisi eğitiminin analizi*. Unpublished master's thesis, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Yığittir, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4. ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ethical dilemmas that school administrators and teachers experience: Reasons and coping strategies

Onur ERDOĞAN ^{*a}, Ferudun SEZGİN ^{**b}

^a Ministry of National Education, Ankara/Turkey

^b Gazi University, Faculty of Education, Ankara/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2020.020

Article History:

Received 05 November 2019
Revised 16 February 2020
Accepted 15 March 2020
Online 06 May 2020

Keywords:

Ethics,
Ethical dilemma,
Organizational culture,
School administrator,
Teacher.

Article Type:

Research paper

Abstract

The purpose of this research is to identify ethical dilemmas experienced by school administrators and teachers working in public middle schools, the reasons of these ethical dilemmas and the coping strategies used by administrators and teachers. In accordance with this purpose, phenomenological research design was used in this study. Criterion sampling and maximum variation sampling were chosen to determine participants consisting of 10 school principals, 10 assistant principals, and 10 teachers. Data were collected by semi-structured interviews prepared by the researcher. Results revealed that school principals, assistant principals, and teachers experience dilemmas in behavioral, structural, political, and systemic aspects. School principals and teachers mainly solve ethical dilemmas completely during the solution process while assistant principals mostly employ partially solving strategies. School principals and teachers commonly use the strategies of establishing a dialogue and receiving opinions in the process of solving ethical dilemmas as well as the strategy of unilateral decision making. Suggestions concerning the prevention and effective management of ethical dilemmas were offered to the Ministry of Education, provincial organizations, school administrators, teachers and researchers.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler: Nedenler ve baş etme stratejileri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2020.020

Makale Geçmişi:

Geliş 05 Kasım 2019
Düzeltilme 16 Şubat 2020
Kabul 15 Mart 2020
Çevrimiçi 06 Mayıs 2020

Anahtar Kelimeler:

Etik,
Etik ikilem,
Örgüt kültürü,
Okul yöneticisi,
Öğretmen.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu araştırmanın amacı resmî ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından yaşanan etik ikilemler ve nedenleri ile okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu etik ikilemlerle baş etme stratejilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni benimsenmiştir. Araştırmada katılımcıları belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Katılımcıları 10'ar okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmen oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel boyutlarda geniş bir yelpazede etik ikilemler yaşadıklarına işaret etmiştir. Sonuçlar okul müdürlerinin ve öğretmenlerin etik ikilemlerin çözüm sürecinde sonuca dönük olarak çoğunlukla etik ikilemleri tam olarak çözdüklerine işaret ederken müdür yardımcılarının çoğunlukla kısmen çözüm stratejisini kullandıklarına işaret etmiştir. Etik ikilemlerin çözümünde sürece dönük olarak okul yöneticileri ve öğretmenler yaygın olarak diyalog ve görüş alma stratejisini kullanırken tek taraflı karar verme stratejisini de kullanmıştır. Araştırma sonucunda etik ikilemlerin önlenmesi ve etkin yönetimi bağlamında Milli Eğitim Bakanlığına, taşra teşkilatı ve okul yöneticilerine, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

* Author: onurerdogan@live.com

** Author: ferudun@gazi.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3442-2303>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7645-264X>

Introduction

It is stated that the standards of well being consistently conflict with one another at schools unlike other organizations, therefore the school is a normatively complex organization and it has a moral dimension (Greenfield, 1985). Ethical issues are permeated in school's configuration and this moral baseline affects the decisions at schools (Greenfield, 1993). In this regard, ethical dilemmas are frequently experienced by administrators and teachers at schools which are moral initiatives (Bigbee, 2011) and they increasingly attract attention in researches (Bateman, 2015; Catacutan & de Guzman, 2016; Cranston, Ehrich, & Kimber, 2004; Cross, 2013; Dowd, 2012; Norberg & Johansson, 2007; Roche, 1997).

It is pointed out that ethical dilemmas that are experienced by school principals and teachers arise with behavioral, structural, political, and systemic dimensions (Erdogan, 2018). School administrators confront problems about students and school employees who display unwanted behaviours (Cranston Ehrich, & Kimber, 2006; Denig & Quinn, 2001), teachers who violate student rights, students who violate teacher rights, parents as well as incidents that occur outside of school but affect school environment (Norberg & Johansson, 2007) and they experience ethical dilemmas. On structural dilemmas, Catacutan and de Guzman (2016) state that administrators experience dilemmas in particular while implementing a group decision they disapprove. Crowson (1989) points out that organizational rules or instructions can cause ethical dilemmas in organization's structural phase. Accordingly, school principals conduct more ethical assessments in decisions that are thought to be acceptable in terms of professional or organizational norms but problematic with regard to implementation or implication. As for ethical dilemmas that are related to political aspects, pressure from outside the school is pointed out (Gurr & Drysdale, 2012). It is indicated that schools are open systems and, as a result of that, they are organizations which are open to external influence. In this regard, power struggles are played out between internal or external factors, which can reveal political ethical dilemmas. In addition to behavioral, structural and political dilemmas experienced by school administrators, Middlewood and Cardano (2001) draw attention to a systematic dilemma of administrators. Accordingly, if education system attaches importance to measurable features and schools are considered as successful or unsuccessful according to these results, principals who lead schools to these results will be accepted as effective. This causes dilemma for school administrators while evaluating teacher performance. Marshall (1992) indicates that administrators' systemic ethical dilemmas are caused by basic chronic tension in public education. According to this, administrators can have ethical dilemmas due to questioning bureaucratic supervision, hierarchical authority, specialization, and standardization. Besides, Catacutan and de Guzman (2016) point out that the conflict between the regulations of the system and moral understanding is one of the main conflicts that cause managers to experience an ethical dilemma.

Teachers also confront various ethical dilemmas as much as principals during the daily routine of school. School's cultural role, society's expectations, teachers' proficiency, and students' diversifying needs cause various tensions at schools (Bateman, 2012) and teachers confront a great number and a wide variety of dilemmas due to these tensions (Shapira-Lishchinsky, 2009). As for behavioral ethical dilemmas that are experienced by teachers, it is pointed out that the conflicts that cause ethical dilemmas for teachers are mainly conflicts arising from the relationship of teachers and parents. Consequently, teachers experience a dilemma while informing parents that some of their actions are not on behalf of the students. Teachers have conflicts while talking to parents about students' academic success, their problems at home, their school maturity, their distractibility, and their unpleasant attitudes. In addition to parent-teacher relationship, teachers' conflicts with other teachers can also cause behavioural dilemmas (Husu, 2001). As for the structural aspect, teachers' conflicts can derive from conflicts within institution. Accordingly, it is stated that lack of accurate rules, equal opportunities for students and teachers' professional authority are the issues that cause dilemmas for teachers. Some ethical dilemmas of teachers derive from political issues such as intra- or extra-organizational pressures and power struggles. In the political aspect, it is pointed out that teachers experience the most dilemmas about favoritism. This implies that senior executives oppress to have an impact on a case.

These attempts to have an impact on the case despise teachers' philosophy, points of view and knowledge (Dowd, 2012). In addition to this, administrative pressures about unethical practices may also cause teachers to experience ethical dilemmas in the political dimension (Helton & Ray, 2009). Shapira-Lishchinsky's (2009) research findings indicate that teachers experience a great number of ethical dilemmas about attaching importance to official regulations and abiding regulations, fair order and fair outputs, autonomy and educational policies.

Along with researches that depict ethical dilemmas of school administrators and teachers, there are also some researches dealing with coping strategies for dilemmas (Husu, 2001; Maslovaty, 2000; Millerborg & Hyle, 1991; Pontiff, 2007; Roche, 1997). According to a study about school administrators' dilemmas, while they remain in dilemma, administrators show behaviors of avoiding, ignoring moral rules, arguing against the authority and making decisions in accordance with their personal ethical values (Roche, 1997). According to a study conducted by Millerborg and Hyle (1991), school administrators can make appropriate decisions when ethical principles and regulations do not conflict. The mentioned study also indicates that school administrators prefer ethical but illegal decisions significantly more than legal but unethical decisions when ethical principles and regulations conflict each other. Pontiff (2007) argues that school administrators solve ethical dilemmas based on their former ethical socialization. Although teachers' coping strategies for dilemmas differ based on their personal belief system and the context of dilemmas, teachers use strategies in order of importance such as dwelling on the dilemma, partially dwelling on the dilemma, establishing a dialogue, directing the dilemma to another authorized person, unilateral decision making, handing the issue over to the parent and avoiding (Maslovaty, 2000). The results of a study conducted by Husu (2001) indicate that teachers use strategies such as negotiating, making no concessions, reevaluating the situation and discussing although they differ according to the context of the dilemma.

The above mentioned researches indicate that administrators and teachers frequently experience a wide range of ethical dilemmas. School administrators and teachers respond in different ways to these dilemmas. Ethical dilemmas experienced by principals and teachers have a number of consequences at the personal and organizational level. In this sense, researching ethical dilemmas that can have impacts on the function of the organization and abolishing situations that cause ethical dilemmas can be considered as significant.

The Concept of Ethical Dilemma and Its Structure

In everyday life, dilemma, paradox, ethical dilemma are generally used interchangeably. However, there are significant analytical differences in these concepts. Dilemma refers to a situation in which one option has to be chosen among more than one alternative. Paradox has exactly the opposite meaning. It means being unable to choose among alternatives. In the case of a paradox, there are two apparently contradictory opinions that work together or not at the same time (Storey & Salaman, 2009). The concept of ethical dilemma is prominently different from those of dilemma and paradox. In order for a situation to be called as ethical dilemma, both situations which create value conflicts must be correctly perceived (Kidder, 1995). Ethical dilemmas are value conflicts that occur beyond the rational level and in which right and wrong principles simultaneously conflict with each other. Ethical dilemmas emerge in situations that are equally necessary but mutually exclusive (Roche, 1997). Moreover, according to another description, ethical dilemmas are described as aporias in which there is moral consideration both in the direction of and against the goal for the intended mode of action (Donagan, 1996).

It is stated that there are underlying value conflicts in ethical dilemmas (Ehrich, Kimber, Millwater, & Cranston, 2011; Reeves & Jones, 1993). Additionally, due to the underlying value conflicts, there are some critical incidents that cause ethical dilemmas. Cranston and others (2004) offer a comprehensive model for the characteristics of ethical dilemma process, the occurrence of ethical dilemma and its dynamics during the solution process. This model consists of five main parts. First one is the critical incident or the problem that triggers the ethical dilemma. This part reveals the ethical dilemma. The second part offers a range of power sets that have the potential to explain the critical incident in their

own estimations or on their own basis. There can be tension due to the contention of these power sets and each of these power sets may not have the same effect on the ethical dilemma. There are nine powers conflicting with each: professional ethics, legal issues, policies, public interest, society and community, global context, political framework, economic and financial context, and unnamed powers. Unnamed powers express the powers that are unidentified at present and may emerge in the future. In the context of this model, individuals make decisions and in consequence of the decisions, a number of impacts on the individuals, organization, and community are monitored. On the individual level, the sense of dignity can be affected both at school and outside of the school as a result of the decision. In cases which end up with stressful results, the person's career can also be affected by this situation. On the organizational level, a broader group can be affected including the school's dignity. The decision may have important reflections on the school's community as well. On the community level, the perception towards the school can be affected on a broader scale.

Trevino (1986) offers another model related to the process of the ethical dilemma. According to this model, individuals respond to ethical dilemmas related to the cognition that is determined during the moral development stage of these individuals. The process of cognitive moral development of the individual determines how this person thinks about ethical dilemmas and their evaluation of right or wrong related to the situation. However, cognition related to what is right or wrong is insufficient to explain or presume the behaviour. Additionally, individual or situational factors by interacting with the cognitive component determine how the person acts towards an ethical dilemma. There are three factors that may determine an individual's cognition towards what is right or wrong related to the action such as ego strength, field dependence and being the focus of control. Situational factors that derive from the context of the current work and broad organizational culture take roles as mediating variables in the relationship of cognition-behaviour. These include the organization's normative structure, consulting other people, obedience to authority, taking the responsibility of the results, reinforcement conditions and other pressures. As a result, features of the job and organizational culture's moral aspect can affect an individual's moral development. According to the model offered by Aroskar (1980) configuration process of an ethical dilemma is formed by explanation, decision and action. Accordingly, ethical dilemmas arise from three components such as situational truths, decision making questions and underlying ethical theories. These components are evaluated related to time and value system.

The above-mentioned models related to the structure of ethical dilemmas offer different approaches. However, based on the mentioned models, it can be stated that the structure of ethical dilemmas consists of events that trigger the ethical dilemma, factors affecting decision making in the face of ethical dilemma, decision and its effects on organization and individual level. Schools are complex and multi-stakeholder organizations which abound in values, affecting social dynamics and affected by them. In this regard, it is possible to say that there can be plenty of incidents which can trigger ethical dilemmas. When administrators and teachers experience ethical dilemmas, their sense of professional ethics, their value system, regulations, school's structure, school's culture and, other personal and situational variables can influence their decisions. When administrators and teachers make a decision related to an ethical dilemma, this decision can have the features of being legal/illegal, ethical/unethical, appropriate or inappropriate to values, appropriate or inappropriate to school culture. Additionally, regardless of what the decision is, some impacts can be observed on the individual or organizational level.

Previous researches indicate that administrators experience ethical dilemmas about plenty of issues such as discipline problems, teachers' performance, group decisions, nepotism, student rights, teacher rights, senior managements' pressures, and problems about the system (Catacutan & de Guzman, 2016; Cranston et al., 2006; Denig & Quinn, 2001; Norberg & Johansson, 2007). As for teachers, it is indicated that they can experience dilemmas about the issues such as informing parents about the issues related to students, supervision, teachers' divergent views about the issues related to students, lack of regulations, equality in opportunity, authority, well-being of the students, organizational requirements, regulations and fairness (Bateman, 2012; Husu, 2001; Shapira-Lishchinsky, 2009). It is stated that when

administrators experience dilemmas, they use coping strategies such as avoiding, ignoring moral principles, arguing against the authority and deciding in relation with their own ethical values (Millerborg & Hyle, 1991; Roche, 1997) while teachers use coping strategies such as dwelling on the dilemma, dwelling partially on the dilemma, directing the dilemma to another authorized person, unilateral decision making, directing the issue to the parent, making no concessions, negotiation, discussion and avoiding. In other words, the literature indicates that administrators and teachers experience dilemmas on a large spectrum and they follow a wide range of coping strategies for these dilemmas (Husu, 2001; Maslovaty, 2000). Besides, the point that is agreed about dilemmas is the root cause of dilemmas. According to this, value conflicts are the underlying root causes of dilemmas. Regardless of being an administrator or a teacher, if the situation is in conflict with the person's set of values, this person experiences an ethical dilemma.

In the literature related to this issue, it is stated that one of the most important factors leading to ethical dilemma for administrators and teachers is what the education system rewards as an outcome (Middlewood & Cardano, 2001). For an education system which encourages or reinforces academic success, it is possible to think that the medium, the method or processes which lead to success in these exams would be displayed in a realistic and a reasonable way. In this sense, it is possible for school to undergo a process of an integrated education system which is stated in the basic law of education that raises well-balanced individuals in terms of body, mind, soul, emotions, and morals or a system which focuses more on the skills required by the central examination system instead of teaching process. In the given circumstance, schools may experience a strong ethical dilemma between focusing on values, attitude, personality development or raising moral individuals and the pressure of preparing students for an exam. Schools attitude towards such an ethical dilemma or how they try to find balance in such a situation is an issue of concern. The findings of this research can be regarded as important in terms of asserting the dilemmas that schools experience because of exam stress and values education. Therefore, in this research, middle schools in which exam stress is intensively experienced were taken as samples. Additionally, the fact that individuals experience ethical dilemmas in organizations has consequences on the personal and organizational level. It is stated that experiencing an ethical dilemma leads individuals to feel negative emotions. This can be considered as a significant condition in terms of motivation, devotion, and performance. This research deals with ethical dilemmas of administrators and teachers of middle schools in Turkish culture, the sources of ethical dilemmas and coping strategies with ethical dilemmas. Thus, the purpose of this research is to identify ethical dilemmas of school administrators and teachers of public middle schools and reasons behind the ethical dilemmas and also determine coping strategies of school administrators and teachers with ethical dilemmas. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. How do the school administrators and the teachers explain the reasons or sources of behavioural, structural, political and systemic ethical dilemmas?
2. What kinds of strategies do the school administrators and the teachers use when they face behavioural, structural, political, and systemic ethical dilemmas?

Method

Research Design

It is aimed to identify ethical dilemmas experienced by school principals, assistant principals and teachers and to obtain in-depth information, to find out the reasons of ethical dilemmas and coping strategies of school principals, assistant principals and teachers with these ethical dilemmas. In accordance with this purpose, phenomenological research design, which is one of the qualitative research methods, was used in this research.

Participants

The sample of the study consisted of 10 school principals, 10 assistant principals and 10 teachers. Distribution of the participants with regard to some variables is presented in Table 1.

Table 1.
Distribution of Participants according to Some Variables.

Position	Gender		Age			Seniority			Service time			Total
	Female	Male	23-35	36-48	49+	1-10	11-20	21+	1-5	6-10	11+	
Teacher	5	5	4	5	1	2	7	1	8	2	-	10
Assistant principal	3	7	4	4	2	4	4	2	8	1	1	10
School principal	3	7	2	4	4	1	4	5	9	1	-	10

In order to determine the participants who would take part in this research, criterion sampling and maximum variation sampling, which are purposive sampling methods, were used. It is expected for the participants to work long enough at the school to experience various ethical dilemmas. Accordingly, the key criterion for determining the participants is the fact that they work at least one year at the school in which they currently work. Additionally, factors such as gender and seniority are aimed to vary in the process of determining the participants. In addition, the participants consist of school principals, assistant principals and teachers working in public secondary schools located in the central districts of Ankara. While determining the participants, it was tried to ensure that the schools they work in show a variety in socio-economic status. In addition, the participants were selected from different schools according to their positions.

Data Collection Tools

In this research, the data are collected by semi-structured interview forms. In the semi-structured interview forms, that were presented to school principals, assistant principals, and teachers, questions were included in order to obtain information about participants' value system and in-depth information about behavioural, structural, political and systemic aspects of ethical dilemmas (sample question: How do you describe the concept of ethical dilemma as a teacher? How can this concept be explained in your opinion?). In addition to this, by building scenarios of ethical dilemmas in the behavioural, structural, political and systemic aspects, it was aimed to identify the participants' coping strategies with ethical dilemmas (sample scenario: You think one of your colleagues does not perform well enough. You want to get involved in this situation because of your values and professional ethics however you do not want to have a bad relationship with your colleague because of your values. How would you approach this ethical dilemma to solve it?).

In the process of preparing the interview form, a question pool was created based on the relevant literature and interviews with field academics and school principals, vice principals and teachers working in different schools. The prepared interview form was presented to field experts, assessment specialists and Turkish language specialists for their evaluation and necessary adjustments were done. Content validity is ensured by taking opinions of school principals, assistant principals, and teachers who were not in the study group and working in different schools. In addition to main questions in the final interview form, probing questions to be used when needed were also prepared in order for the participants to better organize their ideas when a question was not understood or was misunderstood. It is indicated that the credibility and reliability of the data, the data analysis and the results are important in qualitative research. In terms of reliability of the study, it was aimed to keep the length of the interview as long as possible to make participants feel comfortable and off-topic conversations were made for a while before starting the interview. In addition to this, interviews were both transcribed and recorded and it was promised that their voice records would only be used by the researcher and for this research. Additionally, the participants' statements were directly mentioned with their own sentences while presenting the findings. In this study, all interviews were conducted by the researcher to have internal validity, detailed notes were taken and the interviews were done face to face. The data were categorized to have external validity and aimed to be presented in a clear and comprehensible way. While determining the participants to ensure external validity, attention was paid to the fact that the participants were diverse with regard to gender, age, seniority and branch, and the regions where the schools the participants work in were different in terms of socioeconomics. In addition, Ankara, where

the participants work, has a yearly average income of 60249 TL per person, with 14 students per teacher and 25 students per branch (TÜİK, 2020).

Data Analysis

In this study, descriptive analysis was used to analyze the data. The data obtained by semi-structured interview forms were grouped primarily related to themes in this study. Theoretical themes were created for the reasons and coping strategies of ethical dilemmas of school administrators and teachers, data-driven themes were created in order to identify ethical dilemmas and to make recommendations for management effectiveness. The data were interpreted in accordance with these themes and also with the references to the direct discourse of the participants.

Findings

Findings Related to the Causes of Ethical Dilemmas of School Administrators and Teachers

The question “What are the incidents that cause an ethical dilemma for you at school?” was addressed to the participants. School principals’ responses are summarized in Table 2.

Table 2.
Reasons which Cause Ethical Dilemmas for School Principals.

Aspects	Dilemmas	Participants	n
Behavioural	Teacher demands	P ₂ , P ₄ , P ₆ , P ₇ , P ₁₀	5
	Parent demands	P ₅ , P ₈ , P ₉ , P ₁₀	4
	Maintaining student discipline	P ₆	1
	Student demands	P ₅	1
	Offending behaviors of teachers towards students	P ₃	1
Structural	Providing pecuniary resources for school	P ₂ , P ₆ , P ₇ , P ₈ , P ₉ , P ₁₀	6
	Applying school rules	P ₅	1
	Improving school’s physical feasibility	P ₁₀	1
Political	Senior management demands	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₇ , P ₈ , P ₉	6
	Public information portals	P ₂ , P ₃	2
Systemic	Central exams	P ₅ , P ₆ , P ₇ , P ₈ , P ₉	5
	Supplementary publications	P ₁ , P ₄	2
	Regulations and official letters	P ₁ , P ₆	2
	Curriculum	P ₁	1
	Teachers’ school guard duties	P ₅	1
	School principals’ assignment system	P ₈	1
	Career development opportunities	P ₉	1
	Dual education	P ₁₀	1

When the table about school principals’ reasons for ethical dilemmas is analysed, it is seen in order of priorities that teacher demands, parent demands, maintaining student discipline, student demands, and offending behaviors of teachers towards students cause ethical dilemmas for school administrators in the behavioural aspect. As for the structural aspect, school principals experience ethical dilemmas for the issues such as providing pecuniary resources for school, applying school rules, and improving school’s physical feasibility. Additionally, school principals experience ethical dilemmas based on senior management demands and public information portals in the political aspect. The issues such as central exams, supplementary publications, regulations and official letters, curriculum, teachers’ school guard duties, school principals’ assignment system, career development opportunities, and dual education cause ethical dilemmas for the school principals in the systemic aspect. The remarks of P₆, P₂, P₁ and P₈ that are about the reasons for school principals’ ethical dilemmas are mentioned below in a dimensional order:

P₆: (...) I experience lots of dilemmas about teacher demands, especially about school timetable. Teachers' priorities are unavoidably their private lives and their kids. Their job is not their top priority. Unfortunately, there are very few of them who make school their top priority. Teachers also cannot express their demands clearly. They demand things according to others' demands. I would like to make the school timetable according to teacher demands but it is not possible. I get locked in a stalemate (...). Another issue for the dilemma is taking time off work. There are constitutional casual leave rules about taking time off the work. That day, a teacher may not come to school. Something comes up, something happens. According to the law, you will not be able to give permission but when you do not, the motivation of the teacher will decrease and they will be alienated from school (...).

P₂: (...) Economic problems are the main problems in middle schools. We have to deal with this more than education. Increasing the quality of education, increasing academic success, educating students, cleaning and janitor problems, spending time for finding money create dilemmas. We do not demand money from parents. Therefore, we think about how to solve this in an indirect way. We organize bake sales. We do things that are not about education. My teachers make meatballs, sell *doner kebab*, sell water, and search for gifts for a raffle. They try hard to sell tickets to generate income for the school. This is not our job. Doing things which are not our job such as trying to find money creates dilemma. Teachers need to focus on how they can teach better, how they can make their students more successful. I experience a dilemma about this (...).

P₁: (...) Sometimes a document comes from the district. It says you will join there. There is a reception or a meeting or an event which I don't want to join. There are meetings that are inappropriate in my opinion. However, I am obliged to join because of my position. It feels like being an aide. Sometimes, I have to join even if I don't like. When I don't join, there are conflicts. When I don't join, it seems as if I act incongruously (...).

P₈: (...) MoNE says no practice exams can be done for *TEOG*. However, they say you have to be successful. Only written examinations and students' performance grades are not enough to see how successful the students are. We have to embark on a quest. However, there are also regulations that are established by the government. Do we experience a dilemma; yes we unavoidably do (...)

Assistant principals' reasons to have ethical dilemma are summarized in Table 3.

Table 3.
Reasons which Cause Ethical Dilemmas for Assistant Principals.

Aspects	Dilemmas	Participants	n
Behavioural	Maintaining personal relationships	A ₂ , A ₃ , A ₈ , A ₁₀	4
	Parent demands	A ₄ , A ₆ , A ₈	3
	Teacher demands	A ₈ , A ₉	2
	Maintaining student discipline	A ₃ , A ₉	2
Structural	Providing pecuniary resources for school	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₅ , A ₉ , A ₁₀	6
	Applying school rules	A ₂ , A ₃ , A ₇	2
	School principal's decisions	A ₄ , A ₆	2
Political	Senior management demands	A ₈ , A ₁₀	2
	Public information portals	A ₃	1
Systemic	Central exams	A ₁ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₇ , A ₈ , A ₁₀	7
	Department meetings	A ₁₀	1
	Curriculum	A ₅	1

When Table 3 is analysed, it is observed that assistant principals experience ethical dilemmas about maintaining personal relationships, parent demands, teacher demands and maintaining student discipline in terms of the behavioural aspect. Providing pecuniary resources for school, applying school rules, school principal's decisions cause ethical dilemmas for assistant principals in the structural aspect. They experience ethical dilemmas about senior management demands and public information portals in

the political aspect. Additionally, central exams, department meetings, and curriculum create ethical dilemmas for the assistant principals in the systemic aspect. The remarks of A₈, A₂, A₁₀, and A₃ that are about the reasons of school assistant principals' ethical dilemmas are mentioned below in a dimensional order:

A₈: (...) An investigation took place at one school the other day. One of the teachers wanted to take half an hour off to get his health test results. Would you say bring the sick report? You give permission. They went to a school and they became the subject of an investigation. You give permission. It is against the regulations. You didn't mark the teacher as absent, so you also paid for additional course payment. They came and said the principal had given permission to this. And the principal also paid. These things also happened. Then an inspector of the ministry asked me what would happen under this circumstance when something happened like this. He said our job is a bed of nails. He said I could infer two things from this. He said when the teacher comes you will give permission. However, by doing it you will take a risk, he said. In that case, I will stick to the regulations from now on. Would I say if you are one minute late you will bring a report or would I go on like this? He said do not make a sacrifice for anyone. He said, however, I do the same even if I recommend you to do so (...)

A₂: (...) People try to collect money either by organizing bake sales or by monthly donation of parents. There is instability. For example, in bake sales, teachers take more responsibilities. Teachers' opinions are taken whether to do something like this or not. In this case, all teachers do not approach this in a positive way. Persuading them is also another problem. You also think about this. You feel like you are of two minds. Although you make a lot of efforts, it may not produce a profit. Also planning and working on it for days cause some trouble (...)

A₁₀: (...) They say join that competition. For example, now, we are asked to raise charity money for A. This shouldn't be my job. The school must only deal with education. People also take it as something political. You can't explain to them this is an official document that comes from seniors. This is how things work for us. Seniors send something, you have to obey it either it is good or not. Political opinion is not considered. But people don't understand this. You have to persuade them first. Competitions, for example, they are for a certain group. It is also interpreted as political. Teacher says this is a political establishment. The opponent side forces you to join as a school. What you do is leaving what you need to do and focusing on persuading the opponent side (...).

A₃: (...) The topic that is mostly spoken by the teachers is *TEOG*. You have to support their achievement. A student can take 5 according to the five-point grading scale out of 95 points instead of 5 out of 85 points. There are teachers who inspire others about this case. Especially maths and science teachers do this. To be honest, they are more conscious. All of our children go to private schools. Teachers' children too. The teacher says they gave one hundred points to his son for all lessons. As they all can get one hundred points even if they don't deserve, I don't see why my child can't get one hundred. The dilemma about *TEOG* is whether should we give them 100 points instead of 85 points or should we give them what they get from the exams. These kids compete with the kids who have opportunities to go to private teaching institutions, to go to private schools, to have private lessons. The kids have difficulty in coming here. Even eating properly and coming to school are beneficial things here.

Teachers' reasons to have ethical dilemmas are summarized in Table 4. When the table about teachers' ethical dilemmas is analysed, it is seen that teachers experience ethical dilemmas about evaluating student success, informing teachers about their negative behaviours, student discipline, parent demands, informing parents about students' negative behaviours, sharing confidential information about students, differences in students' level of readiness in the behavioural aspect. As for the structural aspect, school administrators' decisions, providing pecuniary resources for school, inconsistent practices of school administrators, and unfair practices of school administrators cause teachers to experience ethical dilemmas. In addition to this, senior management demands and groupings among teachers are the reasons for teachers' ethical dilemmas in the political aspect.

Table 4.
Reasons that Cause Ethical Dilemmas for Teachers.

Aspects	Dilemmas	Participants	n
Behavioural	Evaluating student success	T ₂ , T ₃ , T ₆ , T ₇ , T ₈ , T ₉ , T ₁₀	7
	Informing teachers about their negative behaviours	T ₁ , T ₅ , T ₈ , T ₁₀	4
	Student discipline	T ₃ , T ₄ , T ₆ , T ₁₀	4
	Parent demands	T ₄ , T ₆ , T ₈	3
	Informing parents about students' negative behaviours	T ₁ , T ₂	2
	Sharing confidential information about students	T ₁₀	1
	Differences in students' level of readiness	T ₈	1
Structural	School administrators' decisions	T ₁ , T ₂ , T ₃ , T ₄ , T ₇ , T ₈	6
	Providing pecuniary resources for school	T ₄ , T ₇ , T ₉ , T ₁₀	4
	Inconsistent practices of school administrators	T ₇ , T ₉	2
	Unfair practices of school administrators	T ₉	1
Political	Senior management demands	T ₅ , T ₁₀	2
	Groupings among teachers	T ₃	1
Systemic	Central exams (grades)	T ₂ , T ₃ , T ₄ , T ₅ , T ₆ , T ₈ , T ₉ , T ₁₀	8
	Central exams (lessons)	T ₁ , T ₄ , T ₅ , T ₆ , T ₇ , T ₈ , T ₁₀	7
	Curriculum (content)	T ₂ , T ₃ , T ₉ , T ₁₀	4
	Curriculum (intensity)	T ₄ , T ₉	2
	Career development opportunities (in-service education)	T ₇ , T ₉	2
Career development opportunities (postgraduate education)	T ₈	1	

In the systemic aspect, central exams in terms of grades and teaching a lesson, curriculum in terms of content and intensity, career development opportunities in terms of in-service education and postgraduate education create ethical dilemmas for teachers. The remarks of T₆, T₄, T₅, and T₃ that are about the reasons for teachers' ethical dilemmas are mentioned below in a dimensional order:

T₆: (...) Let me give you an example. The student is very successful. He takes the written exam. He gets low grades. If I give him a low grade, no matter what I do for the mark for oral exam, I won't be able to increase his grades enough, I experienced this. I experienced this in the optional lessons' exams this year. For optional lessons, normally kids should be eager but we chose the lesson as a classroom. In this case, the kid chose a lesson which he doesn't want; optional lesson's grade should be at least eighty or ninety. I did a written exam, the kid got under fifty. So I added ten or fifteen more points to all of their grades. Let's say the kid is so weak in terms of lessons and got ten or twenty. I know there is nothing like failing the class. There is no point of sending him to sectional teachers' council. No matter what, he passes. I increase his grade to forty or forty-five because of this. In the meantime, I think I shouldn't do this. I think normally he doesn't deserve this but as there is nothing like failing the class, as the system works like this, I do it this way (...)

T₄: (...) Some rules at school are personal and this fact conflicts with my values. For example, there is a week called cancer week on the special day's calendar. The administrators say we will do it. This should be done in a different way to raise awareness instead of reading a poem. I said this. I asked why we do this. There is a mum or sibling who lost his sister because of cancer. When someone is reading the poem, this kid feels awful. She feels down. It is wrong in my opinion. Something that I don't believe has to be done there; this is wrong in my opinion. This is so inappropriate for me. I do it as I am forced to do it (...)

T₅: (...) Principal's son was in eighth grade. He was my student. I always do my exam latest. Because I can't be the one who is trying to finish the school year earlier. It was on Friday. They are also on the football team. One group of my students was going to get an award. Principal's son was also included. They went and I did the exam during the third lesson. They didn't take the exam. I said I would do their exam when they comeback. They came early. There was a very good student of mine. The principal called her and learned about the questions. After that, one of my students told me this. We argued with the principal a lot. He started to behave rudely. I said I would make another exam on Tuesday. He pushed me around a lot. My husband was in Erzurum the following year. My daughter was getting prepared for *TEOG*. As my husband was away, I was going to take my daughter to school. I only asked for the morning shift, he didn't do it. I said if I could be free for the first hours, I wouldn't be late. He made such a program that all first hours were full, some hours were free during the day and last hours were full. I experienced every bit of pressure (...)

T₃: (...) I think in some schools, private schools give extra points. I think it is better to have central exams to be objective. I feel pressured because the grades are important for *TEOG*. I feel like I betray when I give low grades in this atmosphere. There is pressure. There is a fact that, especially for my branch which is physical education, you can never give 20. There is no administrator who can stop parents who react against the school. It is taken as something ordinary. They never stand by us (...)

The reasons for ethical dilemmas for school administrators and teachers are presented in Table 5 in an integrated way. In Table 5, it is seen that school principals, assistant principals, and teachers have common ethical dilemmas such as maintaining student discipline in the behavioural aspect, providing pecuniary resources for school in the structural aspect, senior management demands in the political aspect and central exams and curriculum in the systemic aspect.

Findings Related to Coping Strategies of School Administrators and Teachers with Ethical Dilemmas

Coping strategies of school principals with ethical dilemmas are represented in Table 6. When Table 6 is analysed, it is seen that school principals' most preferred result-oriented general strategy is the complete solution to solve ethical dilemmas. In the scenarios addressing to school principals, the school principals mostly used complete solution strategy in the behavioural, political and systemic aspects whereas they mostly employed partial solution and avoiding strategies in the structural scenarios. As for process-oriented strategies, more than half of the school principals used establishing a dialogue and receiving opinions strategies. In the scenarios that were addressed to school principals, school principals mostly used the establishing a dialogue strategy for the behavioural, structural and political aspects whereas they employ the unilateral decision making strategy for the systemic aspect. School principals' remarks about solving the ethical dilemmas are mentioned below:

P₂: (...) Deferring, fobbing off and ignoring are not solutions. We are resolution authority as school principals. We consult with our colleagues, I mean other school principals who experience these kinds of problems. We consult with each other saying that I have a problem like this, how we can solve it. Or we can ask the District Directorate of National Education and the manager of the branch there. We can ask for their opinions. I also take initiative and solve a problem by taking risks if necessary (...)

P₁₀: (...) I never relieve (...) The ethical dilemma must definitely be stressed. If a decision has to be made, this should not salve my conscience. The conscience in education affects the result in a bad way as well. This is something wrong. When a teacher comes late to the exam, they will lose 100 Turkish Liras but this shouldn't salve my conscience (...)

Coping strategies of assistant principals with ethical dilemmas are represented in Table 7. When the table that shows assistant principals' coping strategies for ethical dilemmas is analysed, it is seen that assistant principals' most preferred result-oriented general strategy is the partial solution to solve ethical dilemmas. In the scenarios that were addressed to assistant principals, they mostly used complete solution strategy in the behavioural, political and systemic aspects whereas they employed partial solution strategy in the structural aspect. As for process-oriented general strategies, all assistant

principals used receiving opinions strategy. Additionally, almost all of the assistant principals stated that they employed the strategy of establishing a dialogue. As for the scenarios, assistant principals mostly used establishing a dialogue strategy in all subcategories for solving ethical dilemmas. Assistant principals' remarks about the strategies for solving ethical dilemmas are mentioned below:

Table 5.
Reasons which Cause Ethical Dilemma for School Administrators and Teachers.

Aspects	School Principal	Principal Assistant	Teacher
Behavioural	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Teacher demands ✓ Parent demands ✓ Maintaining student discipline ✓ Student demands ✓ Offending behaviors of teachers towards students 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Maintaining personal relationships ✓ Parent demands ✓ Teacher demands ✓ Maintaining student discipline 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluating student success ✓ Informing teachers about their negative behaviours ✓ Maintaining student discipline ✓ Parent demands ✓ Informing parents about students' negative behaviours ✓ Sharing confidential information about students ✓ Differences in students' level of readiness
Structural	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Providing pecuniary resources for school ✓ Applying school rules ✓ Improving school's physical feasibility 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Providing pecuniary resources for school ✓ Applying school rules ✓ School principal's decisions 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ School administrators' decisions ✓ Providing pecuniary resources for school ✓ Inconsistent practices of school administrators ✓ Unfair practices of school administrators
Political	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Senior management demands ✓ Public information portals 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Senior management's demands ✓ Public information portals 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Senior management demands ✓ Groupings among teachers
Systemic	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Central exams ✓ Supplementary publications ✓ Regulations and official letters ✓ Curriculum ✓ Teachers' school guard duties ✓ School principals' assignment system ✓ Career development opportunities ✓ Dual education 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Central exams ✓ Curriculum ✓ Department meetings 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Central exams (grades) ✓ Central exams (lessons) ✓ Curriculum (content) ✓ Curriculum(intensity) ✓ Career development opportunities (in-service education) ✓ Career development opportunities (postgraduate education)

Table 6.
School Principals' Coping Strategies with Ethical Dilemmas.

Category	Subcategory	Participant	Participant (Scenarios)			
		(General strategy)	Behavioral	Structural	Political	Systemic
Result-oriented	Complete solution	P ₁ , P ₂ , P ₄ , P ₆ , P ₇ , P ₈ , P ₉ , P ₁₀	P ₁ , P ₂ , P ₄ , P ₇ , P ₈ , P ₉ , P ₁₀	P ₇ , P ₁₀	P ₁ , P ₂ , P ₄ , P ₅ , P ₆ , P ₇ , P ₈ , P ₉ , P ₁₀	P ₂ , P ₅ , P ₆ , P ₇ , P ₈ , P ₉ , P ₁₀
	Partial solution	P ₃ , P ₅	P ₃ , P ₆	P ₁ , P ₂ , P ₈ , P ₉	-	-
	Avoidance	-	P ₅	P ₃ , P ₄ , P ₅ , P ₆	P ₃	P ₁ , P ₃ , P ₄
Process-oriented	Establishing a dialogue	P ₁ , P ₃ , P ₄ , P ₆ , P ₇ , P ₈ , P ₁₀	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₆ , P ₈ , P ₉ , P ₁₀	P ₁ , P ₂ , P ₈ , P ₉ , P ₁₀	P ₁ , P ₂ , P ₆ , P ₇ , P ₈ , P ₁₀	P ₆ , P ₈
	Receiving opinions	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₉ , P ₁₀	P ₉	P ₇	P ₉	-
	Unilateral decision making	P ₃ , P ₅ , P ₇	P ₄	P ₇ , P ₁₀	P ₄ , P ₅ , P ₁₀	P ₂ , P ₅ , P ₇ , P ₁₀

Table 7.
Assistant principals' Coping Strategies with Ethical Dilemmas.

Category	Subcategory	Participant (General strategy)	Participant (Scenarios)			
		Behavioural	Structural	Political	Systemic	
Result-oriented	Complete solution	A ₁ , A ₃ , A ₆ , A ₇	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉	A ₂ , A ₆ , A ₇ , A ₁₀	A ₁ , A ₆ , A ₈ , A ₉	A ₁ , A ₄ , A ₈ , A ₁₀
	Partial solution	A ₂ , A ₄ , A ₅ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀	A ₁₀	A ₁ , A ₃ , A ₄ , A ₈ , A ₉	A ₂ , A ₃ , A ₁₀	A ₅ , A ₇ , A ₉
	Avoidance	-	-	A ₅	A ₅	A ₂ , A ₃ , A ₆
Process-oriented	Directing	A ₂ , A ₅ , A ₈	A ₁₀	-	A ₄	-
	Establishing a dialogue	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₇ , A ₈ , A ₉	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₆ , A ₇ , A ₉ , A ₁₀	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₆ , A ₉ , A ₁₀	A ₁ , A ₂ , A ₅ , A ₇ , A ₉ , A ₁₀
	Receiving opinions	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀	A ₂ , A ₃ , A ₅ , A ₇ , A ₈ , A ₉ , A ₁₀	A ₂ , A ₃ , A ₈ , A ₉	A ₂ , A ₃ , A ₉	A ₅ , A ₇ , A ₈
Unilateral decision making		A ₃ , A ₄ , A ₆	-	-	A ₁ , A ₈	A ₄

A₅: (...) This is what is positive here. I used to say my school principal did nothing in my previous school. He always used to call the District Directorate of National Education and ask something. Everything is solution-oriented here. In my opinion, solving the dilemma totally and consulting are very important. You will tell your opinion, I will tell mine. There are situations in which one person has to make the final decision. In this case, the school principal makes the final decision. The opposite side can be right or wrong but as he tells his opinion, he doesn't lose his motivation towards the institution. It is important to make the others feel that they are valued (...)

A₁₀: (...) When we face a problem, we come together and talk about how we can solve this to make a common decision on what to say to teacher or parent about how this issue is, or, where to start and how to find a kind of a solution. There are a problem and a solution, how we explain the solution to this problem to others. We make a decision, I say let's do it this way, the other one says let's do it the other way. We make a decision on common ground. We also blame the system a lot of times. If the issue is very important which we can confront all the time, we have to solve it. You can't brush over an issue

which can be confronted all the time. However, if it is not something very important, we can skip it for once. There are also times that I ask my friends' opinions. Like what you have done for this and that. It is so rare that I decide directly (...)

Coping strategies of teachers with ethical dilemmas are represented in Table 8.

Table 8.
Teachers' Coping Strategies with Ethical Dilemmas.

Category	Subcategory (General strategy)	Participant	Participant (Scenarios)			
		Behavioural	Structural	Political	Systemic	
Result-oriented	Complete solution	T ₁ , T ₄ , T ₅ , T ₆ , T ₇	T ₄ , T ₇	T ₁ , T ₃ , T ₅ , T ₆ , T ₇	T ₁ , T ₂ , T ₃ , T ₄ , T ₅ , T ₇ , T ₈	T ₁ , T ₄ , T ₇ , T ₉ , T ₁₀
	Partial solution	T ₃ , T ₈ , T ₉ , T ₁₀	T ₁ , T ₂ , T ₅ , T ₆	T ₂ , T ₄ , T ₈ , T ₉ , T ₁₀	T ₆ , T ₉	T ₆ , T ₈
	Avoidance	T ₂	T ₃ , T ₈ , T ₉ , T ₁₀	-	T ₁₀	T ₂ , T ₃ , T ₅
	Directing	-	T ₂ , T ₅	-	-	-
Process-oriented	Establishing a dialogue	T ₁ , T ₂ , T ₄ , T ₅ , T ₇ , T ₈ , T ₉ , T ₁₀	T ₁ , T ₂ , T ₄ , T ₅ , T ₆ , T ₇	T ₃ , T ₄ , T ₆ , T ₈ , T ₁₀	T ₁ , T ₉	T ₄
	Receiving opinions	T ₁ , T ₃ , T ₄ , T ₆ , T ₇ , T ₈ , T ₉ , T ₁₀	T ₇ , T ₉	T ₃ , T ₈ , T ₉	T ₆ , T ₈ , T ₉	T ₇ , T ₈ , T ₉
	Unilateral decision making	T ₁₀	T ₄	T ₁ , T ₅ , T ₇	T ₂ , T ₃ , T ₄ , T ₅ , T ₇	T ₁ , T ₁₀

When Table 8 is analysed, teachers generally prefer complete solution or partial solution strategies as general strategies for the solution of the ethical dilemmas. Additionally, in the scenarios that were addressed to teachers, they solved political or systemic dilemmas completely whereas they solved structural dilemmas complete and partially in half shares. They stated that they follow partial solution or avoiding strategies in the behavioural aspect. For process-oriented strategies, almost all teachers stated that they employed the strategies of establishing a dialogue and receiving opinions. As for real-life scenarios, they used the strategy of establishing dialogue in behavioural and structural aspects whereas they mostly employed unilateral decision making in the political aspect and receiving opinions strategy in systemic aspect. Teachers' remarks about the strategies for solving ethical dilemmas are mentioned below:

T₂: (...) You know there is a silly thing in Turkey called sequence which is a system that is one of the key elements of the bureaucracy with no transmissivity. I think what we mostly do is avoiding. The basic reason for avoiding is the extraordinary things which happened in this country. There is disbelief to the justice and you know while they are evaluating your work, they won't do it according to your hard work, professionalism, interest. They will say this person is in conflict with us, insisting on his/her own ethical values, so let's intern this person as soon as possible. As we know it, there is avoidance in our attitude (...)

T₄: (...) There is nothing like let's put this aside. I try to solve things by myself. If I can't solve, I get help from parents or administrators by talking to them. I do these things gradually but before that, I try to solve by myself. The solution for absent students is beyond my power. However, the school administrator wants me to do it. They say you will do a written exam. The kid is absent, hasn't been to school for three months but do the written exam. In that case, I do it, it is wrong for me but I do the exam and drop the subject (...)

Discussion, Conclusion and Implications

The results of this research assert that school administrators and teachers experience ethical dilemmas in behavioural, structural, political and systemic aspects. In order of priorities, school principals experience behavioural ethical dilemmas about teacher demands, parent demands, maintaining discipline, student demands and offending behaviors of teachers towards students whereas assistant principals experience dilemmas in terms of maintaining personal relationships, parent demands and maintaining student discipline in the behavioural aspect. When the literature about school administrators' ethical dilemmas is analysed, Howe and Miramontes (1992) indicate that professional relationships, students' well being, intimacy, and parents related issues cause internal conflicts and therefore they cause behavioural ethical dilemmas. Ehrich, Cranston, Kimber and Starr (2012) point out that dishonest academic behaviour and inappropriate attitude towards students can create ethical dilemmas in the behavioural aspect. Catacutan and de Guzman (2016) indicate that education administrators experience ethical dilemmas in the behavioural aspect because of dismissing students from school for academic or discipline problems, suspending of instructors because of their underperformance, disciplining instructors who are in breach of a rule. According to Kirby, Paradise and Protti (1992) teacher-student conflicts, disciplinary actions for students who behave against school rules and adverse relationships in parent groups cause ethical dilemmas for school principals in the behavioural aspect. In this research, it can be interpreted that school administrators experience ethical dilemmas similar to those reported in the literature.

In the literature related to ethical dilemmas experienced by teachers, it is stated that teachers have dilemmas about keeping student secrets, negative behaviors of other teachers to students, parents' beliefs, teachers' discriminatory behaviours, conflicts between mercy and consistency, suspicious behaviors of school employees, informing parents about students' negative behaviors, incapability of other teachers or negligence (Campbell, 2000; Helton & Ray, 2006; Husu, 2001; Pope, Green, Johnson ve Mitchell, 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011). The findings of this study are in parallel with those in the literature indicating that teachers experience ethical dilemmas about informing other teachers about their negative behaviors, informing parents about students' negative behaviors, maintaining student discipline, sharing information which is confidential. Differently from the literature, the findings of this research revealed that teachers experience dilemmas about the evaluation of students' success, parent demands and students' readiness levels. It can be asserted that central assessment exam which is taken to pass to high school from middle school is the main reason for ethical dilemmas which derive from the evaluation of the students' success and parent demands. During the interviews, teachers stated the fact that they have ethical dilemmas about evaluating students' success because their grades are important in the central exams. In a similar way, teachers stated that parents can demand grades that their kids do not deserve because of the reason that grades are important in the central exams and this situation makes them have ethical dilemmas. It can be interpreted that differences in education systems among countries for passing to high school from middle school can cause differences in terms of teachers' ethical dilemmas which are mentioned. Concerning readiness, PISA 2015 results indicate that the level of educational equality is below the average of OECD. Same results indicate that students' success is heterogeneous in Turkey (OECD, 2016). In this sense, in Turkey, students who are in the same classroom can also be heterogeneous in terms of success and because of this reason; teachers can experience ethical dilemmas about organizing their lessons' difficulty level.

In the structural aspect, it is seen that school principals experience ethical dilemmas about providing pecuniary resources for school, applying school rules and improving school's physical feasibility. Assistant principals, in a similar way, have dilemmas about providing pecuniary resources for school and applying school rules. Differently from school principals, assistant principals can also experience dilemmas because of decisions made by school principals. When the literature about school administrators' ethical dilemmas in the structural aspect is analysed, it is indicated that school administrators experience dilemmas about implementing group decisions, the control of school area, time management and effective use of resources (Catacutan & de Guzman, 2016; Crowson, 1989; Ehrich et al., 2012; Tekel &

Karadağ, 2017). According to Ehrich and others (2012), administrators' ethical dilemmas related to organization's rules in the structural aspect derive from superintendent's directives and conflicts between the organization's rules and policies. It is stated that because of these dilemmas, administrators feel nervous and stressful. Catacutan and de Guzman (2016) indicate that administrators experience a dilemma, especially while implementing a group decision which they do not approve in the structural aspect. Crawson (1989) state that during the organization's structural processes, organizational rules and directives can cause ethical dilemmas. According to this, school principals make more ethical evaluations for decisions that are acceptable vocationally or in terms of organizational norms however problematic in terms of application or their problematic implications. Principals are obliged to make an ethical selection for organizational rules or directives that can cause concerns in the organization when they are applied. Tekel and Karadağ (2017) indicate that school administrators experience dilemmas for creating an atmosphere for teachers in terms of school rules, giving them a day off and extra lesson stoppage. The findings of this research are differentiated from the international literature about ethical dilemmas that derive from school finances in the structural aspect. In this research that deals with middle schools, school principals stated that MoNE does not give them enough allowance and besides that, it is forbidden by regulations to demand monthly contribution from parents for providing finance. Although there are interstate differences, in the 2019-2020 academic years, in a government middle school which is located in Seattle state in which 1045 students receive education, a yearly budget is approximately 9.3 million Dollars (Seattle Public Schools, 2019). In other words, according to the January 2020 exchange rate it is 56 million TL. Some of the participants in this study stated that no allowances were given to their schools and some of them said 5000 TL allowance was given to them. In this sense, administrators' ethical dilemmas about schools' finances differentiate from the literature. In the literature, administrators experience ethical dilemmas about how to use their existing resources effectively, however, in Turkey's case, school administrators experience dilemmas about finding resources for the school. Improving schools' physical feasibility can also be discussed in this context. Based on this, using resources effectively cause ethical dilemmas in the international literature, however, in Turkish national education system, creating resources for the school cause ethical dilemmas. Ethical dilemmas about applying school rules that emerge from this research's findings have parallels with Tekel and Karadağ's (2017) research findings.

Research findings reveal that teachers experience ethical dilemmas in terms of school administrators' decisions, inconsistent practices of school administrators and providing pecuniary resources for the school correspondingly with the school administrators. When the literature about teachers' ethical dilemmas in the structural aspect is analysed, it is seen that they experience dilemmas about teachers' personal needs which conflict with school rules, school standards, rewarding, administrative decisions which conflict with personal or professional ethics, organizational fairness, inconsistent implementing of policies, organizational balance, procedures adopted without sufficient evidence and discrepancy with the organizational culture (Dowd, 2012; Husu, 2001; Pope et al., 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011; Walker & Dimmock, 2000). Walker and Dimmock (2000) state that teachers experience ethical dilemmas when their values conflict with the school's cultural values and structural regulations. Unfair decisions and practices, inconsistent policies, imbalance and decisions and practices made without sufficient evidence can also cause teachers' ethical dilemmas (Dowd, 2012). Shapira-Lishchinsky (2011) indicates that, in the structural aspect, teachers can have dilemmas about conflicts in following school rules, rewarding related to effort and school standards that represent open criteria about decision making. Additionally, the fact of providing pecuniary resources for the school is different from the literature as in the case of school administrators. The reason for this can be explained as school administrators' demands for collecting monthly contribution and organizing bake sales. Teachers experience inner conflicts and ethical dilemmas between regulations and professional ethics and values.

The findings of this research reveal that senior management demands and public information portals cause ethical dilemmas both for school principals and assistant principals in the political aspect. When the literature about school administrators' ethical dilemmas in the political aspect is analysed, it is stated that school administrators experience ethical dilemmas about senior management attempts to

influence decisions and senior management's or their kinsmen's demands for privilege. Catacutan and de Guzman's (2016) research findings of faculty deans state that deans experience dilemmas about senior management attempts to influence decisions when they use their appreciation power in the political aspect. In this research, school principals stated that some demands of senior management and some senior executives attempt to interfere with processes about schools can conflict with their values. Assistant principals, on the other hand, stated that there are demands of senior executives for enrolling some students to school although they do not reside in the school's enrolment region. Additionally, school principals stated that senior managements' demands about joining some competitions and aid campaigns cause them to experience ethical dilemmas. From this point of view, it is possible to say that this research is consistent with the literature about the ethical dilemmas related to senior management demands. This research's findings of the ethical dilemmas related to public information portals differentiate from the literature. In Turkey, there are information portals called *CİMER*, *BİMER*, and *MEBİM*. School administrators stated that these portals are misused as complaint line and directorates of national education put complaints into process without questioning their accuracy. It is possible to interpret that information portals are used as political pressure tools.

Research findings indicate that teachers experience ethical dilemmas about senior management demands and groupings among teachers in the political aspect. When the literature about teachers' ethical dilemmas in the political aspect is analysed, it is pointed out that teachers experience ethical dilemmas about administrative pressures for non-ethical practices, pressure about favouritism, conflict of interests, false declaration of truth, administrative pressure about how to treat students and parent pressure about lesson content (Campbell, 2000; Dowd, 2012; Helton & Ray, 2009). Campbell (2000) points out that teachers experience ethical dilemmas in the political aspect when they suffer oppression from their colleagues about changing student grades, from the administration about student reports, from the administration about declaring student failure in front of other students, when they have to support an attempt of the school administration in front of parents although they oppose this attempt, when parents complain about a lesson content while they find this content valuable. Dowd (2012) indicates that some of the teachers' ethical dilemmas derive from political issues such as organizational or non-organizational pressures and power struggles and teachers mostly experience ethical dilemmas about administrators' demands for favouritism. It is also indicated that teachers can have ethical dilemmas about conflicts of interest and false declaration of truth. Similarly with the literature, teachers in this research stated that senior managers can demand grades for their kids or other kids from the teachers and these demands cause ethical dilemmas for them. In addition to this, teachers also stated teachers' groups of interest affect synergy at the school and subvert the organization.

Research findings of this study reveal that central exams, supplementary publications, regulations and official letters, curriculum, teachers school guard duties, school principals' assignment system, career development opportunities, and dual education cause school principals to have ethical dilemmas in the systemic aspect. Additionally, assistant principals experience ethical dilemmas likewise principals about central exams, curriculum however they also experience ethical dilemmas about department meetings differently from principals. When the literature about school administrators' ethical dilemmas in the systemic aspect is analysed, it is implied that questioning bureaucratic supervision, standardization, hierarchy, regulations, and accountability cause ethical dilemmas for school administrators (Catacutan & de Guzman, 2016; Marshall, 1992, Middlewood & Cardano, 2001; Rosano, Gates, Zaretsky, & Kurilko, 2005). Marshall (1992) refers that administrators experience ethical dilemmas related to questioning bureaucratic supervision, hierarchic authority, and standardization. The curriculum which is one of the reasons for ethical dilemmas according to the findings of this research can be interpreted as a part of standardization. In the Turkish national education system, curriculum and course books related to the curriculum are prepared either by MoNE or a team authorized by MoNE and these books are distributed to schools. Schools follow a standard education process according to this curriculum. In this regard, it can be said that this research provides consistent results about the curriculum with the literature. Catacutan and de Guzman (2016) indicate that, in the cases when the system's regulations and moral understanding conflict with each other, administrators experience

ethical dilemmas. This research's findings also refer that regulations can be some of the reasons for the ethical dilemmas of administrators. School principals stated that some regulations and official letters can conflict with their values.

It is pointed out that accountability is one of the primary systemic ethical dilemma for school administrators at school. In addition to legal, bureaucratic and professional accountability, the standardized exams which are used to evaluate schools' success as part of accountability cause ethical dilemmas. Using standardized exams to evaluate schools' and thereby administrators' success can be interpreted as a denunciatory structure and therefore as reasons for value conflicts which trigger ethical dilemmas. Additionally, focusing only on test results to evaluate success cause administrators to have ethical dilemmas when the methods which lead to success for the tests and values or moral understanding conflict (Middlewood & Cardano, 2001; Rosano et al., 2005). This research's results indicate that school administrators mostly experience ethical dilemmas about central exams in the systemic aspect in parallel with the literature. In this study, school principals stated that they experience an ethical dilemma between cramming students for central exams and spending time for their improvement about other issues related to the curriculum but unrelated to the central exam. Additionally, school principals stated that there is no rewarding for principals who achieve success in central exams however there are various enforcements for failure in these exams. School principals indicate that they need to do practice exams however this is forbidden and this situation causes ethical dilemmas. Besides, principals stated that assigning lessons to teachers and teachers' evaluation of students also cause ethical dilemmas. Assistant principals similarly indicated that central exams can cause ethical dilemmas in three different ways such as the grading of students, inequality of opportunity and deciding teachers who teach eighth grades. In this regard, it can be said that school administrators' ethical dilemmas about central exams are consistent with the literature.

The results show that central exams, curriculum, and career development opportunities can cause ethical dilemmas for teachers in the systemic aspect. In contrast with administrators, teachers can experience ethical dilemmas about these factors in multiple ways. Central exams cause ethical dilemmas for teachers in terms of students' grades and teaching a lesson however curriculum can cause dilemmas in terms of content and intensity. In addition to this, teachers can experience ethical dilemmas about career development opportunities both in terms of in-service education and postgraduate education. When the literature about teachers' ethical dilemmas is analysed, it is referred that standardized exams, regulations, policies, and equality in opportunity can cause ethical dilemmas for the teachers (Helton & Ray, 2006; Husu, 2001; Middlewood& Cardano, 2001). Middlewood and Cardano (2001) indicate that the teacher's ethical dilemma can derive from policies and regulations which are decided by the central authority. Additionally, it is stated that standardized exams and evaluations of administrators' and teachers' success according to the standardized exam have an important role in arising ethical dilemmas in the systemic aspect. In this study, teachers asserted that grade point averages are important for students in the existing system and in private educational institutions; teachers can give higher grades to students instead of what they deserve. Teachers indicated that this causes an unfair situation for students who receive education in government schools. In this regard, teachers stated that they try to secure the justice in terms of grades, yet they know this is wrong and they experience an ethical dilemma. In addition to this, teachers stated that students who receive education in private educational institutions receive intensive English education and this also causes injustice to the detriment of the government school. Husu (2001) similarly points out that inequality of opportunities can cause ethical dilemmas for teachers. Based on the aforementioned studies, teachers ethical dilemmas about central exams and inequality of opportunities related to this are consistent with the literature.

When the literature about teachers' systemic ethical dilemmas is analysed, in contrast with this study's results, the curriculum was not mentioned as a reason for ethical dilemmas in previous researches. The reason can be explained as there is no national curriculum in the countries that these aforementioned researches were conducted in; however, there is a national curriculum in Turkey. The researches which are mentioned above were conducted in the U.S.A and Finland. There are no national

or state level curriculums in the U.S.A. (U.S. Department of Education, 2008). Similarly, there is no national curriculum in Finland as well. Finnish National Agency for Education determines basic components for preparing the curriculum. These basic components include the principles for evaluating students, education of the students who need special education, student's well being and education counselling services. Schools prepare their own curriculum according to the general framework of these basic components (Finnish National Agency for Education, 2014). For career development opportunities, teachers stated that they do not think in-service education contributes to their career development and they think the ones who will receive in-service education are chosen unfairly. They also stated postgraduate education does not provide an advantage for them. Currently, teachers who did master's degrees are paid five percent more and the ones who did doctorates are paid fifteen percent more for extra lessons (MoNE, 1998). Apart from this, it can be said that there is no significant contribution of postgraduate education in terms of personal benefits or job promotion which is laid down by the laws.

According to the results of this research, many of the school principals stated that they dwell on ethical dilemmas completely however many of the assistant principals dwell on the ethical dilemmas partially. In other words, while many of the school principals try to solve ethical dilemmas completely, assistant principals, on the other hand, try to solve the ethical dilemmas in the beginning however they stop making efforts to solve them when they think they can't solve them. According to Roche (1997), school principals follow strategies of avoiding, suspension of morality, creative disobedience and making decisions related to moral understanding when they face ethical dilemmas. Although school principals generally seem to have moral standing regardless of the possible results, to be ready for searching for a fair solution, however, this moral standing is commonly temporary. Most of the school principals, knowingly or unknowingly use result-oriented or process-oriented solving strategies aiming at providing practical solutions by avoiding irrational value conflicts of ethical dilemmas. Assistant principals follow partial solution rather than a complete solution, avoiding or directing strategies for structural, political and systemic ethical dilemmas. Assistant principals' relatively limited authorization in the Turkish national education system may be a reason for this. Assistant principals can straight-forwardly direct the issue of ethical dilemmas to the principal or stop making effort for the solution of the ethical dilemma for directing the issue to the principal to solve. Terrazas-Wells's (2006) research results point out that school principals make decisions for the benefit of teachers or employees when they face an ethical dilemma.

According to Sprouse (2010), if the preferred solution in the structural aspect encounters resistance by the administrative board or if the preferred solution is not consistent with the expectations or norms of the school community, administrators either try to negotiate and have a new position or do nothing. This research's results similarly indicate that school principals prefer partial solution or avoiding strategies for structural ethical dilemmas. For decisions causing objections in teacher committee, school principals and assistant principals primarily try to convince teachers, if they cannot, they generally prefer not solving the ethical dilemma. According to Sprouse (2010), administrators try to understand the situation when they face a regulation or policy which conflicts with accepted norms and expectations. They try to acknowledge the facts and if possible try to make use of multiple resources. Additionally, they ask other people's opinions as well and consider possible solutions. According to the results of Terrazas-Wells's (2006) study, principals rely on various resources such as taking opinions of their colleagues, senior managements' advices, regulations and policies to guide their ethical decisions. This research's results, in consistent with the mentioned research results, indicate that school principals and assistant principals generally follow the strategies of establishing a dialogue and receiving opinions. School administrators stated that they communicate with related people and receive opinions of people who are experts of the field, authorized and more competent according to their point of view.

The results of this study reveal that teachers generally use strategies of a complete solution or partial solution when they face ethical dilemmas. Teachers work on a complete solution for the political and systemic dilemmas more however they employ partial solution strategy as well in addition to

complete solution strategy for the structural dilemmas. In behavioural ethical dilemmas, on the other hand, teachers generally prefer the strategies of partial solution, avoiding and passing on.

Teachers stated that they do not consider themselves authorized to warn other teachers and this can be the reason why they leave behavioral ethical dilemmas more unsolved. According to Maslovaty (2000), teachers use the strategies of working completely on the dilemma, working partially on the dilemma, directing the dilemma to another authority at school and unilateral decision making to deal with dilemmas. According to Husu (2001), teachers make use of the strategies of communication, confidential communication, academic counselling, consultation, observation and controlling behavior for ethical dilemmas related to teacher-parent conflicts. Additionally, it is stated that teachers mostly have difficulties in solving ethical dilemmas related to other teachers and they employ the strategies of consultation, confrontation of the problem and consulting to the third party about the dilemma. For ethical dilemmas related to the school community, in other words, school's cultural features, they use the strategies of trying different methods, consultation, appeasing and communication. In this research, teachers correspondingly prefer leaving ethical dilemmas unsolved. According to Kieltyka-Gajewski (2012), teachers generally leave ethical dilemmas unsolved.

The results of this study indicate that teachers generally follow the strategies of establishing a dialogue and receiving opinions during the solution process. As for the behavioral and structural ethical dilemmas, teachers follow the strategies of establishing a dialogue and receiving opinions whereas they prefer unilateral decision making strategy for political ethical dilemmas. It is stated that teachers consult their colleagues for ethical dilemmas in the literature as well (Bigbee, 2011). Maslovaty (2000) similarly indicates that teachers follow the strategies of establishing a dialogue, directing the issue to parent and avoiding the solution process of ethical dilemmas. In this regard, it is possible to say that teachers' strategies of establishing a dialogue and receiving opinions are consistent with the literature.

It is possible to say that ethical dilemmas cause negative feelings on the person. In schools, when administrators and teachers experience an ethical dilemma, they may have to act against the law or act against their values. Both can be said to be adverse conditions. At this point, it can be said that it would be beneficial for policymakers and policy appliers in education to take measures for preventing ethical dilemmas or solving them effectively. It would be more beneficial if MoNe should determine ethical standards for the teaching profession and school management, convey these ethical standards to teachers and administrators in an effective way, set a budget for public schools that can be used practically, make regulations more clear, understandable and stable, share audits in private education institutions more openly with stakeholders, authorize school administrators to give time off to teachers, promote career development in a perceptible way, use concrete criteria for assigning administrators. Additionally, unfair practices of school administrators and their way of making decisions at school can cause ethical dilemmas for teachers. It is suggested for administrators to make decisions by using school committees more effectively and to make democratic decisions with these mechanisms or at least with the admissible level of participation. In addition to this, there is no mechanism to guarantee school administrators' fair actions. It can be suggested that rather than inspecting documents, acknowledged experts can observe schools and guide them.

This research, which is designed by explanatory design method, was conducted on the middle school level. It can be interpreted that ethical dilemmas between education levels may differ as kindergarten, primary school, and the middle school institutions have different purposes and priorities in the Turkish education system. From this point of view, the researches which will be conducted using the explanatory design for ethical dilemmas of different educational levels would contribute to the literature of school administration. There can be psychological outcomes of experiencing ethical dilemmas for school administrators and teachers. It can be said that studies which will deal with different psychological correlations about ethical dilemmas would also contribute to the literature.

Turkish Version

Giriş

Okullarda diğer örgütlerden farklı olarak sürekli iyilik standartlarının birbiriyle çatıştığı bu sebeple de okulun normatif olarak karmaşık bir örgüt olduğu ve ahlaki bir yönünün bulunduğu belirtilmektedir (Greenfield, 1985). Okullar ahlaki temeller üzerine kurulan örgütler olarak görülmektedir ve okullarda bu ahlaki temel kararları etkilemektedir (Greenfield, 1993). Bu bağlamda etik ikilemler ahlaki bir girişim olan (Bigbee, 2011) okullarda yöneticiler ve öğretmenler tarafından sıklıkla yaşanmakta ve araştırmalarda da giderek artan bir ilgiyi üzerine çekmektedir (Bateman, 2014; Catacutan & de Guzman, 2016; Cranston, Ehrich & Kimber, 2004; Cross, 2013; Dowd, 2012; Norberg & Johansson, 2007; Roche, 1997).

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel boyutlarda ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Erdoğan, 2018). Okul yöneticileri, okulun günlük yaşamında istenmeyen davranış sergileyen öğrenciler ve okul çalışanları (Cranston et al., 2006; Denig & Quinn, 2001), öğrenci haklarını çiğneyen öğretmenler, öğretmen haklarını çiğneyen öğrenciler, veliler ve okul dışında gerçekleşen ancak okulla ilişkili olaylar (Norberg & Johansson, 2007) ile problemler yaşamakta ve davranışsal boyutta ikilemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Yapısal boyutta yaşanan etik ikilemlere ilişkin Catacutan ve de Guzman (2016) yöneticilerin özellikle uygun bulmadıkları bir grup kararını uygularken ikilem yaşadıklarını ifade etmektedir. Crowson (1989) örgütün yapısal süreçlerinde örgütsel kural veya direktiflerin etik ikilemlere neden olabileceğine işaret etmektedir. Buna göre okul müdürleri mesleki veya örgütsel normlar açısından kabul edilebilir ancak uygulanması veya olası sonuçlarının sorunlu olduğu düşünülen karar durumlarında daha fazla etik değerlendirme yapmaktadır. Politik boyutta yaşanan etik ikilemlere dönük olarak ise özellikle okul dışı baskıya işaret edilmektedir (Gurr & Drysdale, 2012). Okulların açık sistemler olduğu ve bunun bir sonucu olarak dış etkilere açık örgütler oldukları belirtilmektedir. Bu bağlamda okullarda dış ve iç unsurların güç mücadeleleri yaşanabilmekte ve bu durum politik boyuttaki etik ikilemleri açığa çıkarabilmektedir. Okul yöneticilerinin yaşadıkları davranışsal, yapısal ve politik ikilemlere ek olarak Middlewood ve Cardano (2001) yöneticilerin yaşadıkları sistemsel bir ikileme dikkat çekmektedir. Buna göre eğitim sistemi ölçülebilir özelliklere önem verirse ve okullar bu sonuçlara göre başarılı veya başarısız kabul edilirse bu sonuçlara ulaştıran öğretim yöntemi etkili görülecektir. Bu da okul yöneticisinin öğretmen performansını değerlendirmesinde ikileme sebep olmaktadır. Marshall (1992) yöneticilerin yaşadıkları sistemsel etik ikilemlerin kamu eğitiminde yaşanan temel kronik gerilimlerden kaynaklandığını belirtmektedir. Buna göre yöneticiler bürokratik denetimi sorgulamaktan, hiyerarşik otoriteden, uzmanlaşmadan ve standartlaşmadan kaynaklı etik ikilemler yaşayabilmektedir. Bununla birlikte, Catacutan ve de Guzman (2016) sistemin sunduğu yasalar ile ahlaki anlayışın çatıştığı durumların yöneticilerin etik ikilem yaşamalarına neden olan temel çatışmalardan biri olduğuna işaret etmektedir.

Okulun günlük rutini içinde okul yöneticileri kadar öğretmenler de çeşitli etik ikilemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Okulun kültürel rolü, toplumun beklentileri, öğretmenlerin uzmanlığı ve öğrencilerin giderek çeşitlenen ihtiyaçları okullarda çeşitli gerilimlere neden olmakta (Bateman, 2012) ve gerilimler içinde öğretmenler çok sayıda ve çeşitlilikte ikilemler yaşamaktadır (Shapira-Lishchinsky, 2009). Davranışsal boyutta öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler konusunda öğretmenleri ikilemlerle karşı karşıya bırakan çatışmaların en çok öğretmen ve veliler arasındaki ilişkilerde ortaya çıktığına işaret etmektedir. Buna göre öğretmenler velilerin bazı eylemlerinin çocuğunun yararına olmadığını velilere iletirken ikilem yaşamaktadır. Öğretmenler velilerle öğrencinin akademik başarısı, evdeki problemleri, okul olgunluğu, dikkat dağınıklığı ve rahatsız edici davranışları gibi konularda konuşmak konusunda çatışmalar yaşamaktadır. Öğretmen veli ilişkisine ek olarak öğretmenlerin diğer öğretmenlerle yaşadıkları çatışmalar da davranışsal ikilemlere neden olabilmektedir (Husu, 2001). Yapısal boyutta ise öğretmenlerin yaşadıkları ikilemler kurum içi kültürel çatışmalardan kaynaklanabilmektedir. Buna göre

uygulamalar için doğru kuralların eksikliği, öğrenciler için fırsat eşitliği ve öğretmenlerin profesyonel otoritesinin öğretmenleri ikilemde bırakan konulardan oldukları belirtilmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin bazıları örgüt içi veya dışı baskılar ve güç mücadeleleri gibi politik konulardan kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin politik boyutta en çok iltimas konusunda ikilem yaşadıklarına işaret edilmektedir. Bu durum üst düzey yöneticilerin duruma etki etmek için baskı uygulamasını ifade etmektedir. Bu etki girişimleri öğretmenlerin felsefesini, bakış açısını ve bilgisini küçümsemektedir (Dowd, 2012). Bununla birlikte politik boyutta etik dışı uygulama konusundaki yönetsel baskılar da öğretmenlerin etik ikilem yaşamasına neden olabilmektedir (Helton & Ray, 2009). Shapira-Lishchinsky'nin (2009) araştırma sonuçları ise öğretmenlerin sistemsel boyutta resmî yasaların önemsenmesi ve yasalara bağlı kalınması, adil süreç ve adil çıktılar, özerklik ve eğitim politikaları konularında çok sayıda ikilem yaşadıklarına işaret etmektedir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemleri betimleyen araştırmaların yanı sıra ikilemlerle baş etme stratejilerini ele alan bazı araştırmalar da bulunmaktadır (Husu, 2001; Maslovaty, 2000; Millerborg & Hyle, 1991; Pontiff, 2007; Roche, 1997). Okul yöneticilerinin yaşadıkları ikilemlere yönelik bir araştırmanın sonuçlarına göre yöneticiler ikilemde kaldıklarında kaçınma, ahlak kurallarını görmezden gelme, otoriteye boyun eğmeme ve kendi kişisel etik değerlerine uygun karar verme davranışlarını gösterebilmektedir (Roche, 1997). Millerborg ve Hyle (1991) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticileri etik ilkeler ile yasalar çatışmadığında uygun kararları verebilmektedir. Buna ek olarak söz konusu araştırmanın sonuçları etik ilkeler ile yasaların çatıştığı durumlarda okul yöneticilerinin etik ancak yasal olmayan kararları yasal ancak etik olmayan kararlara göre anlamlı şekilde daha fazla tercih ettiklerine işaret etmektedir. Pontiff (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre ise okul yöneticileri etik ikilemleri daha önceki etik sosyalleşmelerine dayanarak çözmektedirler. Öğretmenlerin ikilemlerle başa çıkma stratejileri ikilemin bağlamına ve öğretmenin kişisel inanç sistemine göre farklılıklar göstermekle birlikte öğretmenler önem sırasına göre ikilemin tam olarak üzerinde durmak, ikilemin kısmen üzerinde durmak, diyalog, ikilemi okulda başka bir yetkiliye devretmek, tek taraflı karar vermek, olayı veliye devretmek ve kaçınma stratejilerini kullanmaktadırlar (Maslovaty, 2000). Husu'nun (2001) gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçları ise öğretmenlerin ikilemin bağlamına göre farklılık göstermekle birlikte müzakere, taviz vermeme, durumu yeniden değerlendirme ve tartışma gibi stratejileri kullandıklarına işaret etmektedir.

Bahsi geçen araştırmalar okullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin sıklıkla ve geniş bir yelpazede etik ikilemler yaşadıklarına işaret etmektedir. Çeşitlilik gösteren bu ikilemlere okul yöneticileri ve öğretmenler farklı araçlarla cevap vermeye çalışmaktadır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin birey ve örgüt üzerinde bazı sonuçları olmaktadır. Bu bağlamda örgütün işleyişi üzerinde etkileri olabilen etik ikilemlerin araştırılması ve etik ikilem yaratan durumların ortadan kaldırılması önemli görülebilir.

Etik İkilem Kavramı ve Yapısı

Günlük kullanımda ikilem, paradoks ve etik ilkem kavramları genellikle birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Ancak bunların arasında analitik olarak önemli farklılıklar bulunmaktadır. İkilem birden fazla alternatif arasından birinin seçilmesi gereken durumu ifade etmektedir. Paradoks ise bunun tam tersi bir anlam taşımaktadır. Paradoks durumu alternatifler arasında seçim yapılamaması anlamına gelmektedir. Paradoks durumunda iki belirgin çelişkili düşünce aynı anda birlikte işe yaramakta veya yaramamaktadır (Storey & Salaman, 2009). Etik ikilem kavramı ise hem ikilem hem de paradoks kavramlarından belirgin bir şekilde ayrılmaktadır. Bir durumun etik ikilem olarak isimlendirilebilmesi için değer çatışması yaratan iki değer durumunun da doğru olarak algılanması gerekmektedir (Kidder, 1995). Etik ikilemler doğru ve yanlış ilkelerin kendi içlerinde aynı anda birbirleriyle çatışabildiği rasyonel ötesi düzeyde gerçekleşen değer çatışmalarıdır. Etik ikilemler aynı derecede gerekliliğe sahip fakat karşılıklı olarak birbirini dışlayan durumlarda ortaya çıkmaktadır (Roche, 1997). Bununla birlikte başka bir tanıma göre etik ikilemler amaçlanan eylem şekli için hem amaç yönünde hem de amaç karşısında ahlaki düşüncenin bulunduğu çıkmazlar olarak tanımlanmaktadır (Donagan, 1996).

Etik ikilemlerin temelinde değer çatışmalarının olduğu belirtilmektedir (Ehrich, Kimber, Millwater, & Cranston, 2011; Reeves & Jones, 1993). Bununla birlikte etik ikilemlerin temelinde yatan değer çatışmalarını dolayısıyla etik ikilemleri ortaya çıkaran bazı kritik olaylar bulunmaktadır. Cranston ve diğerleri (2004) etik ikilemleri ortaya çıkaran ve etkileyen kuvvetler, etik ikilem sürecinin özellikleri, etik ikilemlerin ortaya çıkışı ve çözümündeki dinamiklere yönelik kapsamlı bir model sunmaktadır. Bu model beş ana bölümden oluşmaktadır. Birincisi etik ikilemi tetikleyen kritik olay ya da sorundur. Bu bölüm etik ikilemi açığa çıkarmaktadır. İkincisi her biri kritik olayı kendi yargısı veya temelinden izah etme kapasitesine sahip bir dizi güç kümesidir. Bu güçlerin rekabetinden kaynaklanan gerilimler olabilmekte ve bu güçlerin her biri etik ikilem üzerinde aynı derecede etkiye sahip olmayabilmektedir. Birbirleriyle mücadele eden mesleki etik, yasal konular, politikalar, örgüt kültürü, kurumsal bağlam, kamu çıkarı, toplum ve topluluk, global bağlam, politik çerçeve, ekonomik ve finansal bağlam ve isimsiz güçler olmak üzere dokuz güç bulunmaktadır. İsimli güçler şu anda belirlenemeyen ve gelecekte ortaya çıkabilecek güçleri ifade etmektedir. Üçüncü basamakta etik ikilem oluşmakta ve dördüncü basamakta bireyler kararlar almaktadır. Beşinci basamakta ise karar sonucunda bireylerde, örgütte ve toplulukta bazı etkiler gözlenmektedir. Bireysel düzeyde karar sonucunda hem okul içinde hem de okul dışında kişinin itibarına ilişkin algı etkilenebilmektedir. Stresli sonuçların ortaya çıktığı durumlarda kişinin kariyeri de bu durumdan etkilenebilmektedir. Örgüt düzeyinde okulun itibarı içinde bulunduğu daha geniş toplulukta etkilenebilmektedir. Kararın okul topluluğuna da önemli yansımaları olabilmektedir. Topluluk düzeyinde ise geniş ölçekte okula ilişkin algı etkilenebilmektedir.

Etik ikilem sürecine ilişkin bir başka modeli Trevino (1986) sunmaktadır. Buna göre bireyler etik ikilemlere bireyin ahlaki gelişim aşamasında belirlenmiş olan bilişlere göre tepki göstermektedir. Bireyin bilişsel ahlaki gelişim aşaması bireyin etik ikilemler hakkında nasıl düşündüğünü ve duruma ilişkin doğru ve yanlış değerlendirmesini belirlemektedir. Bununla birlikte doğrular ve yanlışlar hakkındaki bilişler etik karar verme davranışını açıklamak veya tahmin etmek için yeterli değildir. Buna ek olarak bireysel ve durumsal değişkenler bilişsel bileşen ile etkileşime girerek bireyin etik ikilem karşısında nasıl davranacağını belirlemektedir. Bireyin eylem üzerindeki doğru ve yanlışla ilişkin bilişini etkileme olasılığı olan ego gücü, alan bağımlılığı ve kontrol odağı olmak üzere üç ayrı değişken öngörülmektedir. Anlık iş bağlamı ve geniş örgüt kültüründen doğan durumsal faktörler de biliş-davranış ilişkisinde aracı değişken rolü üstlenmektedir. Bunlar örgütün normatif yapısını, başkalarına başvurmayı, otoriteye itaati, sonuçların sorumluluğunu, destek koşullarını ve diğer baskıları içermektedir. Sonuç olarak da işin karakteristiği ve örgüt kültürünün ahlaki içeriği bireyin ahlaki gelişimini etkileyebilmektedir. Aroskar'ın (1980) sunduğu modele göre etik ikilemi yapılandırma süreci açıklama, karar ve eylem şeklinde gerçekleşmektedir. Buna göre etik ikilemler durumsal gerçekler, karar verme soruları ve altta yatan etik teoriler olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler zaman ve değer sistemleri bağlamında değerlendirilmektedir.

Etik ikilemlerin yapısına yönelik bahsi geçen modeller farklı yaklaşımlar sunmaktadır. Bununla birlikte bahsi geçen modellere dayalı olarak etik ikilemlerin yapısının etik ikilemi tetikleyen olaylar, etik ikilem karşısında karar almayı etkileyen faktörler, karar ve bu kararın örgüt ve birey düzeyinde etkilerinden oluştuğu ifade edilebilir. Okullar değerler yönünden zengin, çok paydaşlı, toplumsal dinamiklerden etkilenen ve toplumsal dinamikleri etkileyen karmaşık örgütlerdir. Bu bağlamda okullarda etik ikilemleri tetikleyebilecek pek çok olayın yaşanabileceği söylenebilir. Yöneticiler ve öğretmenler etik ikilemlerle karşılaştıklarında mesleki etik anlayışları, değer sistemleri, yasalar, okul yapısı, okul kültürü, zaman ve diğer kişisel ve durumsal değişkenler kararlarında rol oynayabilir. Yöneticiler ve öğretmenler etik ikileme dönük karar aldıklarında bu karar yasal/yasal olmayan, etik/etik olmayan, değerlere uygun/değerlere uygun olmayan veya okul kültürüne uygun/okul kültürüne uygun olmayan nitelikte olabilir. Bununla birlikte karar ne olursa olsun birey ve örgüt düzeyinde bazı etkiler gözlenebilmektedir.

Daha önce yapılmış araştırmalar okullarda yöneticilerin akademik konular, disiplin sorunları, öğretmenlerin performansları, grup kararları, nepotizm, öğrenci hakları, öğretmen hakları, üst yönetimin baskısı ve sistemsel sorunlar gibi pek çok konuda ikilemler yaşadıklarına işaret etmektedir (Catacutan & de Guzman, 2016; Cranston et al., 2006; Denig & Quinn, 2001; Norberg & Johansson, 2007).

Öğretmenlerin ise öğrenciye ilişkin konuların velilere aktarılması, denetim, öğretmenlerin öğrencilerle ilgili konulardaki fikir ayrılıkları, kural eksiklikleri, fırsat eşitliği, otorite, öğrenci iyi oluşu, örgütsel gereksinimler, yasalar ve adalet gibi konularda ikilemler yaşayabildikleri belirtilmektedir (Bateman, 2012; Husu, 2001; Shapira-Lishchinsky, 2009). Yöneticilerin ikilemlerle karşılaştıklarında kaçınma, ahlak kurallarını görmezden gelme, otoriteye boyun eğmeme ve kendi kişisel etik değerlerine uygun karar verme gibi baş etme stratejilerini kullandıkları (Millerborg & Hyle, 1991; Roche, 1997) öğretmenlerin ise ikilemin tam olarak üzerinde durmak, ikilemin kısmen üzerinde durmak, diyalog, ikilemi okulda başka bir yetkiliye devretmek, tek taraflı karar vermek, olayı veliye devretmek, taviz vermemek, müzakere, tartışma ve kaçınma stratejilerini kullandıkları belirtilmektedir (Husu, 2001; Maslovaty, 2000). Başka bir anlatımla ilgili alanyazın okullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin geniş bir yelpazede ikilemler yaşadıklarına ve bu ikilemlere karşılık geniş ölçekli baş etme stratejileri kullandıklarına işaret etmektedir. Bununla birlikte ikilemler konusunda hemfikir olunan nokta ikilemlerin temel kaynağıdır. Buna göre ikilemlerin temelinde değer çatışmaları yatmaktadır. Yönetici veya öğretmen olduğuna bakılmaksızın kişinin değer seti içinde bulunduğu durum ile çelişiyorsa kişi etik ikilem yaşamaktadır.

İlgili alanyazında okul yöneticilerini ve öğretmenleri etik ikilemlere sürükleyen en önemli değişkenlerden birinin eğitim sisteminin çıktı olarak neyi ödüllendirdiği ile ilgili olduğu görülmektedir (Middlewood & Cardano, 2001). Daha çok akademik başarıyı teşvik eden ya da pekiştiren bir eğitim sisteminin sınavlarda başarılı olmayı sağlayacak araç, yöntem ya da süreçleri daha gerçekçi ve makul göstereceği düşünülebilir. Bu anlamda okullarda Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen beden, zihin, ruh, duygu ve ahlak bakımından dengeli bireyleri yetiştiren bütüncül bir eğitim sistemi ya da öğretim süreçleri yerine daha çok merkezi sınav sisteminin gerektirdiği becerilerin daha fazla önemsendiği bir sürecin yaşanması söz konusudur. Bu durumda okullar değer, tutum, kişilik gelişimi ya da erdemli birey yetiştirme amacı ile sınava öğrenci hazırlama baskısı arasında güçlü bir etik ikilem yaşayabilir. Okulların böyle bir etik ikilem karşısında nasıl bir tutum sergilediği ya da nasıl bir denge oluşturmaya çalıştığı merak konusudur. Bu araştırmanın bulguları okulların sınav baskısı ve değer eğitimi bağlamında yaşadığı ikilemleri de ortaya koyması bakımından önemli görülebilir. Bu nedenle, araştırma kapsamında sınav baskısının yoğun şekilde yaşandığı ortaokullar örneklem olarak alınmıştır. Bununla birlikte örgütlerde bireylerin etik ikilem yaşamasının kişi ve örgüt düzeyinde sonuçları olmaktadır. Etik ikilem yaşamının bireylerin olumsuz duygular yaşamasına neden olduğu belirtilmektedir. Bu durum motivasyon, bağlılık ve performans bağlamında önemli görülebilir. Bu çalışmada Türk kültüründe ortaokullardaki yöneticilerin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler, etik ikilemlerin kaynakları ve bu ikilemlerle baş etme stratejileri konu edinilmiştir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı resmî ortaokullarda okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından yaşanan etik ikilemler ve nedenleri ile okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu etik ikilemlerle baş etme stratejilerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticileri ve öğretmenler davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel ikilemlerin nedenlerini ya da kaynaklarını nasıl açıklamaktadırlar?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenler karşılaştıkları davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel ikilemlerle baş etmede ne tür stratejiler kullanmaktadırlar?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin belirlenmesi ve bu ikilemlere ilişkin derinlemesine bilgi edinilmesi, ikilemlerin nedenlerinin ve müdürlerin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin bu ikilemlerle baş etmede kullandıkları stratejilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini 10 okul müdürü, 10 müdür yardımcısı ve 10 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcıların bazı değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcıların Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı.

Görev	Cinsiyet		Yaş			Kıdem			Okuldaki hizmet süresi			Toplam
	Kadın	Erkek	23-35	36-48	49+	1-10	11-20	21+	1-5	6-10	11+	
Öğretmen	5	5	4	5	1	2	7	1	8	2	-	10
Müdür yardımcısı	3	7	4	4	2	4	4	2	8	1	1	10
Okul müdürü	3	7	2	4	4	1	4	5	9	1	-	10

Araştırmada katılımcıları belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Katılımcılardan çeşitli etik ikilemlerle karşılaşabilecek kadar o okulda çalışmış olmaları beklenmektedir. Buna göre katılımcıların belirlenmesinde temel alınan ölçüt en az bir yıldır buldukları okulda çalışıyor olmalarıdır. Buna ek olarak katılımcılar belirlenirken katılımcıların cinsiyet ve kıdem gibi değişkenler açısından çeşitlilik göstermesi planlanmıştır. Bununla birlikte katılımcılar Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan kamu ortaokullarında görev yapan okul müdürlerinden, müdür yardımcılardan ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar belirlenirken görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik açıdan çeşitlilik göstermesi sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca katılımcılar görev türlerine göre farklı okullardan seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Okul müdürlerine, müdür yardımcılara ve öğretmenlere sunulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcıların sahip oldukları değer sistemleri hakkında bilgi edinilebilecek sorulara ve davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel boyutlarda yaşanan ikilemler hakkında derinlemesine bilgi edinilebilecek sorulara yer verilmiştir (örnek soru: Siz bir öğretmen olarak etik ikilem kavramını nasıl tanımlarsınız? Size göre bu kavram nasıl açıklanabilir?). Buna ek olarak davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel boyutlarda etik ikilem senaryoları yaratılarak (örnek senaryo: Bir meslektaşınızın derslerde yeterince iyi performans göstermediğini düşünüyorsunuz. Değerleriniz ve mesleki etik anlayışınız açısından bu duruma müdahil olmak istiyorsunuz ancak yine değerleriniz açısından meslektaşınızla ilişkilerinizin kötüleşmesini istemiyorsunuz. Bu etik ikilemin çözümünde nasıl bir yol izlersiniz?) katılımcıların etik ikilemlerle baş etmede kullandıkları stratejilerin belirlenmesi sağlanmıştır.

Görüşme formunun hazırlanma sürecinde ilgili literatüre ve alan akademisyenleri ile farklı okullarda görev yapan okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler ile görüşmelere dayalı olarak soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formu alan uzmanlarının, ölçme uzmanlarının ve anlam açısından Türkçe alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formu hakkında, çalışma grubuna girmeyen ve farklı okullarda görev yapan okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşleri alınarak kapsam açısından geçerliği sağlanmıştır. Son hali verilen görüşme formunda ana soruların yanında, sorunun anlaşılmadığı ya da yanlış anlaşıldığı durumlarda, gerektiğinde kullanılmak üzere katılımcıların fikirlerini daha iyi organize edebilmeleri amacıyla sonda tipi sorular da kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda verilerin, verilerin analizinin ve sonuçlarının inanılır ve güvenilir olmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Araştırmanın güvenilirliği bağlamında yapılan görüşmelerde katılımcıların rahat hissetmesini sağlamak amacıyla görüşme süresi mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmış ve katılımcılarla görüşmeye başlamadan önce bir süre araştırma konusu dışındaki konularda sohbet edilmiştir. Bununla birlikte görüşmeler hem yazılı hem de sesli olarak kayıt altına alınmış ve katılımcılara ses kayıtlarının sadece araştırmacı tarafından ve bu çalışma için kullanılacağına taahhüdü verilmiştir. Bununla birlikte bulgular verilirken katılımcıların ifadeleri doğrudan

kendi cümleleriyle sunulmuştur. Bu çalışmada iç geçerliğin sağlanması için her görüşme araştırmacı tarafından yapılmış, detaylı notlar tutulmuş ve görüşmeler aynı ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Dış geçerliğin sağlanması için ise veriler kategorilere ayrılmış, açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Dış geçerliğin sağlanması amacıyla katılımcılar belirlenirken katılımcıların cinsiyet, yaş, kıdem ve branş bakımından çeşitli olmasına ve katılımcıların görev yaptıkları okulların buldukları bölgelerin sosyoekonomik açıdan farklı olmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların görev yaptığı Ankara ili kişi başına yıllık 60249 TL ortalama geliri bulunan, öğretmen başına 14 öğrencinin ve şube başına 25 öğrencinin bulunduğu bir ildir (TÜİK, 2020).

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler öncelikle temalara göre gruplandırılmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin etik ikilem yaşama nedenleri ve baş etme stratejileri için kuramsal temalar, etik ikilemlerin tanımlanması ve etkin yönetimine dönük öneriler için görüşmelerden elde edilen verilere dayalı temalar oluşturulmuştur. Veriler bu temalar doğrultusunda katılımcıların doğrudan ifadelerine de atıf yapılarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Etik İkilem Yaşama Nedenlerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Okulda etik ikilem yaşamanıza neden olan durumlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin cevapları Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2.

Okul Müdürlerinin Etik İkilem Yaşama Nedenleri.

Boyutlar	İkilemler	Katılımcılar	n
Davranışsal	Öğretmenlerin talepleri	M ₂ , M ₄ , M ₆ , M ₇ , M ₁₀	5
	Velilerin talepleri	M ₅ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀	4
	Öğrenci disiplininin sağlanması	M ₆	1
	Öğrencilerin talepleri	M ₅	1
	Öğretmenlerin öğrencilere karşı kırıcı davranışları	M ₃	1
Yapısal	Okula maddi finansman sağlama	M ₂ , M ₆ , M ₇ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀	6
	Okul kurallarının uygulanması	M ₅	1
	Okulun fiziksel imkânlarının iyileştirilmesi	M ₁₀	1
Politik	Üst yönetimin talepleri	M ₁ , M ₂ , M ₃ , M ₇ , M ₈ , M ₉	6
	Kamu bilgi edinme portalları	M ₂ , M ₃	2
Sistemsal	Merkezi sınavlar	M ₅ , M ₆ , M ₇ , M ₈ , M ₉	5
	Yardımcı yayınlar	M ₁ , M ₄	2
	Yasalar ve resmi yazılar	M ₁ , M ₆	2
	Müfredat	M ₁	1
	Öğretmenlerin nöbet görevleri	M ₅	1
	Okul müdürlerinin görevlendirme sistemi	M ₈	1
	Mesleki gelişim olanakları	M ₉	1
İkili eğitim	M ₁₀	1	

Okul müdürlerinin etik ikilem yaşama nedenlerine ilişkin tablo incelendiğinde okul müdürlerinin davranışsal boyutta önem sırasına göre öğretmenlerin talepleri, velilerin talepleri, öğrenci disiplininin sağlanması, öğrencilerin talepleri ve öğretmenlerin öğrencilere karşı kırıcı davranışlarından kaynaklanan etik ikilemler yaşadıkları görülmektedir. Yapısal boyutta ise okul müdürleri okula maddi finansman sağlama, okul kurallarının uygulanması ve okulun fiziksel imkânlarının iyileştirilmesi konularında etik ikilemler yaşamaktadır. Bununla birlikte okul müdürleri politik boyutta üst yönetimin taleplerinden ve

kamu bilgi edinme portallarından kaynaklanan etik ikilemler yaşamaktadır. Merkezi sınavlar, yardımcı yayınlar, yasalar ve resmi yazılar, müfredat, öğretmenlerin nöbet görevleri, okul müdürlerinin görevlendirilme sistemi, mesleki gelişim olanakları ve ikili eğitim konuları da okul müdürlerinin sistemsel boyutta etik ikilemler yaşamasına neden olmaktadır. Okul müdürlerinin etik ikilem yaşama nedenlerine yönelik boyut sıralamasına göre M_6, M_2, M_1 ve M_8 'in görüşleri aşağıda verilmiştir:

M_6 : (...) Öğretmenlerin talepleri konusunda da çok fazla ikilem yaşıyorum. En çok da ders programı konusunda. Öğretmenlerin önceliği ister istemez kendi özel hayatları ve kendi çocukları. Okuldaki çalışmasını öncelik yapmıyor. Maalesef okulu öncelik yapan çok nadirdir. Bir de öğretmenler kendi isteklerini net olarak ortaya koyamıyor. Başkalarının isteklerine göre istekte bulunuyor. Öğretmenin programı istediği gibi olsun istiyorum ama bir yandan da olmuyor. Çıkmaz yaşıyorum (...) Diğer ikilem konusu da izin konusu. İzin konusunda yasa da belirtilen mazeret izinleri var. O gün öğretmen arkadaşın geleme durumu var. Bir işi çıkıyor, bir şeyi çıkıyor. Yasaya göre olsa izin veremeyeceksin ama vermediğin zaman da öğretmenin motivasyonu azalacak, ister istemez okuldan soğuyacak (...).

M_2 : (...) Ortaokulların en büyük sıkıntısı ekonomik sıkıntılar. Eğitim öğretimden ziyade uğraşmamız gereken bir alan. Eğitimin kalitesinin, akademik başarının artırılması ile öğrencilerin eğitilmesine zaman harcamakla, okulun temizlik, hizmetli sorunu, para bulma telaşına zaman ayırmak ikilem yaratıyor. Velilerden para isteyemiyoruz. Dolaylı yollardan bunu nasıl çözeriz diye düşünüyoruz. Kermesler yapıyoruz. Eğitim ile alakası olmayan işler yapıyoruz. Benim öğretmenim köfte yapıyor, döner satıyor, su satıyor, çekiliş için hediye arayışına giriyor. Bilet satıp okula gelir elde etme telaşına düşüyor. Bu bizim işimiz değil. Para bulmakla, işimiz olmayan şeyleri yapmak ikilem yaratıyor. Öğretmenlerin öğrenciye nasıl daha iyi ders anlatırım, öğrencilerin başarısını nasıl arttırırımı düşünmesi gerekiyor. Burada bir ikilem yaşıyorum (...).

M_1 : (...) Bazen ilçeden bir yazı geliyor. Buraya katılacaksınız diyor. Bir davet veya toplantı veya etkinlik oluyor, katılmak istemiyorum. Uygun bulmadığım toplantılar oluyor. Ama konum itibariyle makam gereği katılmak zorunda kalıyorum. Bazen emir kulu misali oluyor. Bazen hoşuma gitmese de katılmak zorunda kalıyorum. Katılmadığın zaman çatışmalar oluyor. Yapmadığın zaman sanki aykırı davranıyormuşuz gibi konular ortaya çıkıyor (...).

M_8 : (...) MEB TEOG için deneme sınavları yapılmayacak diyor. Ama diyor ki başarı göstereceksin. Bir öğrencinin başarısını görmede sadece öğretmenin yaptığı yazılılar, ders içi performans notları yeterli değildir. Bunun için ister istemez başka arayışlara girmeniz lazım. Ama bir tarafta da devletin koymuş olduğu kurallar var. Bir çatışma yaşıyor musunuz ister istemez yaşıyoruz (...).

Müdür yardımcılarının etik ikilem yaşama nedenleri Tablo 3'te özetlenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde müdür yardımcılarının davranışsal boyutta okulda kişisel ilişkilerin sürdürülmesi, velilerin talepleri, öğretmenlerin talepleri ve öğrenci disiplinin sağlanması konularında etik ikilemler yaşadıkları görülmektedir. Okula maddi finansman sağlama, okul kurallarının uygulanması ve okul müdürü tarafından alınan kararların müdür yardımcılarının yapısal boyutta etik ikilemler yaşamasına neden olduğu görülmektedir. Politik boyutta ise üst yönetimin talepleri ve kamu bilgi edinme portalları müdür yardımcılarının etik ikilem yaşamasına neden olmaktadır. Bununla birlikte sistemsel boyutta merkezi sınavlar, zümre toplantıları ve müfredat konuları müdür yardımcılarının etik ikilemler yaşamalarına neden olmaktadır. Müdür yardımcılarının etik ikilem yaşama nedenlerine yönelik boyut sıralamasına göre Y_8, Y_2, Y_{10} ve Y_3 'ün görüşleri aşağıda verilmiştir:

Y_8 : (...) Geçen bir okulda bir soruşturma yaşanmış. Öğretmenin biri tahlil sonuçlarını almak için yarım saat izin istemiş. Hocam rapor getir mi diyeceksin. İzin vereceksin. Bir okula gidiyorlar bir de soruşturmalık oluyorlar. Şimdi siz izin vereceksiniz. Yönetmeliğe aykırı mı evet. Şimdi siz öğretmeni yok yazmadınız ya ek dersini de yazdınız. Geliyorlar diyorlar ki müdür buna izin vermiş. Bir de ücret de vermiş. Bir de böyle olaylar olmuş. Bundan sonra bakanlık müfettişi bana bu konuyla ilgili böyle bir olay oldu ne olacak diyor. Bizim mesleğimiz ateşten gömlek diyor. Buradan iki şey çıkarabilirsin diyor. Öğretmen gelmiş izin vereceksiniz diyor. Ama diyor izin verirken bunu göze almış olacaksın diyor. O zaman ben bundan sonra direkt yönetmelik duvarını öreceğim. Bir dakika da geç gelseniz rapor

getireceksiniz mi diyeceğim yoksa devam mı edeceğim. Bana sorarsan diyor kimse için fedakârlık yapma diyor. Ama bunu sana söylerken ben de bunu yapmıyorum diyor (...).

Tablo 3.
Müdür Yardımcılarının Etik İkilem Yaşama Nedenleri.

Boyutlar	İkilemler	Katılımcılar	n
Davranışsal	Kişisel ilişkilerin sürdürülmesi	Y ₂ , Y ₃ , Y ₈ , Y ₁₀	4
	Velilerin talepleri	Y ₄ , Y ₆ , Y ₈	3
	Öğretmenlerin talepleri	Y ₈ , Y ₉	2
	Öğrenci disiplininin sağlanması	Y ₃ , Y ₉	2
Yapısal	Okula maddi finansman sağlama	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₅ , Y ₉ , Y ₁₀	6
	Okul kurallarının uygulanması	Y ₂ , Y ₃ , Y ₇	2
	Okul müdürü tarafından alınan kararlar	Y ₄ , Y ₆	2
Politik	Üst yönetimin talepleri	Y ₈ , Y ₁₀	2
	Kamu bilgi edinme portalları	Y ₃	1
Sistemsal	Merkezi sınavlar	Y ₁ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₁₀	7
	Zümre toplantıları	Y ₁₀	1
	Müfredat	Y ₅	1

Y₂: (...) Ya kermes adı altında bir şeyler toplanmaya çalışılıyor ya da aidat velilerin bağışlarıyla bir şeyler toplanmaya çalışılıyor. Bir kararsızlık oluyor. Mesela kermes olayında daha çok bu işin sorumluluğunu öğretmenler yükleniyor. Öğretmenlerin görüşü alınıyor böyle bir şey yapılıp yapılmaması konusunda. O da her zaman tüm öğretmenler olumlu bakmıyor. Onları razı etmek de sıkıntı oluyor. Bunları da düşünüyorsun. Yapalım derken de git gel yaşıyorsun. Çok fazla uğraşmaya rağmen çok fazla getirisi olmayabiliyor. Bir de bunun günler öncesinden planlamasının yapılıp çalışılması biraz sıkıntıya sokuyor (...).

Y₁₀: (...) Şu yarışmaya katılın diyor. Mesela şu an A yerine yardım toplamamız isteniyor. Bu benim işim olmamalı. Bu bir okulun işi olmamalı. Okul sadece eğitim öğretimle uğraşmalı. İnsanlar siyasi olarak da algılıyor. Siz şimdi bunun bir resmi yazı olduğunu, yukarıdan geldiğini anlatamıyorsunuz. Bizim işlerimiz bu şekilde yürür. Yukarıdan bir yazı gelir siz iyi kötü yapmak zorundasınız. Orada siyasi görüşe bakılmaz. Ama insanlar öyle algılamıyor. Önce bir ikna etmeniz gerekiyor karşı tarafı. Yarışmalar mesela. Belli bir grubun yarışması. O da siyasi algılanıyor. Öğretmen diyor ki bu siyasi bir kuruluş. Diğer taraftan da baskı geliyor siz okul olarak katılacaksınız diyor. Siz ne yapıyorsunuz işinizi bırakıp karşı tarafı ikna etmeye çalışıyorsunuz (...).

Y₃: (...) Öğretmenler arasında en çok konuşulan konulardan biri TEOG. Not anlamında bir desteğimiz olmalı. Bu çocuk 85'ten beş alacağına 95'ten beş alsın. Biraz bu anlamda telkinde bulunan arkadaşlar vardır. Bunu en çok matematik, fen öğretmenleri yapar. Onlar daha bilinçlidir açıkçası. Şimdi hepimizin çocuğu özel okulda okuyor. Arkadaşların da öyle. Benim oğluma bütün derslerden yüz vermişler diyor. Hepsi yüz alabilirken diyor, hepsi de yüzlük değilken neden benim çocuğum almasın diyor. TEOG'la ilgili en çok yaşadığımız ikilem çocuklara 85 yerine 100 verilsin mi yoksa hak ettiği not buydu böyle kalsın mı. Şimdi çocuklar dershane, özel okul, özel ders gibi çok farklı imkânlarla sahip çocuklarla yarışıyor. Burada çocuk okula zor geliyor. Burada karnını doyurup gelmesi bile bir artı (...).

Öğretmenlerin etik ikilem yaşama nedenleri Tablo 4'te özetlenmiştir. Öğretmenlerin etik ikilem yaşama nedenlerine ilişkin tablo incelendiğinde davranışsal boyutta öğrenci başarısının değerlendirilmesinin, diğer öğretmenlere olumsuz davranışlarının bildirilmesinin, öğrenci disiplinin sağlanmasının, velilerin taleplerinin, öğrencilerin olumsuz davranışlarının velilere bildirilmesinin, öğrencilerin gizli bilgilerinin paylaşılmasının ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerindeki farklılıkların öğretmenlerin etik ikilem yaşamalarına neden olduğu görülmektedir. Okul yönetiminin aldığı kararlar, okula maddi finansman sağlama ve okul yönetiminin tutarsız ve adaletsiz uygulamaları öğretmenlerin yapısal boyutta etik ikilemler yaşamalarına neden olmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler politik boyutta üst yönetimin talepleri ve öğretmenler arası gruplaşmalardan kaynaklanan etik ikilemler

yaşamaktadır. Sistemsel boyutta ise not ve dersin işlenişi bakımından merkezi sınavlar, içerik ve yoğunluk bakımından müfredat ve hizmetiçi ve lisansüstü eğitim bakımından mesleki gelişim olanakları öğretmenlerin etik ikilem yaşamasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin etik ikilem yaşama nedenlerine yönelik boyut sıralamasına göre Ö₆, Ö₄, Ö₅ ve Ö₃'ün görüşleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 4.
Öğretmenlerin Etik İkilem Yaşama Nedenleri.

Boyutlar	İkilemler	Katılımcılar	n
Davranışsal	Öğrenci başarısının değerlendirilmesi	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	7
	Öğretmenlere olumsuz davranışlarını bildirme	Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₁₀	4
	Öğrenci disiplininin sağlanması	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₁₀	4
	Velilerin talepleri	Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈	3
	Öğrencilerin olumsuz davranışlarını velilerine bildirme	Ö ₁ , Ö ₂	2
	Öğrencilerin gizli bilgilerinin paylaşılması	Ö ₁₀	1
	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki farklılıklar	Ö ₈	1
Yapısal	Okul yönetiminin aldığı kararlar	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₈	6
	Okula maddi finansman sağlama	Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀	4
	Okul yönetiminin tutarsız uygulamaları	Ö ₇ , Ö ₉	2
	Okul yönetiminin adaletsiz uygulamaları	Ö ₉	1
Politik	Üst yönetimin talepleri	Ö ₅ , Ö ₁₀	2
	Öğretmenler arası gruplaşmalar	Ö ₃	1
Sistemsel	Merkezi sınavlar (not)	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	8
	Merkezi sınavlar (ders)	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀	7
	Müfredat (içerik)	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₉ , Ö ₁₀	4
	Müfredat (yoğunluk)	Ö ₄ , Ö ₉	2
	Mesleki gelişim olanakları (hizmetiçi eğitim)	Ö ₇ , Ö ₉	2
	Mesleki gelişim olanakları (lisansüstü eğitim)	Ö ₈	1

Ö₆: (...) Örnek vereyim. Öğrenci çok başarılı. Yazılıya giriyor. Yazılıdan düşük alıyor mesela. Ben şimdi onun yazılısını çok düşük veririm, ben bunu yaşadım, sözlüyü ne kadar yüksek veririm vereyim notu yeterince yükseltiyorum. Ben bu sene seçmeli yazılılarda yaşadım. Seçmelide normalde çocuk istekli olması lazım ama bizim okulda sınıf olarak seçtik. Şimdi çocuk istemediği bir ders seçmiş seçmeli dersinin notunun en aşağı seksen doksan olması lazım mantiken. Yazılı sınav yaptım, çocuklar elli altmış. O zaman ne yaptım, her birinin puanını onar on beşer puan yükselttim. Çocuk diyelim ki çok zayıf yazılıdan on beş yirmi almış. Okulda kalma olmadığını biliyorum. Şimdi ben bu çocuğu şube öğretmenler kuruluna bıraksam hiçbir anlamı yok. Nasıl olsa geçecek. O yüzden ben o yazılı notunu sözlülerle kırka kırk beşe falan çekiyorum. Bir yandan da çekmemem gerektiğini düşünüyorum. Normalde çocuğun bunu hak etmediğini düşünüyorum ama zaten kalma olmadığı için, sistem zaten bu şekilde olduğu için yukarıya çekiyorum (...).

Ö₄: (...) Okuldaki bazı kurallar kişisel ve bu da benim değerlerimle çatışıyor. Mesela bu belirli gün ve haftalar olayında mesela bazı şeyleri mesela kanser haftası diye bir şey var. Okul idaresi diyor ki bunu yapacağız. Bunu şiirle değil de başka bir şekilde bilinçlendirme adına yapılması gerek. Bunu ben söyledim. Bunu neden yapıyoruz dedim. Bir tane anne ya da bir tane kardeş kız kardeşini kanserden kaybetmiş. Mesela siz orda şiir okurken o çocuk orada kötü şeyler yaşıyor, hissediyor. Kötü duygular yaşıyor. Bana göre yanlış. Yani orada bana göre yanlış olan, benim hiç inanmadığım bir şeyin orada yapılması gerekiyor. O da bana çok ters geliyor. Yani zoraki yapmış oluyorum (...).

Ö₅: (...) Müdürün oğlu sekizinci sınıftaydı. Benim öğrencimdi. Hep en geç sınavı ben yapardım. Çünkü ben okulu erken kapatma taraftarı olamam. Cuma günüydü. Onların futbol takımındalar aynı zamanda. Bir grup öğrencim ödül almaya gidecek. Müdürün oğlu da var içinde. Onlar gittiler ben üçüncü saat ben sınavı yaptım. Onlar girmediler sınavı. Gelince ben onları alırım dedim. Erken gelmişler. Çok iyi bir öğrencim var. Müdür onu çağırıyor ve soruları alıyor. Sonra çocuklardan biri geldi bunu bana söyledi.

Müdürle baya tartıştık. Müdür terbiyesizleşti. Dedim ki salı sınav yapacağım farklı sorularla. Baya benimle uğraştı. Ertesi sene benim eşim Erzurum'daydı. Kızım da TEOG'a hazırlanıyordu. Eşim olmadığı için kızımı ben okula bırakacaktım. Tek bir şey istedim öncelikle sabahçı olmak istedim yapmadı. Birinci saatlerim boş olursa derse geç kalmam dedim. Bana öyle bir program yaptı ki. Birinci saatler dolu, aralar boş ve son saatler dolu. Baskının son noktasını yaşadım ben (...).

Ö₃: (...) Bazı okullarda, özel okullarda notların şişirildiğini düşünüyorum. Ortak sınavların yapılmasının daha objektif olacağını düşünüyorum. TEOG'da notun etkili olması beni baskı altında bırakıyor. Düşük not verdiğim zaman kendimi ihanet etmiş gibi hissediyorum öyle bir ortam var. Baskı var. Öğrencilere illaki kendi branşım için söylüyorum beden eğitiminden bir çocuk kesinlikle 20 alamaz gibi bir olgu var. Ve velilerin okula tepki göstermesine hiçbir idareci set koymuyor. Yani bunu sanki olağan bir hareketmiş gibi karşılıyorlar. Bu konuda asla yanımızda olmuyorlar (...).

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etik ikilem yaşama nedenleri Tablo 5'te bütüncül bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 5.
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Etik İkilem Yaşama Nedenleri

Boyutlar	Okul Müdürü	Müdür Yardımcısı	Öğretmen
Davranışsal	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğretmenlerin talepleri ✓ Velilerin talepleri ✓ Öğrenci disiplininin sağlanması ✓ Öğrencilerin talepleri ✓ Öğretmenlerin öğrencilere karşı kırıcı davranışları 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Kişisel ilişkilerin sürdürülmesi ✓ Velilerin talepleri ✓ Öğretmenlerin talepleri ✓ Öğrenci disiplininin sağlanması 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrenci başarısının değerlendirilmesi ✓ Öğretmenlere olumsuz davranışlarını bildirme ✓ Öğrenci disiplininin sağlanması ✓ Velilerin talepleri ✓ Öğrencilerin olumsuz davranışlarını velilerine bildirme ✓ Öğrencilerin gizli bilgilerinin paylaşılması ✓ Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyindeki farklılıklar
Yapısal	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Okula maddi finansman sağlama ✓ Okul kurallarının uygulanması ✓ Okulun fiziksel imkânlarının iyileştirilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Okula maddi finansman sağlama ✓ Okul kurallarının uygulanması ✓ Okul müdürü tarafından alınan kararlar 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Okul yönetiminin aldığı kararlar ✓ Okula maddi finansman sağlama ✓ Okul yönetiminin tutarsız uygulamaları ✓ Okul yönetiminin adaletsiz uygulamaları
Politik	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Üst yönetimin talep ve baskıları ✓ Kamu bilgi edinme portalları 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Üst yönetimin talepleri ✓ Kamu bilgi edinme portalları 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Üst yönetimin talepleri ✓ Öğretmenler arası gruplaşmalar
Sistemsal	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Merkezi sınavlar ✓ Yardımcı yayınlar ✓ Yasalar ve resmi yazılar ✓ Müfredat ✓ Öğretmenlerin nöbet görevleri ✓ Okul müdürlerinin görevlendirme sistemi ✓ Mesleki gelişim olanakları ✓ İkili eğitim 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Merkezi sınavlar ✓ Müfredat ✓ Zümre toplantıları 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Merkezi sınavlar (not) ✓ Merkezi sınavlar (ders) ✓ Müfredat (içerik) ✓ Müfredat (yoğunluk) ✓ Mesleki gelişim olanakları (hizmetiçi eğitim) ✓ Mesleki gelişim olanakları (lisansüstü eğitim)

Tablo 5'te okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin davranışsal boyutta öğrenci disiplinin sağlanması, yapısal boyutta okula maddi finansman sağlama, politik boyutta üst yönetimin talepleri ve sistemsel boyutta merkezi sınavlar ve müfredat konularında ortak olarak etik ikilemler yaşadıkları görülmektedir.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Etik İkilemlerle Baş Etme Stratejilerine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin etik ikilemlerle baş etme stratejileri Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6 incelendiğinde sonuca dönük olarak okul müdürlerinin genel strateji bağlamında etik ikilemlerin çözümünde en çok tercih ettikleri stratejinin tam çözüm olduğu görülmektedir. Okul müdürlerine yöneltilen senaryolarda ise müdürler davranışsal, politik ve sistemsel boyutlarda en çok tam çözüm stratejisini izlerken yapısal senaryoda en çok kısmen çözüm ve kaçınma stratejilerini izlemiştir. Okul müdürlerinin yarıdan fazlası sürece dönük olarak diyalog ve görüş alma stratejilerini kullandıklarını belirtmiştir. Okul müdürlerine yöneltilen senaryolarda ise müdürler davranışsal, yapısal ve politik boyutlarda en çok diyalog stratejisini kullanırken sistemsel boyutta en çok tek taraflı karar stratejisini kullanmıştır. Etik ikilemlerin çözümüne dönük okul müdürlerinin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 6.

Okul Müdürlerinin Etik İkilemlerle Baş Etme Stratejileri.

Kategori	Alt kategori	Katılımcı (Genel strateji)	Katılımcı (Senaryolar)			
			Davranışsal	Yapısal	Politik	Sistemsel
Sonuca dönük	Tam çözüm	M ₁ , M ₂ , M ₄ , M ₆ , M ₇ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀	M ₁ , M ₂ , M ₄ , M ₇ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀	M ₇ , M ₁₀	M ₁ , M ₂ , M ₄ , M ₅ , M ₆ , M ₇ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀	M ₂ , M ₅ , M ₆ , M ₇ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀
		M ₃ , M ₅	M ₃ , M ₆	M ₁ , M ₂ , M ₈ , M ₉	-	-
	Kaçınma	-	M ₅	M ₃ , M ₄ , M ₅ , M ₆	M ₃	M ₁ , M ₃ , M ₄
Sürece dönük	Diyalog	M ₁ , M ₃ , M ₄ , M ₆ , M ₇ , M ₈ , M ₁₀	M ₁ , M ₂ , M ₃ , M ₄ , M ₆ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀	M ₁ , M ₂ , M ₈ , M ₉ , M ₁₀	M ₁ , M ₂ , M ₆ , M ₇ , M ₈ , M ₁₀	M ₆ , M ₈
		M ₁ , M ₂ , M ₃ , M ₄ , M ₉ , M ₁₀	M ₉	M ₇	M ₉	-
	Görüş alma	M ₃ , M ₅ , M ₇	M ₄	M ₇ , M ₁₀	M ₄ , M ₅ , M ₁₀	M ₂ , M ₅ , M ₇ , M ₁₀
	Tek taraflı karar					

M₂: (...) Ötelemek, duymazlıktan, görmezlikten gelmek çare değil. Okul müdürü olarak çözüm merciiyiz. Bu tür sorunlarla karşılaşan meslektaşlarımızla yani diğer okul müdürleri ile istişare ederiz. Ya benim şöyle bir sorunum var nasıl çözeriz diye istişare edebiliriz. Ya da İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, oradaki şube müdürlerimize de sorabiliriz. Fikirlerini alabiliriz. Gerekirse inisiyatif alarak, risk alarak çözerim (...).

M₁₀: (...) Kesinlikle ertelemem. (...) Etik ikilemin üzerinde kesinlikle durulması lazım. Bir karar verilecekse bu benim vicdanımı rahatlatmamalı. Eğitim öğretimde de vicdan artık sonuca zarar veriyor. Bu yanlış bir şey. Öğretmen sınava geç geldiğinde, almadığımda öğretmen belki 100 lira kaybedecek ama bu benim vicdanımı rahatsız etmemeli (...).

Müdür yardımcılarının etik ikilemlerle baş etme stratejileri Tablo 7'de sunulmuştur. Müdür yardımcılarının etik ikilemlerle baş etme stratejilerine ilişkin tablo incelendiğinde sonuca dönük olarak okul müdür yardımcılarının genel strateji bağlamında en çok kısmen çözüm stratejisini tercih ettikleri görülmektedir. Müdür yardımcılarında yöneltilen senaryolarda ise davranışsal, politik ve sistemsel boyutlarda en çok kullanılan stratejinin tam çözüm olduğu görülürken yapısal boyutta en çok kısmen çözüm stratejisi kullanılmıştır. Sürece dönük olarak genel strateji bağlamında müdür yardımcılarının tamamı görüş aldıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte müdür yardımcılarının tamamına yakını diyalog stratejisini kullandıklarını ifade etmiştir. Senaryolarda ise müdür yardımcılarının alt boyutların tümünde en çok diyalog stratejisini kullanmıştır.

Tablo 7.*Müdür Yardımcılarının Etik İkilemlerle Baş Etme Stratejileri.*

Kategori	Alt kategori	Katılımcı (Genel strateji)	Katılımcı (Senaryolar)			
			Davranışsal	Yapısal	Politik	Sistemsel
Sonuca dönük	Tam çözüm	Y ₁ , Y ₃ , Y ₆ , Y ₇	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₉	Y ₂ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₁₀	Y ₁ , Y ₆ , Y ₈ , Y ₉	Y ₁ , Y ₄ , Y ₈ , Y ₁₀
	Kısmen çözüm	Y ₂ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₈ , Y ₉ , Y ₁₀	Y ₁₀	Y ₁ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₈ , Y ₉	Y ₂ , Y ₃ , Y ₁₀	Y ₅ , Y ₇ , Y ₉
	Kaçınma	-	-	Y ₅	Y ₅	Y ₂ , Y ₃ , Y ₆
Sürece dönük	Diyalog	Y ₂ , Y ₅ , Y ₈	Y ₁₀	-	Y ₄	-
	Görüş alma	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₉	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₉ , Y ₁₀	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₉ , Y ₁₀	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₆ , Y ₉ , Y ₁₀	Y ₁ , Y ₂ , Y ₅ , Y ₇ , Y ₉ , Y ₁₀
	Tek taraflı karar	Y ₁ , Y ₂ , Y ₃ , Y ₄ , Y ₅ , Y ₆ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₉ , Y ₁₀	Y ₂ , Y ₃ , Y ₅ , Y ₇ , Y ₈ , Y ₉ , Y ₁₀	Y ₂ , Y ₃ , Y ₈ , Y ₉	Y ₂ , Y ₃ , Y ₉	Y ₅ , Y ₇ , Y ₈

Etik ikilemlerin çözümünde kullanılan stratejilere dönük olarak müdür yardımcılarının görüşleri aşağıda verilmiştir:

Y₅: (...) Bizde olumlu olan şey şu. Eski okuluma müdür hiçbir şey yapmıyor derdim. Tamamen ilçe milli eğitimi arayıp sorardı, üstünden atardı. Ama burada tamamen çözmeye odaklı gidiyoruz. Burada her şey çözüme yönelik. İkilemi tam çözmek ve istişare etmek çok önemli bence. Siz de fikrinizi söyleyeceksiniz ben de söyleyeceğim. Son bir kişinin karar vermesi gereken durumlar oluyor. Burada da okul müdürü son noktayı koyuyor. Karşı taraf da haklı ya da haksız olabilir ama sözünü söylediği için kuruma karşı motivasyonunu kaybetmiyor. Değer gördüğünü hissettirmek önemli bir şey (...).

Y₁₀: (...) Mesela bir sorunla karşılaştığımızda üçümüz bir araya gelip bunu nasıl çözelim, ne diyelim, ortak bir karar alıp bunun öğretmene ya da veliye de böyle olduğunu söyleyelim. Ya da nasıl çözüm bulalım, nereden başlayalım. Bir problem var problemin çözümü şu, bunu nasıl söyleyebiliriz karşıya. Oturup bir karar alıyoruz ve ben diyorum ki şöyle yapalım öbürü diyor ki böyle yapalım. Ortak bir şey bulup öyle karar alıyoruz. Sistemi de suçladığımız çok oluyor. Konu çok önemliyse tabii ki çözüme ulaştırmalıyız, sürekli karşımıza çıkacak bir şeyse eğer. Sürekli önünüze gelen bir şey ben bunu geçiştireyim diyemiyorsunuz çünkü seneye tekrar karşınıza çıkacak. Ama çok önemli bir şey değil de o anlık atlanabilecek bir şeyse atlayabiliyoruz. Arkadaşlarımdan da görüş aldığım oluyor. Sen şunu ne yaptın, bunu ne yaptın gibi. Doğrudan karar verdiğim çok olmuyor (...).

Öğretmenlerin etik ikilemlerle baş etme stratejilerine yönelik bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.*Öğretmenlerin Etik İkilemlerle Baş Etme Stratejileri.*

Kategori	Alt kategori	Katılımcı (Genel strateji)	Katılımcı (Senaryolar)			
			Davranışsal	Yapısal	Politik	Sistemsel
Sonuca dönük	Tam çözüm	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇	Ö ₄ , Ö ₇	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀
	Kısmen çözüm	Ö ₃ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₆	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	Ö ₆ , Ö ₉	Ö ₆ , Ö ₈
	Kaçınma	Ö ₂	Ö ₃ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	-	Ö ₁₀	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅
Sürece dönük	Diyalog	-	Ö ₂ , Ö ₅	-	-	-
	Görüş alma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₀	Ö ₁ , Ö ₉	Ö ₄
	Tek taraflı karar	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀	Ö ₇ , Ö ₉	Ö ₃ , Ö ₈ , Ö ₉	Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉	Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin etik ikilemlerin çözümüne dönük olarak genel strateji bağlamında genellikle tam çözüm ve kısmen çözüm stratejilerini tercih ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlere yöneltilen gerçek yaşam senaryolarında öğretmenler politik ve sistemsel ikilemlerde ikilemleri tam olarak çözerken yapısal boyutta yarı yarıya tam ve kısmen çözmüşlerdir. Davranışsal boyutta ise öğretmenler kısmen çözüm ve kaçınma stratejilerini kullandıklarını belirtmiştir. Sürece dönük stratejilerde öğretmenlerin neredeyse tamamı diyalog ve görüş alma stratejilerini kullandıklarını ifade etmiştir. Gerçek yaşam senaryolarında ise davranışsal ve yapısal boyutta öğretmenler daha çok diyalog stratejisini kullanırken politik boyutta en çok tek taraflı karar ve sistemsel boyutta görüş alma stratejilerini kullanmışlardır. Etik ikilemlerin çözümünde kullanılan stratejilere dönük olarak öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö₂: (...) Türkiye’de biliyorsunuz silsile denilen çok saçma sapan bence, geçirgenliği olmayan bir sistem bürokrasinin ana unsurlarından birisi. Sanırım en çok yaptığımız şey kaçınmak. Bu kaçınmanın ana nedeni de ülkenin yaşadığı olağanüstü şeyler. Adaletle güvensizlik hissi var ve biliyorsun ki seni ölçerken bu insan işini çok iyi yapıyor, mesleğinde çok iyi, ilgiliye göre ölçmeyecekler. Bu adam bizimle çatışma yaşıyor, kendi etik değerlerinde ısrarcı oluyor, o zaman biz bunu bir an önce enterne edelim diyecekler. Bunu bildiğimiz için daha çok kaçınma davranışı var (...).

Ö₄: (...) Kenara koyayım olayı yok. Kendim çözmeye çalışıyorum. Çözemediğim zaman gerekiyorsa konuşuyorum, veliden yardım alıyorum, yöneticilerden yardım alıyorum. Hepsini aşamalı yapıyorum ama öncesinde kendim çözmeye çalışıyorum. Devamsız olan öğrencilerde çözüm benim elimde değil. Ama okul idaresi benden istiyor. Sen bunu yazılı yapacaksın diyor. Çocuk devamsız, üç ay hiç okula gelmemiş ama sen bunu yazılı yap. O zaman ne yapıyorum evet bana göre yanlış ama çocuğu yazılı yapıp olayı kapatıyorum (...).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin davranışsal, yapısal, politik ve sistemsel boyutlarda etik ikilemler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Okul müdürleri davranışsal boyutta önem sırasına göre öğretmenlerin talepleri, velilerin talepleri, öğrenci disiplinin sağlanması, öğrencilerin talepleri ve öğretmenlerin öğrencilere karşı kırıci davranışlarından kaynaklanan etik ikilemler yaşarken müdür yardımcıları kişisel ilişkilerin sürdürülmesi, velilerin talepleri, öğretmenlerin talepleri ve öğrenci disiplinin sağlanmasından kaynaklanan etik ikilemler yaşamaktadır. Okul yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilemlere ilişkin literatür incelendiğinde Howe ve Miramontes (1992) okullarda mesleki ilişkilerin, öğrenci refahı ve mahremiyeti ile ilgili konuların ve velilerle ilgili konuların iç çatışmalara dolayısıyla da davranışsal etik ikilemlere neden olduğuna işaret etmektedir. Ehrich ve diğerleri (2012) dürüst olmayan akademik davranışlar ve öğrencilere yönelik uygunsuz davranışların davranışsal boyutta etik ikilemleri açığa çıkarabildiğine işaret etmektedir. Catacutan ve de Guzman (2016) ise eğitim yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilemlerin davranışsal boyutta akademik veya disiplin sorunları nedeniyle öğrencilerin ihraç edilmesi, düşük performans gösteren öğretim elemanlarının işten uzaklaştırılması, kural ihlali yapan öğretim elemanlarının disipline edilmesi konularında yaptırım uygularken açığa çıktığını belirtmektedir. Kirby ve diğerlerine (1992) göre okul müdürleri davranışsal boyutta öğretmen-öğrenci çatışmalarından, okul kurallarına aykırı davranış sergileyen öğrencilere dönük disiplin eylemlerinden ve veli grupları arasındaki olumsuz ilişkilerden kaynaklanan etik ikilemler yaşayabilmektedir. Söz konusu bu araştırmada da okul yöneticilerinin ilgili literatürle benzer etik ikilemler yaşadıkları yorumu yapılabilir.

Öğretmelerin yaşadıkları etik ikilemlere ilişkin literatürde öğretmenlerin öğrencilerin sırlarının saklanması, diğer öğretmenlerin öğrencilere karşı olumsuz davranışları, velilerin inançları, ayrımcı öğretmen davranışları, öğrencilere karşı merhamet ile tutarlılık arasındaki çatışmalar, okul çalışanlarının şüpheli davranışları, öğrencilerin olumsuz davranışlarının velilere iletilmesi ve diğer öğretmenlerin yetersizlikleri veya ihmalleri karşısında etik ikilemler yaşadıkları belirtilmektedir (Campbell, 2000; Helton & Ray, 2006; Husu, 2001; Pope et al., 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011). Bu araştırmanın sonuçları literatürle paralel şekilde öğretmenlerin öğretmenlere olumsuz davranışlarını bildirme, öğrencilerin olumsuz davranışlarını velilere bildirme, öğrenci disiplinin sağlanması, öğrencilerin gizli kalması gereken

bilgilerinin paylaşılması konularında etik ikilem yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Literatürden farklı şekilde bu araştırmanın sonuçları öğretmenlerin öğrenci başarısının değerlendirilmesi, velilerin talepleri ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki farklılar karşısında etik ikilemler yaşadıklarına işaret etmektedir. Öğretmenlerin öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve veli talepleri karşısında yaşadıkları etik ikilemlerin temel nedeninin ortaokuldan liseye geçişte uygulanan merkezi değerlendirme sistemi olduğu ileri sürülebilir. Öğretmenler görüşmelerde merkezi sınavlarda öğrencilerin aldıkları notların etkili olması sebebiyle öğrenci başarısını değerlendirmede etik ikilem yaşadıklarını ifade etmiştir. Aynı şekilde öğretmenler merkezi sınavlarda okul notlarının etkili olması sebebiyle velilerin çocukları için hak etmedikleri notları talep edebildiklerini ve bu durumun etik ikilem yaşamalarına neden olduğunu ifade etmiştir. Ülkeler arasındaki eğitim sistemlerinde ortaokuldan liseye geçiş sistemlerindeki farklılığın öğretmenlerin yaşadıkları söz konusu etik ikilemlerde farklılığa neden olduğu yorumu yapılabilir. Hazırbulunuşluğa ilişkin olarak PISA 2015 sonuçları Türkiye’de eğitim eşitliği düzeyinin OECD ortalamasının altında olduğuna işaret etmektedir. Yine aynı sonuçlar Türkiye’deki öğrencilerin başarı yönünden heterojen bir yapı gösterdiğine işaret etmektedir (OECD, 2016). Bu bağlamda Türkiye’de aynı sınıftaki öğrencilerin başarı yönünden heterojen bir yapı gösterebileceği ve bunun da öğretmenlerin dersin zorluk düzeyini ayarlamak konusunda etik ikilem yaşamalarına neden olabileceği söylenebilir.

Yapısal boyutta okul müdürlerinin okula maddi finansman sağlama, okul kurallarının uygulanması ve okulun fiziksel imkânlarının iyileştirilmesi konusunda etik ikilem yaşadıkları görülürken müdür yardımcılarının müdürlerle benzer şekilde okula maddi finansman sağlama ve okul kurallarının uygulanması konusunda etik ikilem yaşadıkları görülmektedir. Müdür yardımcıları müdürlerden farklı olarak okul müdürünün aldıkları kararlar karşısında da etik ikilem yaşayabilmektedir. Okul yöneticilerinin yapısal boyutta yaşadıkları etik ikilemlere ilişkin alanyazın incelendiğinde okul yöneticilerinin grup kararlarının uygulanması, okul alanının kontrolü, zamanın verimli kullanılması ve kaynakların etkin kullanımı konularında etik ikilem yaşadıkları belirtilmektedir (Catacutan & de Guzman, 2016; Crowson, 1989; Ehrich et al., 2012; Tekel & Karadağ, 2017). Ehrich ve diğerlerine (2012) göre yapısal boyutta örgüt kuralları bağlamında yöneticilerin etik ikilemleri denetçinin direktifleri ve örgütün kural ve politikaları arasındaki çatışmalardan ortaya çıkmaktadır. Söz konusu bu etik ikilemler sonucunda yöneticilerin kaygı ve gerilim hissettikleri de belirtilmektedir. Catacutan ve de Guzman (2016) ise yöneticilerin yapısal boyutta özellikle uygun bulmadıkları bir grup kararını uygularken ikilem yaşadıklarını ifade etmektedir. Crowson (1989) örgütün yapısal süreçlerinde örgütsel kural veya direktiflerin etik ikilemlere neden olabildiğini belirtmektedir. Buna göre okul müdürleri mesleki veya örgütsel normlar açısından kabul edilebilir ancak uygulanması veya olası sonuçlarının sorunlu olduğu düşünülen karar durumlarında daha fazla etik değerlendirme yapmaktadır. Uygulandığı takdirde örgütte endişelere sebep olabilecek örgütsel kural veya direktiflerde okul müdürleri etik seçim yapmak durumunda kalmaktadırlar. Tekel ve Karadağ (2017) okul yöneticilerinin okul kuralları bağlamında hangi öğretmene nasıl bir ortam yaratması gerektiği, öğretmenlere boş gün verme ve ek ders kesintisi yapma konularında etik ikilem yaşadıklarını belirtmektedir. Söz konusu bu araştırmanın bulguları yapısal boyutta yaşanan okulun finansmanından kaynaklanan etik ikilemler noktasında uluslar arası literatürden farklılaşmaktadır. Ortaokullar üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada okul müdürleri MEB tarafından okullara yeterli maddi ödeneğin verilmediğini ve bunun yanı sıra maddi finansman sağlamalarına dönük olarak velilerden aidat talep etmelerinin de yasalarla yasaklandığını belirtmiştir. Eyaletler arası farklılıklar bulunmakla birlikte Amerika Birleşik Devletlerinde 2019-2020 eğitim öğretim yılı için Seattle eyaletinde bulunan 1045 öğrencinin öğrenim gördüğü bir kamu ortaokulunun yıllık bütçesi yaklaşık 9.3 milyon dolardır (Seattle Public Schools, 2019). Başka bir ifade ile 2020 Ocak ayı kuruna göre yaklaşık 56 milyon TL’dir. Bu çalışmada görüşme yapılan bazı katılımcılar okullarına ödenek gönderilmediğini bazıları ise 5000 TL ödenek gönderildiğini belirtmiştir. Bu bağlamda okulların finansmanı bakımından okul yöneticilerinin yaşadıkları etik ikilemler literatürden ayrılmaktadır. Literatüre göre okul yöneticileri hâlihazırda kaynakları bulunduğu için kaynakların etkin kullanımı konusunda etik ikilem yaşarken Türkiye özelinde okul yöneticileri okula kaynak yaratma konusunda etik ikilem yaşamaktadır. Okulların fiziksel imkânlarının iyileştirilmesi de bu bağlamda ele alınabilir. Buradan hareketle uluslararası literatürde kaynakların etkin kullanımı bir etik ikilem nedeni olurken Türk milli eğitim sisteminde okula kaynak

yaratmak bir etik ikilem nedeni olmaktadır. Söz konusu bu çalışmanın sonuçlarında ortaya çıkan okul kurallarının uygulanmasında yaşanan etik ikilemler Tekel ve Karadağ'ın (2017) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin okul yönetiminin aldığı kararlar, okul yönetiminin tutarsız ve adaletsiz uygulamaları ile okul yöneticileriyle paralel şekilde okula maddi finansman sağlama konularında etik ikilem yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yapısal boyutta yaşadıkları etik ikilemlere ilişkin literatür incelendiğinde öğretmenlerin kişisel ihtiyaçları ile çatışan okul kuralları, okul standartları, ödüllendirmeler, kişisel veya mesleki etikle çatışan yönetsel kararlar, örgütsel adalet, tutarsız politika uygulamaları, örgütsel denge, yetersiz kanıtlarla yapılan işlemler ve örgüt kültürüyle uyumsuzluk konularında etik ikilemler yaşadıkları belirtilmektedir (Dowd, 2012; Husu, 2001; Pope et al., 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011; Walker & Dimmock, 2000). Walker ve Dimmock (2000) öğretmenlerin değerleri ile okulun kültürel değerleri ve yapısal düzenlemeler çatıştığında öğretmenlerin etik ikilem yaşadıklarını belirtmektedir. Okullardaki adaletsiz karar ve uygulamalar, tutarsız politikalar, dengesizlik ve yetersiz kanıtlara dayalı karar ve uygulamalar da öğretmenleri etik ikilemde bırakabilmektedir (Dowd, 2012). Shapira-Lishchinsky (2011) öğretmenlerin yapısal boyutta kişisel ihtiyaçları ile okul kurallarına uyulması arasındaki çatışmalarda, çabaya uygun ödüller verilmesi ve okulda karar verme ile ilgili açık kriterleri temsil eden okul standartları konularında ikilemler yaşayabildiklerini belirtmektedir. Bununla birlikte okula maddi finansman yaratma konusundaki etik ikilemler okul yöneticilerinde olduğu gibi literatürden farklılaşmaktadır. Bunun nedeni olarak okul yöneticilerinin okula maddi finansman sağlamak için öğretmenlerden okul aidatı toplamalarını ve kermes düzenlemelerini talep etmeleri gösterilebilir. Öğretmenler böyle talepler karşısında yasalarla mesleki etik anlayışları ve değerleri arasında iç çatışma yaşamakta ve etik ikilemde kalmaktadırlar.

Bu çalışmanın sonuçları üst yönetimin talepleri ve kamu bilgi edinme portallarının hem okul müdürlerinin hem de müdür yardımcılarının politik boyutta etik ikilem yaşamasına neden olduğunu ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin politik boyutta yaşadıkları etik ikilemlere ilişkin literatür incelendiğinde okul yöneticilerinin üst düzey yöneticilerin kararlara tesir etmeye çalışmaları ve üst düzey yöneticilerin veya yakınların ayrıcalık istekleri karşısında etik ikilem yaşadıkları belirtilmektedir. Catacutan ve de Guzman'ın (2016) fakülte dekanları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçları dekanların politik boyutta takdir güçlerini kullanırken üniversitenin üst düzey yetkililerinin kararlara tesir etmeye çalıştıkları durumlarda ikilem yaşadıklarına işaret etmektedir. Söz konusu bu çalışmada da okul müdürleri üst yönetimden gelen bazı isteklerin değerleriyle çatışabildiğini ve bazı üst düzey yöneticilerin okuldaki süreçlere müdahale girişimlerinin olabildiğini ifade etmiştir. Müdür yardımcıları ise adres kayıt bölgesinde ikamet etmemesine karşın bazı öğrencilerin kaydının okula alınması için üst yöneticilerden taleplerin gelebildiğini belirtmiştir. Bununla birlikte müdür yardımcıları bazı yarışmalara katılmaları ve yardım kampanyalarına katılmaları için üst yönetimin talepte bulunduğunu ve bu durumun etik ikilem yaşamalarına neden olabildiğini ifade etmiştir. Buradan hareketle söz konusu bu çalışmanın üst yönetimin talepleri karşısında yaşanan etik ikilemler noktasında literatürle tutarlı olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın kamu bilgi edinme portallarının neden olduğu etik ikilemler konusundaki sonuçları literatürden ayrılmaktadır. Türkiye'de CİMER, BİMER ve MEBİM kamu bilgi edinme portalları bulunmaktadır. Okul yöneticileri bilgi edinme portallarının amacı dışında kullanılarak bir şikâyet hattı gibi kullanıldığını ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin şikâyetlerin doğruluğunu araştırmadan işleme aldığını belirtmiştir. Buradan hareketle kamu bilgi edinme portallarının politik birer baskı aracı olarak kullanıldığı yorumu yapılabilir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin politik boyutta üst yönetimin talepleri ve öğretmenleri arasındaki gruplaşmalar karşısında politik etik ikilemler yaşadıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin politik boyutta yaşadıkları etik ikilemlere dönük literatür incelendiğinde öğretmenlerin etik dışı uygulama konusundaki yönetsel baskılar, iltimas konusundaki baskılar, çıkar çatışmaları, gerçeklerin yanlış beyanı, öğrencilere davranışlar konusunda yönetsel baskılar ve ders içeri konusunda velilerden gelen baskılar konusunda etik ikilemler yaşadıklarına işaret edilmektedir (Campbell, 2000; Dowd, 2012; Helton & Ray, 2009). Campbell (2000) öğretmenlerin politik boyutta meslektaşlarından öğrencilerin sınav notlarını

değiştirmesi konusunda baskı gördüğünde, öğrenci raporları konusunda yönetimden baskı gördüğünde, öğrencilerin başarısızlıklarını diğer öğrencilerin önünde bildirmesi konusunda yönetimden baskı gördüğünde, okul yönetiminin bir girişimine karşı çıktığı halde velilerin önünde bunu desteklemek zorunda kaldığında ve ders içeriğini değerli bulurken bu konuda velilerden şikâyet aldığı durumlarda etik ikilem yaşadıklarına işaret etmektedir. Dowd (2012) ise öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin bazılarının örgüt içi veya dışı baskılar ve güç mücadeleleri gibi politik konulardan kaynaklandığını ve öğretmenlerin en çok yöneticilerin iltimas talepleri konusunda ikilem yaşadıklarına işaret etmektedir. Öğretmenlerin çıkar çatışmaları ve gerçeklerin yanlış beyanı konularında da politik etik ikilemler yaşayabildiklerini belirtmektedir. Bu çalışmada literatürle uyumlu şekilde öğretmenler üst yöneticilerin kendi çocukları veya başka öğrenciler için öğretmenlerden not talebinde bulunabildiklerini ve bu durumun etik ikilem yaşamalarına neden olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenler okulda öğretmenler arasında oluşturulan çıkar gruplarının okuldaki birlikteliği ve düzeni olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları sistemsel boyutta merkezi sınavların, yardımcı yayınların, yasalar ve resmi yazıların, müfredatın, öğretmenlerin nöbet görevlerinin, okul müdürlerinin görevlendirilme sistemlerinin, mesleki gelişim olanaklarının ve ikili eğitimin okul müdürlerinin etik ikilem yaşamasına neden olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte müdürlerle benzer şekilde merkezi sınavların ve müfredatın, müdürlerden farklı olarak zümre toplantılarının müdür yardımcılarının etik ikilem yaşamasına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin sistemsel boyutta yaşadıkları etik ikilemlere ilişkin literatür incelendiğinde bürokratik denetimi sorgulamanın, standartlaşmanın, hiyerarşinin, yasaların ve hesapverebilirliğin okul yöneticilerinin etik ikilem yaşamasına neden olduğu belirtilmektedir (Catacutan & de Guzman, 2016; Marshall, 1992, Middlewood & Cardano, 2001; Rosano et al., 2005). Marshall (1992) yöneticilerin bürokratik denetimi sorgulamaktan, hiyerarşik otoriteden, uzmanlaşmadan ve standartlaşmadan kaynaklı etik ikilemler yaşayabildiklerini belirtmektedir. Söz konusu bu araştırmanın sonuçlarına göre etik ikilem yaratan durumlardan biri olan müfredat standartlaşma bağlamında ele alınabilir. Türk milli eğitim sisteminde müfredat ve buna uygun ders kitapları MEB tarafından hazırlanmakta veya hazırlanmakta ve okullara dağıtılmaktadır. Okullar söz konusu bu müfredata göre standart bir öğretim süreci izlemektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın müfredat bağlamındaki sonuçlarının literatürle tutarlı olduğu söylenebilir. Catacutan ve de Guzman (2016) sistemin sunduğu yasalar ile ahlaki anlayışın çatıştığı durumlarda yöneticilerin etik ikilem yaşadığına işaret etmektedir. Söz konusu bu çalışmanın sonuçları da yöneticilerin etik ikilem yaşamasına neden olabilen durumlardan birinin yasalar olduğuna işaret etmektedir. Okul müdürleri bazı yasaların ve resmi yazıların değerleriyle çatışabildiğini belirtmiştir.

Okullarda yöneticiler tarafından yaşanan başlıca sistemsel etik ikilemlerden birinin ise hesapverebilirlik bağlamında yaşandığı belirtilmektedir. Yasal, bürokratik ve mesleki hesapverebilirliğin yanı sıra hesapverebilirlik bağlamında okulların başarılarının değerlendirilmesinde kullanılan standartlaştırılmış sınavların etik ikilemlere neden olduğu belirtilmektedir. Okulların ve dolayısıyla yöneticilerin başarılarının değerlendirilmesinde standartlaştırılmış sınav sonuçlarının kullanılmasının suçlayıcılık yaratan bir yapı olarak görülebileceği ve bunun etik ikilemlere temel teşkil eden değer çatışmalarına neden olabileceği ifade edilmektedir. Bununla birlikte başarının değerlendirilmesinde sadece test sonuçlarına odaklanılması yöneticileri test sonuçlarında başarıya götürecektir durumlarla değerlere veya ahlaki anlayışa uygun durumlar çatıştığında etik ikilemlere sürükleyebilmektedir (Middlewood & Cardano, 2001; Rosano et al., 2005). Bu araştırmanın sonuçları da paralel şekilde okul yöneticilerinin sistemsel boyutta en çok merkezi sınavlarla ilgili etik ikilem yaşadıklarına işaret etmektedir. Bu çalışmada okul müdürleri derslerde öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamakla çocukları müfredat dâhilinde merkezi sınavlar dışındaki konularda da geliştirmeye dönük çalışmalara zaman ayırmak konusunda etik ikilem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte okul müdürleri merkezi sınavlarda başarı gösteren okul müdürleri için herhangi bir ödüllendirmenin bulunmadığını buna karşın merkezi sınavlardaki başarısızlıklar karşısında çeşitli yaptırımlar bulunduğunu belirtmiştir. Okul müdürleri öğrencileri merkezi sınavlara hazırlama sürecinde deneme sınavı yapmaları gerektiğini ancak bunun yasak olduğunu ve bu durumun kendilerinde ikileme neden olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca okul

müdürleri merkezi sınavların öğretmenlere derslerin dağıtılması ve öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme süreçlerinde de etik ikilemlere neden olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde müdür yardımcıları da merkezi sınavların öğrencilere verilen notlar, fırsat eşitsizliği ve sekizinci sınıfların dersine girecek öğretmenlerin belirlenmesi olmak üzere üç yolla etik ikilemlere neden olabildiğine işaret etmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin merkezi sınavlar konusunda yaşadıkları etik ikilemlerin literatürle tutarlı olduğu söylenebilir.

Sonuçlar merkezi sınavların, müfredatın ve mesleki gelişim olanaklarının öğretmenlerin sistemsel düzeyde etik ikilem yaşamasına neden olduğuna işaret etmiştir. Yöneticilerden farklı olarak öğretmenlerde söz konusu bu faktörler birden çok yönüyle öğretmenleri etik ikilemde bırakabilmektedir. Merkezi sınavlar öğretmenleri öğrencilere verilen notlar ve dersin işleniş yönüyle etik ikilemde bırakırken müfredat içerik ve yoğunluk yönüyle öğretmenleri ikileme bırakabilmektedir. Bununla birlikte öğretmenler mesleki gelişim olanaklarının hem hizmetiçi eğitim yönü hem de lisansüstü eğitim yönü karşısında etik ikilem yaşayabilmektedir. Öğretmenlerin sistemsel düzeyde yaşadıkları etik ikilemlere ilişkin literatür incelendiğinde standartlaştırılmış sınavların, yasaların, politikaların ve fırsat eşitliğinin öğretmenlerin etik ikilem yaşamasına neden olduğuna işaret edilmektedir (Helton & Ray, 2006; Husu, 2001; Middlewood & Cardano, 2001). Middlewood ve Cardano (2001) öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemlerin merkezi otorite tarafından belirlenen politika ve yasalardan kaynaklanabildiğini belirtmektedir. Bununla birlikte sistemsel düzeyde yaşanan etik ikilemlerde önemli bir payı standartlaştırılmış sınavların oluşturduğuna ve okullarda yöneticiler ve öğretmenlerin başarılarının standartlaştırılmış sınav sonuçlarına göre belirlenmesinin sistemsel düzeyde etik ikilemlerin ortaya çıkmasına neden olduğuna işaret etmektedir. Söz konusu bu çalışmada da öğretmenler mevcut sistemde okul not ortalamasının öğrenci açısından önemli olduğunu ve özel öğretim kurumlarında öğrencilere hak ettiklerinden daha yüksek notlar verilebildiğini iddia etmektedir. Öğretmenler bu durumun devlet okullarında öğrenim hayatına devam eden öğrenciler açısından adaletsiz bir durum oluşturduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda öğretmenler not açısından adaleti sağlamak istediklerini ancak bunun yanlış olduğunu bildiklerini ve etik ikilem yaşadıklarını belirtmiştir. Buna ek olarak öğretmenler özel öğretim kurumlarında öğrenim hayatlarına devam eden öğrencilerin yoğun bir İngilizce eğitimi aldıklarını bu durumun da yine devlet okulları aleyhine bir adaletsizlik oluşturduğunu ifade etmiştir. Husu (2001) da benzer şekilde fırsat eşitsizliğinin öğretmenleri etik ikilemde bırakabildiğine işaret etmektedir. Söz konusu araştırmalardan yola çıkarak öğretmenlerin merkezi sınavlar ve buna bağlı olarak fırsat eşitsizliği konularında yaşadıkları etik ikilemlerin literatürle uyumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin sistemsel boyutta yaşadıkları etik ikilemlere dönük literatür incelendiğinde bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak geçmiş araştırmalarda müfredatın bir etik ikilem nedeni olarak ortaya çıkmadığı görülmektedir. Bunun nedenin söz konusu araştırmaların yapıldığı ülkelerde ulusal bir müfredatın bulunmaması buna karşın Türkiye’de ulusal bir müfredatın bulunması olduğu söylenebilir. Yukarıda bahsi geçen araştırmalar ABD ve Finlandiya’da gerçekleştirilmiştir. ABD’de ulusal veya eyalet düzeyinde bir müfredat bulunmamaktadır (U.S. Department of Education, 2008). Benzer şekilde Finlandiya’da da ulusal bir müfredat bulunmamaktadır. Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı (Finnish National Agency for Education) müfredatın hazırlanması için temel bileşenleri belirlemektedir. Bu temel bileşenler hedefleri, öğrenci değerlendirme ilkelerini, özel öğrenime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitimini, öğrenci refahını ve eğitim rehberliği hizmetlerini içermektedir. Okullar bu temel çerçeve bağlamında müfredatlarını kendileri belirlemektedir (Finnish National Agency for Education, 2014). Mesleki gelişim olanakları konusunda ise öğretmenler hizmetiçi eğitimlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını düşünmediklerini ve hizmetiçi eğitim alacakların adaletsiz şekilde belirlendiğini düşündüklerini belirtmiştir. Öğretmenler lisansüstü eğitimin ise kendilerine bir avantaj sağlamadığını ifade etmiştir. Güncel durumda yüksek lisans yapmış olan öğretmenlere yüzde beş, doktora yapmış öğretmenlere yüzde on beş artırımlı ek ders ödenmektedir (MEB, 1998). Bunun dışında özlük hakları ve görevde yükselme bağlamında lisanüstü eğitimin yasalarla belirlenmiş kayda değer bir katkısının olmadığı söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin çoğunluğu etik ikilemlerin üzerinde tam olarak durduklarını belirtirken müdür yardımcılarının çoğunluğu etik ikilemlerin üzerinde kısmen durduklarını belirtmiştir. Başka bir anlatım ile okul müdürlerinin çoğunluğu etik ikilemleri tam olarak çözmeye çalışmakta iken müdür yardımcılarının çoğunluğu etik ikilemleri başlangıçta çözmeye çalışmakta ancak çözüm getiremeyeceklerini düşündükleri noktada çözüm adına çaba sarf etmeyi bırakmaktadır. Roche'ye (1997) göre okul müdürleri etik ikilemlerle karşılaştıklarında kaçınma, ahlakiliği askıya alma, yaratıcı itaatsizlik ve kişisel ahlaki anlayışlarına göre karar verme stratejilerini izleyebilmektedir. Okul müdürlerinin genel olarak ortaya çıkabilecek sonuçlardan bağımsız bir şekilde ahlaki duruş sergilemeye ve adil bir çözüm aramaya hazır görünmekle birlikte yaygın olarak bu ahlaki duruş geçici olmaktadır. Okul müdürlerinin çoğunluğu bilerek veya bilmeyerek etik ikilemlerin içerdiği rasyonel ötesi değer çatışmalarından kaçınarak pratik çözümler üretmek amacıyla sonuç odaklı veya süreç odaklı çözüm stratejileri kullanmaktadır. Müdür yardımcıları yapısal, politik ve sistemsal etik ikilemlerde toplamda tam çözümden ziyade kısmen çözüm, kaçınma veya devretme stratejilerini kullanmıştır. Bunun nedeninin Türk milli eğitim sisteminde müdür yardımcılarının yetkilerinin görece olarak oldukça sınırlı olması olduğu söylenebilir. Müdür yardımcıları etik ikilemlerde olayı doğrudan okul müdürüne devredebilmekte ya da müdürün çözmesi için etik ikilemin çözümüne dönük çaba sarf etmeyi bırakabilmektedir. Terrazas-Wells'in (2006) araştırma sonuçları okul müdürlerinin etik ikilemlerle karşılaştıklarında öğrencilerin ve çalışanların çıkarına olan kararları aldıklarına işaret etmektedir. Sprouse'ye (2010) göre yöneticiler yapısal boyutta tercih edilen çözüm okul yönetim kurulu tarafından direnişle karşılanırsa veya okul topluluğunun beklentileri veya normları ile tutarlı olmazsa ya uzlaşma aramakta ve yeniden pozisyon almakta ya da hiçbir şey yapmamaktadırlar. Söz konusu bu araştırmanın sonuçları da benzer şekilde okul müdürlerinin yapısal etik ikilemlerde kısmen çözüm veya kaçınmayı tercih ettiklerine işaret etmektedir. Okul müdürleri ve müdür yardımcıları öğretmenler kurulunda direnişle karşılaşan kararlarda öncelikle öğretmenleri ikna etmeye çalışmakta ikna edemedikleri durumda ise genellikle etik ikilemi çözmeyi tercih etmektedir.

Sprouse'ye (2010) göre yöneticiler kabul edilmiş normlar ve beklentilerle çatışan bir yasa veya politika ile karşılaştıklarında öncelikle durumu anlamaya ve hissetmeye çalışmaktadırlar. Gerçekleri ayırt etmeye eğer mümkünse çoklu kaynakları değerlendirmeye çalışmaktadırlar. Bununla birlikte diğer insanların görüşlerine de başvurmakta ve olası çözümler hakkında düşünmektedirler. Terrazas-Wells'in (2006) araştırma sonuçlarına göre ise müdürler etik kararlarına yön vermesi için meslektaşlarından görüş almakta, üst yöneticilerin tavsiyeleri, yasalar ve politikalar gibi çeşitli kaynaklara güvenmektedirler. Bahsi geçen araştırma sonuçları ile tutarlı şekilde bu araştırmanın sonuçları da okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının etik ikilemlerin çözüm sürecinde genellikle diyalog ve görüş alma stratejilerini kullandıklarına işaret etmektedir. Okul yöneticileri etik ikilemlerle karşılaştıklarında genellikle ilgili kişilerle diyalog kurduklarını ve ilgili alanda kendilerinden daha uzman, yetkili veya yetkin gördükleri kişilerden görüş aldıklarını belirtmiştir.

Söz konusu bu araştırmanın sonuçları öğretmenlerin etik ikilemlerle karşılaştıklarında genellikle tam çözüm ve kısmen çözüm stratejilerini izlediklerine işaret etmektedir. Öğretmenler politik ve sistemsal ikilemlerde daha çok ikilemin üzerinde tam olarak dururken yapısal ikilemlerde tam çözümün yanında kısmen çözüm stratejisini de tercih etmektedir. Davranışsal etik ikilemlerde ise öğretmenler genellikle kısmen çözüm, kaçınma ve devretme stratejilerini tercih etmektedir. Öğretmenler davranışsal ikilemleri daha çok çözümsüz bırakmalarının nedeninin diğer öğretmenleri uyarma konusunda kendilerini yetkili görmemeleri olduğunu belirtmiştir. Maslovaty'ye (2000) göre öğretmenler etik ikilemlerle baş etmede sonuca dönük olarak ikilemin tam olarak üzerinde durmak, ikilemin üzerinde durmak, ikilemi okulda başka bir yetkiliye devretmek ve tek taraflı karar verme stratejilerini kullanmaktadırlar. Husu'ya (2001) göre öğretmenler öğretmen-veli çatışmasından kaynaklı etik ikilemlerde genellikle görüşme, gizli görüşme, akademik rehberlik, istişare, gözlem ve davranış kontrolü stratejilerinden faydalanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin en çok diğer öğretmenlerle çatışmalarından kaynaklı etik ikilemleri çözmekte zorlandıkları ve bu ikilemlerde istişare, sorunla yüzleşme ve ikilemi üçüncü bir tarafla istişare etme stratejilerinden faydalandıkları belirtilmektedir. Öğretmenler okul topluluğu yani okulun kültürel özellikleriyle yaşadıkları etik ikilemlerde ise genellikle farklı uygulamaların denenmesi, istişare, taviz

verme ve görüşme stratejilerini kullanmaktadır. Paralel şekilde bu araştırmada da öğretmenler davranışsal etik ikilemleri genellikle çözümsüz bırakmayı tercih etmiştir. Kieltyka-Gajewski'ye (2012) göre ise öğretmenler etik ikilemleri genellikle çözümsüz bırakmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları etik ikilemlerin çözüm sürecinde öğretmenlerin genellikle diyalog ve görüş alma stratejilerini kullandıklarına işaret etmektedir. Öğretmenler diyalog ve görüş alma stratejilerini daha çok davranışsal ve yapısal etik ikilemlerde kullanırken politik etik ikilemlerde daha çok tek taraflı karar stratejisini tercih etmektedir. Literatürde de öğretmenlerin etik ikilemler karşısında meslektaşlarına danıştıkları belirtilmektedir (Bigbee, 2011). Benzer şekilde Maslovaty (2000) öğretmenlerin etik ikilemlerin çözüm sürecinde diyalog, olayı veliye devretme ve kaçınma stratejilerini kullandıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin kullandıkları diyalog ve görüş alma stratejileri bağlamında literatürle tutarlı olduğu söylenebilir.

Etik ikilem yaşamının kişide olumsuz duyguları da beraberinde getirdiği söylenebilir. Okullarda yöneticiler ve öğretmenler etik ikilem yaşadıkları durumlarda ya yasalara aykırı davranış göstermek ya da değerlerine aykırı davranış göstermek durumunda kalabilmektedir. Her iki durumun da istenmeyen durumlar olduğu ileri sürülebilir. Bu noktada eğitimde politika yapıcıların ve uygulayıcıların etik ikilemlerin önlenmesi ve etkin çözümü bağlamında gerekli tedbirleri almasının faydalı olacağı söylenebilir. MEB tarafından öğretmenlik mesleği ve okul yöneticiliği için etik standartların belirlenmesinin ve bu etik standartların öğretmenlere ve yöneticilere sağlıklı bir şekilde aktarılmasının, kamu okullarına pratik şekilde kullanılabilir bir bütçe ayrılmasının, mevzuatın açık, anlaşılır ve istikrarlı hale getirilmesinin, özel eğitim kurumlarında yapılan denetimlerin daha açık bir şekilde paydaşlarla paylaşılmasının, okul yöneticilerine öğretmenlere izin yetkisi verilmesinin, mesleki gelişimin somut şekilde teşvik edilmesinin ve yönetici görevlendirmelerinde somut kriterler kullanılmasının sağlanmasının faydalı olacağı söylenebilir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin adaletsiz uygulamaları ve okulda kararların alınma biçimi öğretmenleri etik ikilemde bırakabilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerine okuldaki kurulları daha etkin kullanarak kararları bu mekanizmalar yoluyla demokratik şekilde ya da en azından makul katılım düzeyinde almaları önerilmektedir.

Açıklayıcı desende tasarlanan bu çalışma ortaokul düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Türk eğitim sisteminde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumları farklı amaç ve önceliklere sahip olduklarından eğitim kademeleri arasında yaşanan etik ikilemlerin farklılıklar gösterebileceği yorumu yapılabilir. Buradan hareketle etik ikilemlere dönük olarak farklı eğitim kademelerinde yapılacak açıklayıcı desende çalışmaların eğitim yönetimi literatürüne katkı sağlayacağı söylenebilir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etik ikilem yaşamalarının bazı psikolojik sonuçları olabilir. Etik ikilemler ile çeşitli psikolojik değişkenlerin ilişkisini ele alacak çalışmaların literatüre katkı sağlayacağı söylenebilir.

References

- Aroskar, M. A. (1980). Anatomy of an ethical dilemma: The theory. *AJN The American Journal of Nursing*, 80(4), 658-660.
- Bateman, D. (2012). Transforming teachers' temporalities: Futures in an Australian classroom. *Futures*, 44, 14-3.
- Bateman, D. (2015). Ethical dilemmas: Teaching futures in schools. *Futures*, 71, 122-131.
- Bigbee, A. J. (2011). *Personal values, professional codes of ethics, and ethical dilemmas in special education leadership*. Unpublished doctoral dissertation, George Mason University College of Education and Human Development, Fairfax.
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: Towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203-221.
- Catacutan, M. R. G., & de Guzman, A. B. (2016). Bridge over troubled water phenomenologizing filipino college deans' ethical dilemmas in academic administration. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3), 491-510.
- Cranston, N., Ehrich, L. C., & Kimber, M. P. (2004). Towards an understanding of ethical dilemmas faced by school leaders. *Principia: Journal of the Queensland Secondary Principals' Association*, 1, 1-3.
- Cranston, N., Ehrich, L. C., & Kimber, M. (2006). Ethical dilemmas: The "bread and butter" of educational leaders' lives. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 106-121.
- Cross, D. C. (2013). *An analysis of school superintendents' responses to ethical dilemmas*. Unpublished doctoral dissertation, Southern Illinois University Department of Educational Administration and Higher Education, Illinois.
- Crowson, R. L. (1989). Managerial ethics in educational administration: The rational choice approach. *Urban Education*, 23(4), 412-435.
- Denig, S. J., & Quinn, T. (2001). Ethical dilemmas for school administrators. *The High School Journal*, 84(4), 43-49.
- Donagan, A. (1996). Moral dilemmas, genuine and spurious: A comparative anatomy. In H. E. Mason (Ed.), *Moral dilemmas and moral theory* (pp. 11-22). New York: Oxford University.
- Dowd, M. C. (2012). *A national study of the ethical dilemmas faced by student conduct administrators*. Unpublished doctoral dissertation, Minnesota State University College of Education, Minnesota.
- Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J., & Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: A model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(2), 173-185.
- Ehrich, L. C., Cranston, N., Kimber, M., & Starr, K. (2012). (Un)ethical practices and ethical dilemmas in Universities: Academic leaders' perceptions. *International Studies in Educational Administration*, 40(2), 99-114.
- Erdogan, O. (2018). *Ethical dilemmas of school administrators and teachers: Reasons and coping strategies*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi University Faculty of Education, Ankara.
- Finnish National Agency for Education (2014). *National core curriculum for basic education*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Greenfield, W. D. (1985). The moral socialization of school administration: Informal role learning outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 24(4), 99-119.
- Greenfield, W. D. (1993). Articulating values and ethics in administrator preparation. In K. R. Howe, and O. B. Miramontes (Eds.), *The ethics of special education* (pp. 267-287). New York: Teachers College.
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2012). Tensions and dilemmas in leading Australia's schools. *School Leadership & Management*, 32(5), 403-420.

- Helton, G. B., & Ray, B. A. (2006). Strategies school practitioners report they would use to resist pressures to practice unethically. *Journal of Applied School Psychology, 22*(1), 43-65.
- Howe, K. R., & Miramontes, O. (1992). *The ethics of special education*. New York: Teachers College.
- Husu, J. (2001). Teachers at cross-purposes: A case-report approach to the study of ethical dilemmas in teaching. *Journal of Curriculum and Supervision, 17*(1), 67-89.
- Kieltyka-Gajewski, A. (2012). *Ethical challenges and dilemmas in teaching students with special needs in inclusive classrooms: Exploring the perspectives of Ontario teachers*. Doctoral Dissertation, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canada.
- Kidder, R. M. (1995). *How good people make tough choices*. New York: Morrow.
- Kirby, P. C., Paradise, L. V., & Protti, R. (1992). Ethical reasoning of educational administrators: Structuring inquiry around the problems of practice. *Journal of Educational Administration, 30*(4), 25-32.
- Marshall, C. (1992). School administrators' values: A focus on atypicals. *Educational Administration Quarterly, 28*(3), 368-386.
- Maslovaty, N. (2000). Teachers' choice of teaching strategies for dealing with socio-moral dilemmas in the elementary school. *Journal of Moral Education, 29*(4), 429-444.
- Middlewood, D., & Cardano, C. (2001). The significance of teacher performance and its appraisal. In D. Middlewood, and C. Cardno (Eds.), *Managing teacher appraisal and performance*(pp. 1-16). London: Routledge.
- Ministry of National Education (1998). *Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen ve yöneticilerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin esaslar*. Retrieved from http://mevzuat.meb.gov.tr/html/23555_0.html
- Millerborg, A., & Hyle, A. E. (1991). *Ethics or the law: What drives administrative decisions?* (Report Nu: ED335769). ERIC Document Reproduction Services.
- Norberg, K., & Johansson, O. (2007). Ethical dilemmas of Swedish school leaders contrasts and common themes. *Educational Management Administration & Leadership, 35*(2), 277-294.
- OECD (2016). *PISA 2015 results (volume 1): Excellence and equity in education*. Paris: OECD.
- Pontiff, S. W. (2007). *Ethical choices: A phenomenological study of how managers in organizations perceive their decision-making experiences in the face of ethical dilemmas*. Unpublished doctoral dissertation, George Washington University Graduate School of Education and Human Development, Washington.
- Pope, N., Green, S. K., Johnson, R. L., & Mitchell, M. (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. *Teaching and Teacher Education, 25*(5), 778-782.
- Reeves, S. S., & Jones, L. J. (1993, November). *Ethics or the law: What drives administrative decisions among school administrators in the claiborne county public school system*. Paper presented in Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans.
- Roche, K. W. (1997). *Principals' responses to moral and ethical dilemmas in catholic school settings*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto Ontario Institute for Studies in Education, Ontario.
- Rosano, S. A., Gates, D. M., Zaretsky, L., & Kurilko, M. B. (2005). Accountability versus responsibility. In J. P. Shapiro and J. A. Stefkovich (Eds.), *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (pp. 120-135). New Jersey: Taylor & Francis.
- Seattle Public Schools (2017). *2017-2018 adopted budget*. Retrieved from https://www.google.com/search?rlz=1C1WPZB_enTR656TR657&q=seattle+public+schools+20172018+Adopted+Budget&spell=1&sa=X&ved=0ahUKewiq5JCrJriAhWOPFAKHe36DkQQBQgqKAA&biw=1366&bih=653

- Shapira-Lishchinsky, O. (2009). Towards professionalism: Ethical perspectives of Israeli teachers. *European Journal of Teacher Education, 32*(4), 473-487.
- Sprouse, F. (2009). *School district superintendents' response to ethical dilemmas: A grounded theory*. Unpublished doctoral dissertation Graduate School of Clemson University, South Carolina.
- Storey, J., & Salaman, G. (2009). *Managerial dilemmas: Exploiting paradox for strategic leadership*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Tekel, E., & Karadağ, E. (2017). İlkokul ve lise okul müdürlerinin karşılaştıkları ahlaki ikilemlere ilişkin nitel bir çalışma. *İs Ahlakı Dergisi, 10*(1), 77-98.
- Terrazas-Wells, L. (2006). *Ethical Thinkers for the twenty-first century: A descriptive study of ethical reasoning frameworks elementary principals use when faced with an ethical dilemma at work*. Unpublished doctoral dissertation, College of Education and Organizational Leadership, University of La Verne, California.
- Trevino, L. K. (1986). Ethical decision making in organizations: A person-situation interactionist model. *Academy of Management Review, 11*(3), 601-617.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2020). *İl göstergeleri*. Retrieved from <https://biruni.tuik.gov.tr/ilgosterge/?locale=tr>
- U.S. Department of Education (2008). *Structure of the U.S. education system: Curriculum and content standards*. Retrieved from <http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html>
- Walker, A., & Dimmock, C. (2000). Leadership dilemmas of Hong Kong principals: Sources, perceptions and outcomes. *Australian Journal of Education, 44*(1), 5-25.