

HAZİRAN / JUNE 2019 CİLT / VOL: 9 SAYI / NO: 2 ISSN: 2146-0655 E-ISSN: 2148-239X

- **The effects of visual art supported inquiry based science activities on 5th grade students' scientific process skills [Research Paper]**
Görsel sanat destekli araştırma-sorgulama temelli fen öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerine etkileri [Özgün Makale]
- **Opinions of pre-school teachers and pre-service teachers on values education in the pre-school period: The case of Konya province [Research Paper]**
Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde değerler eğitime ilişkin görüşleri: Konya ili örneği [Özgün Makale]
- **The Reliability and Validity Study of 'Classroom Practices in Inclusive Preschool Education Environment with Talented and Gifted Children Scale [Research Paper]**
Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocukların Bulunduğu Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması [Özgün Makale]
- **A study on the relationship between the behaviour of the academic procrastination of the psychological counseling and guidance students and their goal orientations and self-esteem [Research Paper]**
Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile başarı yönelimleri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Özgün Makale]
- **Beliefs and practices of social studies teachers on inclusion [Research Paper]**
Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması ile ilgili inanç ve pratikleri [Özgün Makale]
- **Investigating pre-school children's self-regulation skills in terms of various variables in Northern Cyprus [Research Paper]**
Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Özgün Makale]
- **Teachers' opinions on the pre-school counselling program [Research Paper]**
Öğretmenlerin okul öncesi rehberlik programına ilişkin görüşleri [Özgün Makale]
- **Attention skill development program's effects on children in terms of attention skill acquisition during preschool term [Research Paper]**
Okul öncesi dönemde dikkat yetisinin gelişimi programının çocukların dikkat yetisi kazanımına etkisi [Özgün Makale]
- **Prediction of students' strategies for doing science homework by parental support and students' goal orientation [Research Paper]**
Öğrencilerin fen bilimleri ödevlerinde kullandıkları stratejilerin aile desteği ve öğrencilerin hedef yönelimleri yardımıyla yordanması [Özgün Makale]
- **A longitudinal study on pre and post service views of teacher candidates on teacher candidate training program [Research Paper]**
Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi üzerine boylamsal bir çalışma: Görev öncesi ve sonrası [Özgün Makale]



- **The effects of visual art supported inquiry based science activities on 5th grade students' scientific process skills [Research Paper]**
Görsel sanat destekli araştırma-sorgulama temelli fen öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerine etkileri [Özgün Makale]
- **Opinions of pre-school teachers and pre-service teachers on values education in the pre-school period: The case of Konya province [Research Paper]**
Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde değerler eğitimine ilişkin görüşleri: Konya ili örneği [Özgün Makale]
- **The Reliability and Validity Study of 'Classroom Practices in Inclusive Preschool Education Environment with Talented and Gifted Children Scale [Research Paper]**
Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocukların Bulunduğu Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması [Özgün Makale]
- **A study on the relationship between the behaviour of the academic procrastination of the psychological counseling and guidance students and their goal orientations and self-esteem [Research Paper]**
Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile başarı yönelimleri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Özgün Makale]
- **Beliefs and practices of social studies teachers on inclusion [Research Paper]**
Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması ile ilgili inanç ve pratikleri [Özgün Makale]
- **Investigating pre-school children's self-regulation skills in terms of various variables in Northern Cyprus [Research Paper]**
Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Özgün Makale]
- **Teachers' opinions on the pre-school counselling program [Research Paper]**
Öğretmenlerin okul öncesi rehberlik programına ilişkin görüşleri [Özgün Makale]
- **Attention skill development program's effects on children in terms of attention skill acquisition during preschool term [Research Paper]**
Okul öncesi dönemde dikkat yetisinin gelişimi programının çocukların dikkat yetisi kazanımına etkisi [Özgün Makale]
- **Prediction of students' strategies for doing science homework by parental support and students' goal orientation [Research Paper]**
Öğrencilerin fen bilimleri ödevlerinde kullandıkları stratejilerin aile desteği ve öğrencilerin hedef yönelimleri yardımıyla yordanması [Özgün Makale]
- **A longitudinal study on pre and post service views of teacher candidates on teacher candidate training program [Research Paper]**
Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi üzerine boylamsal bir çalışma: Görev öncesi ve sonrası [Özgün Makale]

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.

Proofreading Editors

Meral ŞEKER, PhD.

Ayça DİNÇER, PhD.

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, 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

Redaksiyon Editörleri

Dr. Meral ŞEKER

Dr. Ayça DİNÇER

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, 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.

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

Ph.D. Serkan DİNÇER
Çukurova University, Faculty of Education
01133, Adana/Turkey

Editör

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

List of Reviewers for Vol.9 – No.2
[Cilt.9 – Sayı.2 için Hakem Listesi]

A. Pınar BAL, PhD.	Ali IŞIK, PhD.
Ali Kürşat ERÜMİT, PhD.	Aygün KILIÇ, PhD.
Ayperı SIĞIRTMAÇ, PhD.	Bilal ÇANKIR, PhD.
Bilge BAĞCI AYRANCI, PhD.	Buket TURHAN TÜRKKAN, PhD.
Burcu GÜRKAN, PhD.	Bülent AKBABA, PhD.
Canan LAÇİN ŞİMŞEK, PhD.	Ece SARIGÜL, PhD.
Engin KARADAĞ, PhD.	Erhan YAYLAK, PhD.
Esra KIZILAY, PhD.	Evren CAPPELLARO, PhD.
Fatma MİRALAY, PhD.	Gökhan ILGAZ, PhD.
Gürcü KOÇ ERDAMAR, PhD.	Hatice DURAK, PhD.
İnanç ETİ, PhD.	M. Emre SEZGİN, PhD.
Mehmet BARS, PhD.	Melis YEŞİLPINAR UYAR, PhD.
Muamber YILMAZ, PhD.	Murat ÇALIŞOĞLU, PhD.
Mustafa ÇEVİK, PhD.	Mustafa MAVAŞOĞLU, PhD.
Nur Leman BALBAĞ, PhD.	Nuray İNCİ, PhD.
Orkun COŞKUNTUNCEL, PhD.	Sait AKBAŞLI, PhD.
Samet OKUMUS, PhD.	Sevil ÖZCAN, PhD.
Songül KARABATAK, PhD.	Suat KILIÇARSLAN, PhD.
Süheyla BOZKURT, PhD.	Şenol SEZER, PhD.
Şermin METİN, PhD.	Şirin İLKÖRÜCÜ, PhD.
Tara BARNHART, PhD.	Temel KÖSA, PhD.
Ummuhan ORMANCI, PhD.	Ümran Betül CEBESoy, PhD.
Yasemin KATRANCI, PhD.	Yaşare AKTAŞ ARNAS, PhD.
Zülfü DEMİRTAŞ, PhD.	

CONTENTS [İÇİNDEKİLER]

Ahmet DOĞANAY

From the Editor in Chief

Editörden..... viii

Hazel KAR, Emine ÇİL

The effects of visual art supported inquiry based science activities on 5th grade students' scientific process skills

[Research Paper]

Görsel sanat destekli araştırma-sorgulama temelli fen öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerine etkileri..... 351
[Özgün Makale]

Bengü TÜRKOĞLU

Opinions of pre-school teachers and pre-service teachers on values education in the pre-school period: The case of Konya province

[Research Paper]

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde değerler eğitime ilişkin görüşleri: Konya ili örneği..... 381
[Özgün Makale]

H. Elif DAĞLIĞLU, Esra ÖMEROĞLU, Aysun TURUPCU DOĞAN, M. Gülşah ŞAHİN, Safiye SARICI BULUT, Osman SABANCI, Volkan KUKUL, Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Serçin KARATAŞ

The Reliability and Validity Study of 'Classroom Practices in Inclusive Preschool Education Environment with Talented and Gifted Children Scale

[Research Paper]

Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocukların Bulunduğu Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması..... 413
[Özgün Makale]

Zehra Nesrin Birol, Yurdagül Günal

A study on the relationship between the behaviour of the academic procrastination of the psychological counseling and guidance students and their goal orientations and self-esteem

[Research Paper]

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile başarı yönelimleri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi..... 435
[Özgün Makale]

Ahmet ÇOPUR

Beliefs and practices of social studies teachers on inclusion

[Research Paper]

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması ile ilgili inanç ve pratikleri 451
[Özgün Makale]

Hatice Cemre DAGGUL, Ayşe IŞIK Gürşimşek

Investigating pre-school children's self-regulation skills in terms of various variables in Northern Cyprus

[Research Paper]

Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi 491

[Özgün Makale]

Mustafa GÜLER, Burhan ÇAPRI

Teachers' opinions on the pre-school counselling program

[Research Paper]

Öğretmenlerin okul öncesi rehberlik programına ilişkin görüşleri 521

[Özgün Makale]

Ali İbrahim Can GÖZÜM, Adalet KANDIR

Attention skill development program's effects on children in terms of attention skill acquisition during preschool term

[Research Paper]

Okul öncesi dönemde dikkat yetisinin gelişimi programının çocukların dikkat yetisi kazanımına etkisi 547

[Özgün Makale]

Uluhan KURT, Yasemin TAŞ

Prediction of students' strategies for doing science homework by parental support and students' goal orientation

[Research Paper]

Öğrencilerin fen bilimleri ödevlerinde kullandıkları stratejilerin aile desteği ve öğrencilerin hedef yönelimleri yardımıyla yordanması 585

[Özgün Makale]

Esen TURAN ÖZPOLAT, Gülden GÜRSOY

A longitudinal study on pre and post service views of teacher candidates on teacher candidate training program

[Research Paper]

Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi üzerine boylamsal bir çalışma: Görev öncesi ve sonrası 605

[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 2019. Initially, I want to thank you for the increasing interest for our journal.

The popularity of the journal of PEGEGOG continues to grow, with over a hundred papers received in last one year. Of these, about 30.00% 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) 2019 yılı 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.

PEGEGOG dergisinin popülaritesi artmaya devam etmekte olup, son bir yıl içinde yüzden fazla makale alınmıştır. Bunların yaklaşık% 30.00'u yayına kabul edilmiştir. Bu, dergimiz için sevindirici bir haberdır. 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 çalışmaları 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 uyarak 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 effects of visual art supported inquiry based science activities on 5th grade students' scientific process skills

Hazel KAR ^a, Emine ÇİL ^{**b}

^a Sancaktepe Aziz Bayraktar İmam Hatip Secondary School, İstanbul/Turkey

^b Muğla Sıtkı Koçman University, Education Faculty, Muğla/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.011

Article History:

Received 01 December 2017

Revised 13 June 2018

Accepted 29 September 2018

Online 12 March 2019

Keywords:

Visual arts,
Science education,
Scientific process skills,
Inquiry,
Interdisciplinary approach.

Article Type:

Research paper

Abstract

The study aimed to investigate the effects of visual art supported inquiry based science education on 5th grade students' scientific process skills (SPS). In the research, one group pretest-posttest experimental design is used. The study was carried out with the help of 20 5th grade students. For the purpose of the research, an education including inquiry based activities (IBA) and visual art based activities (VABA) was designed and applied. The education applied during this study contains 7 IBAs, 5 VABAs. Qualitative and quantitative data were collected during this implementation. While the quantitative data was gathered by SPS Test, the qualitative data was gathered by unstructured observations. For analyzing the data gathered by SPS Test, Wilcoxon Signed Rank Test was used. For analyzing the unstructured observation data, content analysis was used. Based on the data gathered from the study, it can be said that visual art supported inquiry based science education contributes to improve students' observation, inference, determining variables and designing experiment skills, while it contributes limitedly to improve comparison-classification, prediction, estimation, measuring, collecting knowledge and data, data processing and forming a model and interpreting data skills. It does not, however, contribute to improve recognizing and using experiment materials and instruments, recording data and presentation skills.

Görsel sanat destekli araştırma-sorgulama temelli fen öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerine etkileri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.011

Makale Geçmişi:

Geliş 01 Aralık 2017

Düzeltilme 13 Haziran 2018

Kabul 29 Eylül 2018

Çevrimiçi 12 Mart 2019

Anahtar Kelimeler:

Görsel sanatlar,
Fen öğretimi,
Bilimsel süreç becerileri,
Araştırma-sorgulama,
Disiplinlerarası yaklaşım.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmada görsel sanat etkinlikleriyle desteklenen araştırma-sorgulama temelli fen öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri (BSB) üzerine etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada tek grup ön-test ve son-test deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma 5. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 20 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada araştırma-sorgulama temelli etkinlikler (ASTE) ve görsel sanat temelli etkinlikler (GSTE) içeren bir öğretim tasarlanmış ve uygulanmıştır. Çalışma kapsamında uygulanan öğretim yedi ASTE, beş GSTE içermektedir. Çalışmada nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Çalışmada nicel veriler BSB Testi ile toplanmıştır. Nitel veriler yapılandırılmamış gözlemlerle toplanmıştır. BSB Testinden elde edilen verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden ilişkili örneklem için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılandırılmamış gözlem verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak; görsel sanat destekli fen öğretiminin gözlem, çıkarım yapma, değişkenleri belirleme ve deney tasarlama becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı, karşılaştırma-sınıflama, tahmin, kestirme, ölçme, bilgi ve veri toplama, veri işleme ve model oluşturma, yorumlama ve sonuç çıkarma becerilerinin gelişmesine sınırlı katkı sağladığı, deney malzemelerini ve araç-gereçlerini tanıma ve kullanma, verileri kaydetme ve sunma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamadığı söylenebilir.

* Author: heyzilk988@hotmail.com

** Author: enimeonyedi@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8085-7914>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6349-2231>

Introduction

Different disciplines must have a place in school environments and be taught without being isolated from each other. For this reason, high-level of thinking and approaching the problems with different perspective could be provided and rich learning environments could be created (McComas & Wang, 1998). Interpretation of gathered information could be made easier (Kaya, Akpınar & Gökkurt, 2006; Öztürk & Tantekin Erden, 2011). There are different ways of merging disciplines in an educational aim. According to Stoddart, Pinal, Latzke and Canaday (2002) disciplines can be merged in three different ways as; thematic, integrated and interdisciplinary. In interdisciplinary way, basically education of only one discipline is aimed. Particular themes and subject are being taken from other disciplines that are in use. These themes and subjects are used to support the education of the discipline in base. For instance; creativity involved skills in art might be used in the education of sceptic science courses. What is prior here is to learn the new science concept. This way, connections among merged disciplines are emphasized. But it is considered that there are significant differences among disciplines, too (Stoddart et al., 2002). In this study, science and visual arts are merged by interdisciplinary way. Various visual art activities (candle-making, relief, sculpture, print and poster arts) are used for science education. The literature in the field also suggests visual arts to be used in science education (Buczynski, Ireland, Reed & Lacanienta, 2012; Frazier, 2006; Türkoğuz, 2008).

Until a few years ago, the term ‘art’ was used to mean pre-carrier hobby things (Needle, Corbo, Wong, Greenfeder, Rath & Fulop, 2007). It is understood that this sense of art does not address only affective aspects but also improve the cognitive skills (observation, perception, interpretation, synthesizing, creative-thinking, critical perspective, etc.) (Çapar, 2006; Öztürk & Tantekin Erden, 2011; San, 2001). By discovering this effect of art, today, education of maths, social studies, science, history, foreign language etc. courses benefit from art (San, 2001).

From past to present, scientific events have been forming main themes for artists. For instance, painter Joseph Wright painted the scientific discussions that Robert Boyle was doing while inventing the vacuum pump. Daily phenomena like sky and earth are often painted by artists (Campbell, 2004). Marcus Tullius Cicero (B.C 106-43) stated this situation by stating “Art is born of the observation and investigation of nature.” Artists use light theories, lens, camera, and other technological devices while giving light effects and some chemistry information when working on ceramics (Campbell, 2004; Poldberg, Trainin & Andrzejczak, 2013). To this respect, it can be said that art and science are in constant interaction and benefit from each other (Ünver, 2011).

Globally known scientists are also usually interested in art as merging art and science is a source of inspiration to human (Gurnon, Voss- Andreae & Stanley, 2013). For scientific discoveries and innovations’ to exist and to be able to improve science field, merging art and science has a significant importance (Root-Bernstein & Root-Bernstein, 2013). Einstein stated this as “The greatest scientists are artists as well”.

To adopt an interdisciplinary approach where science is supported with art might enable students to think on not only science but also art. Students, not being limited to only one discipline, can see different ideas beyond the discipline’s limits (Benedis-Grab, 2011). For this reason, they will have a chance to have a richer education experience (Jones, 2009).

In science education programmes, it is aimed to train searching-interrogating, problem-solving, SPS using individuals. So, the aim is not only teaching scientific information but to bring science related skills that are going to be used in the process science education programmes (Ministry of National Education [MEB], 2013a; b; 2018). The literature in the field indicates that these skills are not brought to students sufficiently in terms of practice. (Hazır, 2006; Temiz, 2011; Ulu, 2011). For this reason, whether science teaching supported by visual art activities develops SPS or not is investigated.

Inquiry based education helps students to learn scientific information on their own and gather experiences actively (Panasan & Nuangchalerms, 2010). Inquiry is considered as a go through to become a scientist (Şimşek & Kabapınar, 2010). Inquiry based education is closely related to the SPS. Inquiry process includes using SPS actively. "SPS is the basic skill that makes learning science easier, improves the ability to take responsibility, increases learning's permanence and also introduces research ways and methods" (Çepni, Ayas, Johnson & Turgut, 1997, p. 7). In short, SPS constitutes the base of a research (Ergül, Şimşekli, Çalış, Özdilek, Göçmençelebi & Şanlı, 2011). It has been stated that inquiry based science education might be an effective method to improve SPS.

In the study, four education modules have been developed to be applied in Applied Science courses. Applied Science course is an elective course that has been introduced in 2012-2013 academic year. Students at 5th, 6th, 7th and 8th grades can take this course. Education of science subjects is not the main goal in Applied Science course. This course is an applied course that mostly aims to enable students to discover the events happening in environments while having fun and experiencing with various activities (MEB, 2013b). Applied Science course curriculum includes 20-30 learning outcomes for each grade from 5th to 8th. Teachers can choose learning outcomes they find suitable to the context of the school or students and teach according to these learning outcomes (MEB, 2012). For this reason, Applied Science course has a flexible structure. It is aimed to develop students' inquiry skills in Applied Science course. Another aim of this course is to provide students to solve the problems by using SPS. By bringing scientific thinking skills to the students, it is aimed to assist students to take the first steps to become a scientist (MEB, 2013b). In research, each of the modules focuses on one of the Applied Science course student learning outcomes. Modules consist of two main parts. Each module starts with the IBA related learning outcomes in focus and continues with the VABA related learning outcomes.

In the present study, it is aimed to examine to find out whether the 5th grade (10-12 ages) students of visual art supported and inquiry based science education has improved their SPS'. In this study, research questions below are sought to be answered:

1. Does science education where science and visual arts are merged with an interdisciplinary way support to improve the SPS' of 5th grade (10-12 ages) students?
2. Does the inquiry based science teaching supported by visual arts contribute to the improvement of the skills such as observation, comparison-classification, inference, prediction, estimation, determining variables, designing an experiment, recognizing and using experiment materials and instruments, measuring, collecting knowledge and data, recording data, data processing and forming a model, interpreting data, and presentation?
3. Does qualitative data gathered for scientific process skills support the quantitative data?

This study is important for a couple reasons. Firstly, the designed and applied education within the study might contribute on training SPS-using, researching-interrogating, problem-solving individuals. Besides supporting science education with art might contribute positively on students' cognitive skills as well as affective and psychomotor skills (Ingram & Riedel, 2003; Türkoğuz, 2008). Within the scope of this study, seven inquiry based and five visual art based activities are designed. Teachers can use these activities in their classes. In literature, students' academic learning outcomes on science subjects, creative-thinking skills and attitudes toward science are examined in research where science subject is merged with visual arts (Baggett & Shaw, 2008; Benedis-Grab, 2011; Furlan, Kitson & Andes, 2007; Needle et al., Türkoğuz, 2008), yet, SPS has not been studied much.

Method

Research Design

In this study, inquiry based science education supported with visual arts has been examined to find out the contributions of this education on development of students' SPS. One group pre-test-post-test experimental design is used in the study. There is only one experimental group in this design and it cannot be compared to another group. For this reason, there is no control group. Current study group's

condition of pre-education and post-education is determined by comparing their pre-test and post-test scores (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008; Kırık & Çalik, 2017). The aim of the study here is to test the effectiveness of the education designed by researchers. Also, triangulation method is used to increase the study's internal validity. Triangulation method has forms as data, researcher, and theory and method triangulation. Data triangulation method is used by enriching and empowering the quantitative data with qualitative data. To use qualitative and quantitative data together in the same study provides data to complete each other and empower results of the research (Başkale, 2016).

Study Group

The study is performed in spring period of 2013-2014 academic year in a public school in Muğla city centre. Application is performed with 20 5th grade students (13 girls, 7 boys) studying Applied Science course in this school.

Data Collection Tools

SPS Test designed by researchers and unstructured observation data registered during education process were used as data collection tools in the study.

Scientific Process Skills Test: While test was being prepared, firstly the SPS included in 2013 Applied Science course was examined. For each SPS in education programme, firstly 37 multiple-choice article as at least two for each article were written. While multiple-choice articles were prepared, they were developed in a way that students can answer in 1 course hour. Also, two correct answer choices not being one under the other and correct answer choices had the same count. Opinions of three Science teachers, one Turkish Language and Literature teacher and two lecturers studying in science field were obtained. According to the feedback received by the experts, essential editing was made. For instance, in an article where measuring skill is being tested, the experts reported that the reading on the thermometer was not clear, so thermometer fluid's colour was switched with a lighter one. Besides, considering the feedback received by the experts like "Pictures might be clearer, distractor in the question should be stronger, given data does not lead this inference completely, re-editing of this question is necessary, etc.", some editing was made. After editing, test has become a draft. Pilot scheme of the test was applied with 210 5th grade students that did not participate in the original application but did participate the sample that had similar features with original application. Data collected from pilot scheme was analysed by SPSS 20 patch software. For each article, correct answers were scored as "1", wrong answers or blanks were scored as "0". Cronbach Alpha reliability coefficient of SPS test calculated as .82. Two variables, in the articles gauged as "0" or "1", Kuder-Richardson 20, Cronbach's alpha and Hoyt's analysis of variance formulas do show the same results (Bademci, 2006; 2011). As a result of the analysis, five articles that were effecting reliability negatively were removed. For this reason, the 32 multiple-choice article test had its final form. In the test's final form, there are at least one article for each SPS. The distribution of the test articles is given in Table 1.

Unstructured observation: In the study, observation was conducted during the whole education period. Observation is two types based on its structure. These are; structured observation and unstructured observation. Unstructured observation is used in this study. Unstructured observation is an observation type that gives the freedom of data gathering and recording to the observer without having an earlier structuring (Büyüköztürk et al., 2008). In this study, unstructured observation was preferred to be able to observe what students do in education activities as a whole and register it. During the education process, events that were happening in each course and their reasons are recorded in detail. Observations were made by the first author of this study. Unstructured observation data was used to enrich the quantitative data gathered from SPS Test by using data triangulation.

Table 1.
Introduction of the SPS Test.

Scientific Process Skills	Test Items
Observation	1, 2, 5, 9
Comparison-classification	6, 10
Inference	7
Prediction	4, 8
Estimation	3, 12
Determining variables	11
Designing an experiment	18, 25, 30
Recognizing and using experiment materials and instruments	20, 23, 26
Measuring	16, 17, 21
Collecting knowledge and data	14, 28
Recording data	22, 24
Data processing and forming a model	27, 29, 31
Interpreting data	13, 32
Presentation	15, 19

Implementation

In study's education process four modules that are designed by researchers are used. Each of modules do focus on the education of one of the Applied Science course's 5th grade learning outcomes. Each of the modules is applied in 6 course hours (Each course is 40 min.). Each module is separated two main part in itself as IBA and VABA. The modules in education, aimed learning outcomes, contents included and applying periods are introduced in Table 2.

Table 2.
Introduction of the Modules Used in the Study.

Module	Learning Outcomes	Type of Activity	Activities	Duration (Hours)
Module 1	The students realize the effects of the solution and melting events in their lives and in nature.	Inquiry Based Activities	• Making Tincture of Iodine • Making Cologne • Making Saline • Making Different Coloured Candies	2
		Visual Arts Based Activities	• I Am Making A Candle (Candle Art) • Poster Art	2
Module 2	The students realize that the system and organs in their body work in unity.	Inquiry Based Activities	• Our Internal Organs	2
		Visual Arts Based Activities	• Our Internal Organs (Relief Art) • Poster Art	2
Module 3	The students observe the habitat around them and create a sampling habitat.	Inquiry Based Activities	• Habitats	2
		Visual Arts Based Activities	• I Am Creating A Habitat (Art of Sculpture) • Poster Art	2
Module 4	The students discover the flora and the fauna in the environment they live.	Inquiry Based Activities	• Endemic Organisms	2
		Visual Arts Based Activities	• Printing With Leaves (Art of Printing) • Poster Art	2

Data Analysis

Analysis of Scientific Process Skills Test: For each article of SPS Test correct answers were scored as “1”, wrong answers or blanks were scored as “0”. Data are loaded in SPSS 20 patch software by doing so. Before beginning analysis of data, to state which of the tests are going to be used it is being viewed that whether or not the pre-test and post-test data have a normal distribution. To test the normality of a distribution with samples less than 29, Shapiro-Wilk Normality Test has been accepted as one of the best tests. In this test if $p > .05$, it was found that data has normal distribution (Kayış, 2014; Öztuna, Elhan & Tüccar, 2006).

Table 3.
Results of Shapiro-Wilk Normality Test.

Scientific Process Skills	Pre-Test			Post-Test		
	Statistics	df	p	Statistics	df	p
Observation	.54	20	.00*	.85	20	.01*
Comparison-classification	.63	20	.00*	.43	20	.00*
Inference	.64	20	.00*	.49	20	.00*
Prediction	.52	20	.00*	.35	20	.00*
Estimation	.58	20	.00*	.49	20	.00*
Determining variables	.54	20	.00*	.61	20	.00*
Designing an experiment	.87	20	.01*	.82	20	.00*
Recognizing and using experiment materials and instruments	.84	20	.00*	.70	20	.00*
Measuring	.46	20	.00*	.41	20	.00*
Collecting knowledge and data	.80	20	.00*	.77	20	.00*
Recording data	.78	20	.00*	.71	20	.00*
Data processing and forming a model	.77	20	.00*	.79	20	.00*
Interpreting data	.80	20	.00*	.77	20	.00*
Presentation	.52	20	.00*	.52	20	.00*
Total	.86	20	.01*	.85	20	.01*

* $p > .05$ normal distribution

According to the results of Shapiro-Wilk Normality Test given in Table 3, it is stated that the data do not show normal distribution. For this reason, Wilcoxon Signed Rank Test is used on non-parametric related samples to state whether the students' SPS are developed or not. In related samples design, the results gathered from repetitive evaluation of the same participants is the subject (Büyüköztürk, 2003).

Analysis of the unstructured observation data: For the analysis of the qualitative data gathered from the unstructured observations, content analysis is used. Among the different approaches that can be adopted for the use of content analysis, abstractor approach is adopted in this study. In the analysis of abstractor content, key terms are determined before or during the analysis. These key terms might be constituted by researcher or taken from literature examining whether they are placed in the qualitative data (Hsieh & Shannon, 2005). In this research, key terms are taken from 14 SPS' in Applied Science Course Education Programme. It is determined that which SPS' were students using for each activities during the education period applied. Quantitative data is analysed by the first author of this study. Qualitative data has been analysed two times in 15 days interval by the same researcher, and as a result, 90.00% similarity is determined between these two analyses. Disagreements between two analyses were settled with the second researcher of the study through negotiation.

Results

In this section, the findings gathered based on research questions are presented in separate headings.

Findings for the First Research Question

For the question “Does science education where science and visual arts are merged with an interdisciplinary way support to improve the SPS’ of 5th grade (10-12 ages) students?, the students’ total scores of 32 multiple-choice article SPS Test are calculated separately for pre-test and post-test. The students’ pre-test and post-test scores’ total is compared. The comparison of pre-test and post-test scores is given in Table 4.

Table 4.
Comparison of the Pre-Test Post-Test Points of the SPS Test.

Post-Test - Pre-test	N	Mean Rank	Sum of Rank	z	p
Negative rank	7	8.86	62.00	-1.61*	.11
Positive rank	13	11.38	148.00		
Equal					

*On the basis of negative rank $p < .05$ is accepted as significant.

According to Table 4, there is no statistically significant difference between the students’ pre-test and post-test SPS scores ($z = -1.61$, $p > .05$). However, when considering pre-test and post-test averages, it is seen that post-test score is higher.

Findings for the Second Research Question

During the application process, all SPS’ must be considered as a whole. But, in the evaluation process these skills might be approached one by one. So the development of students’ in each skill can be examined and the skills need to be strengthened might be focused on (Profiles, 2011). For this reason, the second question of the research is:

“Does the inquiry based science teaching supported by visual arts contribute to the improvement of the skills such as observation, comparison-classification, inference, prediction, estimation, determining variables, designing an experiment, recognizing and using experiment materials and instruments, measuring, collecting knowledge and data, recording data, data processing and forming a model, interpreting data, and presentation?”

To find an answer to this research question, the pre-test and post-test scores are compared for each skill. Development of each SPS is determined by Wilcoxon Signed Rank Test. Findings gathered are given in Table 5. Table 5 shows that there is a statistically significant difference in the students’ observation, inference, determining variables and designing an experiment skills (observation $z = -2.05$, $p < .05$; inference $z = -2.33$, $p < .05$; determining variables $z = -2.53$, $p < .05$; designing an experiment $z = -2.11$, $p < .05$).

There is no significant difference between the students’ pre-test and post-test scores of comparison-classification, prediction, estimation, measuring, collecting knowledge and data, data processing and forming a model and interpreting data skills (comparison-classification $z = -1.27$, $p > .05$; prediction $z = -1.13$, $p > .05$; estimation $z = -.81$, $p > .05$; measuring $z = -.42$, $p > .05$; collecting knowledge and data $z = -.92$, $p > .05$; data processing and forming a model $z = -.32$, $p > .05$; interpreting data $z = -.78$, $p > .05$). Yet, looking into ranking total of pre-test and post-test, it is seen that post-test score is higher. There is no statistically significant difference between the students’ recognizing and using experiment materials and instruments, recording data and presentation skills (recognizing and using experiment materials and instruments $z = -1.16$, $p > .05$; recording data $z = -.72$, $p > .05$; presentation $z = -.32$, $p > .05$). In addition to this ranking averages of these skills did not increase from pre-test to post-test.

Table 5.
Comparison of the Pre-Test Post-Test Marks for Each SPS.

Scientific Process Skills	Post-Test - Pre-test	N	Mean Rank	Sum of Rank	z	p
Observation	Negative rank	4	7.25	29.00	-2.05 ⁻	.04 ^{**}
	Positive rank	12	8.92	107.00		
	Equal	4				
Comparison-classification	Negative rank	2	3.50	7.00	-1.27 ⁻	.21 [*]
	Positive rank	5	4.20	21.00		
	Equal	13				
Inference	Negative rank	1	5.00	5.00	-2.33 ⁻	.02 ^{**}
	Positive rank	8	5.00	40.00		
	Equal	11				
Prediction	Negative rank	1	2.00	2.00	-1.13 ⁻	.26 [*]
	Positive rank	3	2.67	8.00		
	Equal	16				
Estimation	Negative rank	4	4.00	16.00	-.81 ⁻	.42 [*]
	Positive rank	5	5.80	29.00		
	Equal	11				
Determining variables	Negative rank	1	5.50	5.50	-2.53 ⁻	.01 ^{**}
	Positive rank	9	5.50	49.50		
	Equal	10				
Designing an experiment	Negative rank	4	7.00	28.00	-2.11 ⁻	.03 ^{**}
	Positive rank	12	9.00	108.00		
	Equal	4				
Recognizing and using experiment materials and instruments	Negative rank	5	9.30	46.50	-1.16 ⁻	.25
	Positive rank	11	8.14	89.50		
	Equal	4				
Measuring	Negative rank	3	2.83	8.50	-.42 ⁻	.67 [*]
	Positive rank	3	4.17	12.50		
	Equal	14				
Collecting knowledge and data	Negative rank	6	6.50	39.00	-.92 ⁻	.36 [*]
	Positive rank	8	8.25	66.00		
	Equal	6				
Recording data	Negative rank	5	7.10	35.50	-.72 ⁻	.47
	Positive rank	8	6.94	55.50		
	Equal	7				
Data processing and forming a model	Negative rank	8	7.19	57.50	-.32 ⁺	.75 [*]
	Positive rank	6	7.92	47.50		
	Equal	6				
Interpreting data	Negative rank	5	6.00	30.00	-.78 ⁻	.44 [*]
	Positive rank	7	6.86	48.00		
	Equal	8				
Presentation	Negative rank	3	4.00	12.00	-.32 ⁻	.75
	Positive rank	3	3.00	9.00		
	Equal	14				

- On the basis of negative rank + On the basis of positive rank

*Although sum of ranks can rise, it does not have a meaning statistically.

**p<.05 is accepted as significant.

Findings for the Third Research Question

The third research question is “does qualitative data gathered for scientific process skills support the quantitative data?”

In the study, observation data is registered during the whole education period. It is analysed by IBA and VABA data one by one. Findings are presented in Table 6.

Table 6.
The Results of the Observations during Inquiry Based Activities.

Scientific Process Skills														
Name Of Activity	Observation	Comparison-classification	Inference	Prediction	Estimation	Determining variables	Designing an experiment	Recognizing and using experiment materials and instruments	Collecting knowledge and data	Measuring	Recording data	Data processing and forming a model	Interpreting data	Presentation
Making Tincture of Iodine	x						x	x	x	x	x		x	
Making Cologne	x						x	x	x	x	x		x	
Making Saline	x						x	x	x	x	x		x	
Making Different Coloured Candies	x					x	x	x	x		x		x	
Our Internal Organs	x						x		x				x	x
Habitats	x		x	x		x	x		x		x		x	
Endemic Organisms	x		x	x			x		x				x	

According to Table 6, observation, designing an experiment, collecting knowledge and data and interpreting data skills are observed in the whole seven inquiry based activities implemented during the education process. It is observed that the students did not use comparison-classification, estimation and data processing and forming a model skill in any inquiry based activities during the education process. In the Habitats and Endemic Organisms activities, the students used inference and prediction skills. In Making Different Coloured Candies and Habitats activities, it was observed that they used determining variables skill. In the four inquiry based activities (Making Tincture of Iodine, Making Cologne, Making Saline and Making Different Coloured Candies) that focus on dissolving and solution terms, it was observed that the students used the names of beaker, crucible, burette, dropper, volumetric flask like materials correctly. During the activities of Making Tincture of Iodine, Making Cologne and Making Saline, the students were observed using measuring skill and presentation skill during Our Internal Organs activity. It was also observed that the students used recording data skill during the five inquiry based activities. In VABA, findings gathered from analysis of observation data are presented in Table 7.

Table 7.
Findings Obtained from the Observations During the Visual Arts Based Activities.

Scientific Process Skills														
Name of Activity	Observation	Comparison-classification	Inference	Prediction	Estimation	Determining variables	Designing an experiment	Recognizing and using experiment materials and instruments	Collecting knowledge and data	Measuring	Recording data	Data processing and forming a model	Interpreting data	Presentation
Candle Art	x		x	x	x	x	x		x	x			x	
Relief Art	x								x			x	x	
Art of Sculpture	x		x	x		x	x		x			x	x	
Art of Printing	x	x				x	x		x					
Poster Art	x				x				x	x		x	x	x

According to Table 7, it was observed that the students used observation and collecting knowledge and data skills in all VABAs. During the Art of Printing made by using foliage, they used comparison-classification skill while during the Candle Art and Art of Sculpture, inference and prediction skills were used. Estimation skills were used in posters made in each module and Candle Art. While determining variables and designing an experiment skills were used in candle making, sculpture and print arts, the students did not use recognizing and using experiment materials and instruments and recording data skills during VABA. In Candle Art and Poster Art activities, the students utilized measuring skill and forming model during relief, sculpture and print arts. In almost all VABAs, interpreting data skill were used. During the education process, four posters were made. In all of these posters, the students used presentation skill learning about science and other career fields.

Discussion, Conclusion & Suggestions

According to the results gathered from SPS Test, it is determined that there is no statistically significant difference between the students' scores of pre-test and post-test (Table 4). But in ranking averages, there is an increase in favour of post-test. In literature, research findings that examine the effects of inquiry based education on SPS do differ. It is determined that inquiry based education has a significant statistical difference on SPS development in some research (Altunsoy, 2008; Çolak, 2014; Duban, 2008; Tatar, 2006). Yet, some studies indicate that inquiry based education has no significant effect on SPS' development (Yıldırım & Berberoğlu, 2012). The reason of this might be the duration of education program applied. The applied education lasted 24 course hours in this research. However, it should be stated that SPS are the skills that should be introduced at preschool period and continue whole education life as the development of these skills require a long period.

In the education applied, it is determined that there is statistically significant difference between the students' pre-test and post-test scores of observation, inference, determining variables and designing an experiment skills (Table 5). In literature, in research where visual arts and science are merged, a development in observation skill is reported (Baggett & Shaw, 2008; Buczynski et. al., 2012; Dambekalns & Medina-Jerez, 2012; Frazier, 1996; Poldberg et al., 2013; Porter, Yokoi & Yee, 2011; Root-Bernstein & Root-Bernstein, 2013). The reason of this result gathered for the observation skill might be the students' using multiple senses in their observations. For instance, in Candle Making activity, the students had a chance to observe the paraffin wax by both touching and smelling. Students did use sense of smell during Cologne Making. The tools that were used in VABA might have improved students' observation skills, too. It is seen that the materials which were used during VABA like; clay, paraffin wax, foil did arouse students' attention. Students were wondering these materials' features and tried to learn about them by using various sense organs. They made observations like; paraffin wax has oily form or clay is soft, etc.

Throughout the applied education, the students were interested in VABA. They wanted to apply these activities in their homes. They expressed opinions and asked about how to practice these activities at home. For instance, a student who wanted to make a candle at home, inferred he/she could make it by dissolving the candles instead of using a raw paraffin wax. All of these might be the positive development in inference skill. At the same time, it was asked for students to deduce in Habitats activity from IBA. A model was shown to students in this activity. This model was designed as a living that had scales on its body, winged, tailed, one foot was clawed, and the other was webbed and had no particular living quarter. The students inferred that it might live in a jungle environment from the looks of the model's tail. They inferred that it might live in the pole as living quarter from the looks of its penguin structured wing.

In the Making Different Coloured Candies activity, the students' got orange candy by dissolving yellow and red candy together. Then, green candy was obtained by dissolving yellow and blue candy together. In this activity, students determined that orange and green were dependant variables, red and blue were independent variables, yellow was a control variable. In Habitats activity, the students examined characteristics of livings from different environments. They discovered that there were differences on their physical traits based on the environment they lived. As a result of this, they discovered that the physical trait was a dependent variable, the living environment was an independent variable. These activities may be the reason of determining variables. In the study with middle schoolers, Cheng (2008) discovered that inquiry based activities developed the determining variables skill of students. The result obtained from the research supports this study.

During the whole IBA, students determined research problems, developed hypotheses, deducted, observed, done research to test their hypothesis with the support of their teachers. In short, they found a chance to use the inquiry based process individually. For this reason, a significant statistical difference might be determined in designing an experiment skill. On the other hand, students wanted to perform VABA in their homes. For instance, one of the students wanted to perform sculpture art at home. For this, she made the hypothesis that a sculpture can be made by using play doughs instead of clay. To test this hypothesis, she designed various sculptures by merging various play doughs. Another student wanted to make candles at home. For this, he made the hypothesis that a candle can be made by using the candles at home. To test this hypothesis, he merged the candles at home by dissolving them and making himself a new candle.

In the education, no significant statistical difference between pre-test and post-test was found in the students' comparison-classification, prediction, estimation, measuring, collecting knowledge and data, data processing and forming a model and interpreting data skills (Table 5). But in ranking averages, a positive increase in favour of post-test was found. The reason of the result of comparison-classification skill might be the visual art based Art of Printing activity. In this activity, the students brought foliage from various plants to the classroom. They observed the structures of these foliage and classified them based on their shapes and strings such as conferrals or oblongs. Students also compared the strings too categorizing the foliage as parallel-nerved or palmate based on their strings. Nevertheless, to fully gain this, only one activity was not sufficient, and therefore, no significant statistical difference between pre-test and post-test scores was identified.

In the study, a positive contribution was identified on prediction skill. Buczynski et al. (2012) determined that visual art supported science education has a positive impact on the development of middle schoolers' prediction skill. The reason why there were positive impacts on prediction skill might be making predictions about VABA's results. For instance, candles made in Candle Making activity were coloured by adding pastels in paraffin wax. As they added pastels in paraffin wax to colourise the candles, they tried to predict what colour the candle would be while dissolving the pastels added in paraffin wax. Hence, asking students to make assumptions about objects and events in IBA might result from this activity. For instance, in Endemic Organisms activity, pictures of some endemic plants and animals were shown to students. The students were asked to make assumptions about where those lived. Nevertheless, these activities were not enough to yield a significant statistical difference.

In visual art based Poster Art activities, pictures were distributed to students based on the career fields that they were going to introduce. Also, students typed the information about career fields related to branches of art. Students scaled these pictures and papers to fit the print and used their estimation skills. Also, in the Candle Making activity, students tried to estimate how many minutes the paraffin wax were going to dissolve. These activities affected estimation skill in a positive direction but could not provide a significant statistical difference. The reason of this is that students prepared one poster together. Also, the Candle Making activity was made as demonstration experiment for safety purposes. If the activities had been practiced for longer periods and if the students could make their posters and candles individually with active participation, it is thought that this skill might have developed considerably.

In Making Tincture of Iodine, Making Cologne and Making Saline inquiry based activities, the students were asked to mix the materials by measuring. For instance, in cologne making, to obtain 100.00 ml cologne, students mixed 83.30 ml ethanol, 15.20 ml distilled water and 1.50 ml oil of lemon. In visual art based Candle making activity, the students measured the height of wick by using rulers, heat of the water by using thermometers. In this study, measuring skill was allowed only in the activities in module 1. This might be the reason why there was no significant statistical difference between the scores of pre-test and post-test for measuring skill. To the development of this skill, students might need longer experience.

There are two research aims in each module. One of the research target was about science concepts. In each module, research targets that provide the discovery of science concept in daily life were given to students. For instance, in module 1, the students were asked to answer “How to make a pickle”, “How to make a bronze medal?” questions. The students gathered information about the answers by scanning various sources. Other research aim was about visual arts. The students were informed a week earlier that VABA was going to be practiced. Students were asked to do research about how this art branch is performed. For instance, students are announced that a Relief Art activity is going to be performed the following week. The students are wondered about this art and did some research. They gathered some information about the art before the activity was performed. But no significant statistical difference between pre-test and post-test scores for collecting knowledge and data skill was observed. Collecting knowledge and data skill falls into integrated skills (Lancour, 2005). For this reason, for the development of this skill students may require more experience.

In the Visual Art based Art of Sculpture activity, the students designed sea and pole habitats. In the Relief Art activity, the students designed internal organs. In the education, this skill was given a place only in VABA. For this reason, students might not be able to transfer the data they gathered from art to the science. Also data processing and forming a model skill fall into integrated process skills. This might be the reason why there is no significant statistical difference between this skill’s pre-test and post-test scores.

The reason for the development of interpreting data skill might be the students’ correlating between art and science. For instance, in the visual art based Candle Making activity students deduced that the dissolving happens when paraffin wax was heated and the solution happened when the pastel was added into paraffin wax. Also, students deduced that the solution event happened in inquiry based Making Saline activity and the dissolving event happened in Making Different Coloured Candies activity. Students clarified that solution and dissolving were different concepts. Still, there was no significant statistical difference between pre-test and post-test scores were gathered for this skill. The reason of this might be that interpreting data skill is not in integrated process skills category and learning integrated skills is not easy (Padilla, 1990). Thus, the education process might have a limited contribution to the development of this skill.

In the education, no significant statistical difference was observed between the pre-test and post-test scores of students’ recognizing and using experiment materials and instruments, recording data and presentation skills (Table 5). In addition to this, ranking averages did not show a difference between pre-

test and post-test. The reason might be that the applied activities did not require laboratory equipment and were applicable by the simple tools gathered around. This result which was gathered for recording data skill might be based on this skill's falling into only one of the four education modules. It can be said that to develop this skill, students need more experience. Porter et al. (2011) merged the inquiry based science and visual arts with middle schoolers. As a result of this study, it was determined that there was an increase in students' recording data skills. This result contradicts with the findings reported by Porter et al. (2011). In the inquiry based Internal Organs activity, a presentation was prepared by students and in the next lesson, they were asked to present their posters orally in the Poster Art activities. Also, students did present the given research duties in each module. But these activities did not contribute to the development of presentation skill. Padilla (1990) named the presentation skill as communication skill. Some studies in the literature report that visual art based science education has a contribution on communication skill development. (Buczynski et al., 2012; Dambekalns & Medina-Jerez, 2012; Furlan et al., 2007). The result gathered from this study is not in line with the result in literature. Making students to present can be more effective for the development of presentation skill.

In the study it can be said that visual art supported inquiry based science education has positive contribution on 5th grade students' SPS'. For this reason, it is suggested to use the visual art supported inquiry based science education to contribute on the development of students' SPS. However, the development of SPS is a long process that starts from preschool and lasts during the whole education life. For this reason, the education must continue in quite some time. In addition to this; candle making art, relief art, sculpture art and printing art can be applied by teachers in a way that provides students to discover various science concepts. Some proposals might be brought forward to researchers, too. The study is limited to 20 (13 girls, 7 boys) 5th grade students taking course of Applied Science course in 2013-2014 academic year in a middle school in Muğla city centre. To examine the effect and usability of the education in more detail, this education might be applied in various education stages and with a wider study group. In the study, all of the 14 SPS that are included by Applied Science course are approached. Researchers in this field can focus only on basic or integrated SPS. Since the present study lacked control group, it could not be identified adequately whether the results obtained were from inquiry based activities or visual art based activities. Therefore, studies could be conducted with the experiment and control group design. In the experiment group; visual art supported inquiry based science education and in the control group; inquiry based science education may be applied. Art has the power of awakening affecting features on the individual. For this reason, students' affective learnings (attitude, value, motivation etc.) about visual art supported science education can also be a research subject.

Acknowledgments

This study is the part of the first writer's post graduate thesis. It is supported by The Scientific Research Projects Coordination of Muğla Sıtkı Koçman University (Project number is 14/038, project name is Science Teaching Supported by Visual Activities). This study was also presented as an oral presentation at the Congress of Education Researches and Practices in Higher Education held in Istanbul in 19-20 May 2017.

Türkçe Sürüm

Giriş

Okul ortamlarında farklı disiplinlere yer verilmeli, disiplinler birbirinden izole edilmeden öğretilmelidir. Bu sayede öğrencilerin üst düzey düşünebilmesi, problemleri farklı bakış açılarıyla değerlendirebilmesi sağlanabilir ve zengin öğrenme ortamları oluşturulabilir (McComas & Wang, 1998). Edinilen bilgilerin anlamlandırılması kolaylaştırılabilir (Kaya, Akpınar & Gökkurt, 2006; Öztürk & Tantekin Erden, 2011). Disiplinlerin öğretimsel amaçlı bir araya getirilmesinde çeşitli yollar vardır. Stoddart, Pinal, Latzke ve Canaday’a (2002) göre disiplinler tematik, entegre ve disiplinlerarası olmak üzere üç yolla bir araya getirilebilir. Disiplinlerarası yolda, temelde tek bir disiplinin öğretimi amaçlanmaktadır. Kullanılacak diğer disipline belli tema ve konular alınır. Bu tema ve konular temelde bulunan disiplinin öğretimine destek olarak kullanılır. Örneğin, sanatta kullanılan yaratıcılık gerektiren beceriler sorgulayıcı fen derslerinin öğretiminde kullanılabilir. Burada öncelikli olan yeni fen anlayışı konseptinin öğrenilmesidir. Bu yolla, bir araya getirilen disiplinler arasındaki bağlantılara vurgu yapılır. Ancak disiplinler arasında açık farklılıklar olduğu da göz önünde tutulur (Stoddart et al., 2002). Bu çalışmada fen ve görsel sanatlar disiplinleri arası yolla bir araya getirilmiştir. Çeşitli görsel sanat etkinlikleri (mum yapma, rölyef, heykel, baskı ve poster sanatları) fen öğretimi için kullanılmıştır. Görsel sanatların fen öğretiminde kullanılabileceği literatürde ifade edilmektedir (Buczynski, Ireland, Reed & Lacanienta, 2012; Frazier, 2006; Türkoğuz, 2008).

Birkaç nesil öncesine kadar sanat denildiğinde akla kariyer öncesinde hobi için yapılan şeyler gelmekteydi (Needle, Corbo, Wong, Greenfeder, Rath & Fulop, 2007). Başlarda bu mantıkla bakılan sanatın yalnızca duyuşsal yönüne hitap etmediği, aynı zamanda bilişsel becerileri de (gözlem, algılama, yorumlama, sentezleme, yaratıcı düşünme, eleştirel bakış açısı vb.) geliştirdiği anlaşılmıştır (Çapar, 2006; Öztürk & Tantekin Erden, 2011; San, 2001). Sanatın bu etkisinin keşfedilmesiyle günümüzde matematik, sosyal bilgiler, fen, tarih, yabancı dil vb. derslerin öğretiminde sanattan yararlanılmaktadır (San, 2001).

Geçmişten bu yana, bilimsel olaylar sanatçılar için ana temalar oluşturmaktadır. Örneğin; ressam Joseph Wright, ünlü bilim insanı Robert Boyle’nin vakum pompasını icat ederken yaptığı bilimsel tartışmaları gösteren sahneyi portrelemiştir. Gökyüzü ve yeryüzü gibi günlük fenomenler sanatçılar tarafından sıklıkla portrelenmektedir (Campbell, 2004). Marcus Tullius Cicero (MÖ 106-43) bu durumu “Sanat, doğanın gözlemi ve araştırmasından doğmuştur.” sözleri ile ifade etmiştir. Sanatçılar lens, kamera ve bu gibi teknolojik cihazları, ışık efektleri verirken ışık teorilerini, seramik çalışmalarında bazı kimya bilgilerini kullanmaktadırlar (Campbell, 2004; Poldberg, Trainin & Andrzejczak, 2013). Buradan yola çıkılarak sanat ve bilimin sürekli etkileşim halinde olduğu, birbirlerinden yararlandıkları söylenebilir (Ünver, 2011).

Dünyaca ünlü bilim insanları genellikle sanatla da ilgilenmektedirler. Çünkü sanat ve bilimin bir araya getirilmesi insanlara ilham kaynağı olmaktadır (Gurnon, Voss- Andraea & Stanley, 2013). Bilimsel keşif ve yeniliklerin gerçekleşmesi ve fen alanında gelişebilmek adına sanat ve fenin bir araya getirilmesi büyük önem taşımaktadır (Root-Bernstein & Root-Bernstein, 2013). Einstein bu durumu “En iyi bilim insanları aynı zamanda sanatçılardır.” sözleri ile ifade etmiştir.

Fen’in sanatla desteklendiği disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmesi öğrencilerin yalnızca fen üzerine değil sanat üzerine de düşünmesini sağlayabilir. Öğrenciler tek bir disiplinle sınırlandırılmayıp, disiplin sınırlarının ötesine geçen farklı fikirleri de görebileceklerdir (Benedis-Grab, 2011). Bu sayede daha zengin bir eğitim deneyimine sahip olma fırsatı bulacaklardır (Jones, 2009).

Fen öğretim programlarında araştıran-sorgulayan, problem çözebilen, BSB kullanabilen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Yani amaç yalnızca bilimsel bilgilerin öğretilmesi değildir. Bu süreçte kullanılacak bilimsel becerilerin kazandırılması da fen öğretim programlarında vurgulanmaktadır (Milli

Eğitim Bakanlığı[MEB] , 2013a; 2013b; 2018). Literatür incelendiğinde uygulama boyutunda bu becerilerin öğrencilere yeterince kazandırılmadığı ifade edilmektedir (Hazır, 2006; Temiz, 2001; Ulu, 2011). Bu nedenle çalışmada görsel sanat etkinlikleriyle desteklenen fen öğretiminin BSB’ leri geliştirip geliştirmediği incelenmiştir.

Araştırma-sorgulama temelli öğretim, öğrencilerin bilimsel bilgiyi öğrenmelerine ve kendi bilgi ve deneyimlerini aktif olarak elde etmelerine yardım eder (Panasan & Nuangchalerm, 2010). Araştırma-sorgulama yapmak bilim insanı olma yolunda atılan adımlar olarak görülmektedir (Şimşek & Kabapınar, 2010). Araştırma-sorgulama temelli öğretim, BSB ile yakından ilişkilidir. Araştırma-sorgulama süreci BSB’leri kullanmayı içermektedir. BSB; “fen bilimlerinde öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrencilerin aktif olmasını sağlayan, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren, öğrenmenin kalıcılığını arttıran, ayrıca araştırma yol ve yöntemlerini kazandıran temel becerilerdir” (Çepni, Ayas, Johnson & Turgut, p. 7). Kısacası BSB bir araştırmanın temelini oluşturmaktadır (Ergül, Şimşekli, Çalış, Özdilek, Göçmençeşlebi & Şanlı, 2011). BSB’nin geliştirilmesinde araştırma-sorgulama temelli fen öğretiminin etkili bir yol olabileceği ifade edilmektedir (Bağcı-Kılıç, 2003).

Çalışmada, Bilim Uygulamaları dersinde uygulanmak üzere dört öğretim modülü geliştirilmiştir. Bilim Uygulamaları dersi 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan seçmeli bir derstir. Bu dersi 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri alabilmektedir. Bilim Uygulamaları dersinde fen konularının öğretimi temel amaç değildir. Bu ders daha çok öğrencilerin çevrelerinde meydana gelen olayların bilimsel temellerini keşfetmelerini amaçlayan, eğlenerek ve deneyerek çeşitli etkinliklerle işlenecek uygulamalı bir derstir (MEB, 2013b). Bilim Uygulamaları dersi öğretim programı 5. sınıftan 8. sınıfa kadar her bir öğrenim kademesi için 20-30 kazanım içermektedir. Öğretmenler, okulun veya öğrencilerin durumuna göre bu kazanımlardan uygun gördüklerini seçip o kazanımlar doğrultusunda öğretim yapabilirler (MEB, 2012). Bu nedenle, Bilim Uygulamaları dersi esnek bir yapıya sahiptir. Bilim Uygulamaları dersinde öğrencilerin araştırma-sorgulama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu dersin başka bir amacı öğrencilerin karşılaştıkları problemleri BSB kullanarak çözmelerini sağlamaktır. Öğrencilere bilimsel düşünme yeteneği kazandırılarak bilim insanı olma yolunda ilk adımların atılması hedeflenmektedir (MEB, 2013b). Çalışmada uygulanan modüllerin her biri Bilim Uygulamaları dersi öğrenci kazanımlarından bir tanesi üzerine odaklanmıştır. Modüller iki temel kısımdan oluşmuştur. Her bir modül, üzerine odaklanılan kazanım ile ilişkili ASTE ile başlamıştır. Modül, söz konusu kazanımın ilişkili olduğu GSTE ile devam etmiştir.

Çalışmada 5. sınıf (10-12 yaş) Bilim Uygulamaları dersi kapsamında görsel sanat etkinlikleriyle desteklenen araştırma-sorgulama temelli fen öğretiminin öğrencilerin BSB’lerini geliştirip geliştirmediğini incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Fen ve görsel sanatların disiplinler arası yolla bir araya getirildiği fen öğretimi 5. sınıf (10-12 yaş) öğrencilerinin BSB’ lerini geliştirmeye katkı sağlar mı?
2. Görsel sanat destekli araştırma-sorgulama temelli fen öğretimi gözlem, karşılaştırma-sınıflama, çıkarım yapma, tahmin, kestirme, değişkenleri belirleme, deney tasarlama, deney malzemelerini ve araç-gereçlerini tanıma ve kullanma, ölçme, bilgi ve veri toplama, verileri kaydetme, veri işleme ve model oluşturma, yorumlama ve sonuç çıkarma, sunma becerilerinin gelişimine katkı sağlar mı?
3. Bilimsel süreç becerileri için elde edilen nitel veriler nicel verileri desteklemekte midir?

Bu çalışma birkaç sebepten dolayı önemlidir. Öncelikle, bu çalışma kapsamında tasarlanıp uygulanan öğretim BSB kullanılabilen, araştıran sorgulayan, problem çözebilen bireyler yetiştirilmesine katkı sağlayabilir. Bunun yanı sıra fen öğretiminin sanatla desteklenmesi öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanında duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesine de olumlu katkılar sağlayabilecektir (Ingram & Riedel, 2003; Türkoğuz, 2008). Bu çalışma kapsamında, yedi tane araştırma-sorgulama temelli, beş tane de görsel sanat temelli etkinlik tasarlanmıştır. Bu etkinlikleri öğretmenler kendi sınıflarında kullanılabılırler. Literatürde, fen konularının görsel sanatlarla bir araya getirildiği araştırmalarda genellikle öğrencilerin fen konularına yönelik akademik başarıları, yaratıcı düşünme becerileri ve fen’e yönelik tutumları incelenmiştir (Baggett & Shaw, 2008; Benedis-Grab, 2011; Furlan, Kitson & Andes, 2007; Needle et al., 2007; Türkoğuz, 2008). Ancak BSB üzerine çok çalışılmamıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, araştırma-sorgulama temelli fen öğretimi görsel sanatlarla desteklenmiştir. Bu öğretimin öğrencilerin BSB' lerinin gelişimine sağladığı katkılar araştırılmıştır. Çalışmada, tek grup öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende tek bir deney grubu vardır ve başka bir gruba herhangi bir karşılaştırma yapılmaz. Bu nedenle kontrol grubu yoktur. Mevcut çalışma grubunun öğretimden önceki ve sonraki durumları ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasıyla tespit edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008; Kırık & Çalik, 2017). Burada çalışmanın amacı, araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretimin etkililiğini test etmektir. Bu öğretimin etkilerini başka bir öğretim ile kıyaslamak amacı bulunmamaktadır. Bu sebeple, çalışmada tek grup ön-test-son-test deneysel desen kullanılmıştır. Aynı zamanda, çalışmanın iç geçerliğini arttırmak için üçgenleme tekniği kullanılmıştır. Üçgenleme tekniğinin veri, araştırmacı, teori ve yöntem üçgenlemesi gibi çeşitleri bulunmaktadır. Bu çalışmada, veri üçgenlemesi kullanılmıştır. Nitel veriler ile nicel verilerin zenginleştirilmesi ve güçlendirilmesi sağlanmıştır. Aynı çalışmada, nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılması verilerin birbirini tamamlamasını ve araştırma sonuçlarını güçlendirmeyi sağlar (Başkale, 2016).

Çalışma Grubu

Çalışma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Muğla il merkezindeki bir devlet okulunda yürütülmüştür. Bu okulda 5. sınıf düzeyinde Bilim Uygulamaları dersini alan 20 öğrenci (13 kız, 7 erkek) ile uygulama yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen BSB Testi ve öğretim süresince kaydedilen yapılandırılmamış gözlem verileri kullanılmıştır.

Bilimsel Süreç Becerileri Testi: Test hazırlanırken ilk olarak 2013 yılı Bilim Uygulamaları dersi öğretim programının içerdiği BSB incelenmiştir. Öğretim programındaki her BSB için en az ikişer madde olmak üzere başta 37 çoktan seçmeli madde yazılmıştır. Çoktan seçmeli maddeler hazırlanırken öğrencilerin bir ders saatinde cevaplandırabilir olmasına dikkat edilmiştir. Aynı zamanda, ikiden fazla aynı doğru cevap şıkkının art arda gelmemesine ve doğru cevap şıklarının aynı sayılarda olmasına özen gösterilmiştir. Üç Fen Bilgisi öğretmeni, bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ve fen eğitimi alanında çalışan iki öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütlere göre test maddelerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin, ölçme becerisinin test edildiği bir maddede uzmanlar termometrede okunan değer net olmadığını belirtmiş, bu nedenle termometrede sıvısının rengi biraz daha açık hale getirilmiştir. Bunun yanı sıra, uzmanlardan gelen "Resimler daha net olabilir, sorudaki çeldiricinin daha güçlü olması gerekir, verilen bilgilerden net olarak bu çıkarıma ulaşılamıyor, bu sorunun yeniden düzenlenmesini öneririm." gibi dönütler dikkate alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlemeler sonucunda test taslak haline getirilmiştir. Testin pilot uygulaması asıl uygulamaya katılmayan ancak asıl uygulama örneklemiyle benzer özelliklere sahip 210 tane 5. sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Her bir maddede doğru yanıtlar "1", yanlış yanıt ve yanıt yok ise "0" olarak puanlandırılmıştır. BSB testinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. İki değerli, "0" veya "1" şeklinde ölçümlenmiş maddelerde Kuder-Richardson 20, Cronbach'ın alfası ve Hoyt'un varyans analizi formülleri aynı sonuçları verir (Bademci, 2006; Bademci, 2011). Analiz sonucunda, güvenirliği olumsuz etkileyen beş madde çıkarılmıştır. Böylelikle 32 çoktan seçmeli madde içeren teste son hali verilmiştir. Testin son halinde her BSB için en az bir madde yer almıştır. Test maddelerinin BSB' ye göre dağılımı Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1.
BSB Testinin Tanıtımı.

Bilimsel Süreç Becerileri	Test Maddeleri
Gözlem	1, 2, 5, 9
Karşılaştırma-sınıflama	6, 10
Çıkarım yapma	7
Tahmin	4, 8
Kestirme	3, 12
Değişkenleri belirleme	11
Deney tasarlama	18, 25, 30
Deney malzemelerini ve araç-gereçlerini tanıma ve kullanma	20, 23, 26
Ölçme	16, 17, 21
Bilgi ve veri toplama	14, 28
Verileri kaydetme	22, 24
Veri işleme ve model oluşturma	27, 29, 31
Yorumlama ve sonuç çıkarma	13, 32
Sunma	15, 19

Yapılandırılmamış gözlem: Çalışmada, öğretim süreci boyunca gözlem yapılmıştır. Gözlem, yapılandırılma durumuna göre iki çeşittir. Bunlar; yapılandırılmış gözlem ve yapılandırılmamış gözlemdir. Bu çalışmada yapılandırılmamış gözlem kullanılmıştır. Yapılandırılmamış gözlem, öncesinde bir yapılandırılma olmadan gözlemciye bilgi toplama ve kayıt etme özgürlüğü tanıyan bir gözlem türüdür (Büyüköztürk et al., 2008). Bu çalışmada, öğrencilerin öğretim etkinliklerinde neler yaptıklarını olduğu gibi gözlemlemek ve kayıt altına alabilmek için yapılandırılmamış gözlem tercih edilmiştir. Öğretim süresince her bir derste meydana gelen olaylar ve sebepleri ayrıntılı olarak kayıt altına alınmıştır. Gözlemler bu çalışmanın birinci yazarı tarafından yapılmıştır. Veri üçgenlemesi yapılarak BSB Testinden elde edilen nicel verileri zenginleştirmek için yapılandırılmamış gözlem verileri kullanılmıştır.

Uygulanan Öğretim

Çalışmanın öğretim sürecinde araştırmacılar tarafından geliştirilen dört modül kullanılmıştır. Modüllerin her biri Bilim Uygulamaları dersi 5. sınıf kazanımlarından bir tanesinin öğretimi üzerine odaklanmıştır. Modüllerin her biri 6 ders saatinde uygulanmıştır (bir ders 40 dk). Her modül kendi içinde ASTE ve GSTE olmak üzere iki temel bölüme ayrılmıştır. Öğretimde yer alan modüller, hedeflenen kazanımlar, içerdiği etkinlikler ve uygulama süreleri Tablo 2' de tanıtılmıştır.

Verilerin Analizi

Bilimsel süreç becerileri testi analizi: BSB Testi'nin her bir maddesinde doğru cevaplar "1", yanlış cevaplar ve cevapsız bırakılan maddeler "0" olarak puanlandırılmıştır. Veriler bu şekilde SPSS 20 paket programına yüklenmiştir. Verilerin analizine başlamadan hangi testlerin kullanılacağını belirlemek için ön-test ve son-test verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Örneklem sayısı 29'dan küçük bir dağılımın normalliğini test etmek için Shapiro-Wilk Normallik Testi en güçlü testlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu testte $p > .05$ ise verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Kayış, 2014; Öztuna, Elhan & Tüccar, 2006).

Tablo 3'te verilen Shapiro-Wilk Normallik Testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin BSB' sinin gelişip gelişmediğini belirleyebilmek için parametrik olmayan testlerden ilişkili örneklem için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. İlişkili örneklem deseni aynı katılımcıların tekrarlı ölçümleri ile elde edilen ölçümler söz konusudur (Büyüköztürk, 2003).

Tablo 2.*Çalışmada Kullanılan Modüllerin Tanıtımı.*

Modül	Kazanım	Etkinlik Türü	Etkinlikler	Süre / Ders Saati
Modül 1	Çözünme ve erime olaylarının doğadaki ve hayatındaki etkilerini fark eder.	Araştırma-Sorgulama Temelli Etkinlikler	• Tentürdiyot Yapımı • Kolonya Yapımı • Serum Fizyolojik Yapımı • Farklı Renkte Şeker Yapımı	2
		Görsel Sanat Temelli Etkinlikler	• Mum Yapıyorum (Mum Yapma Sanatı) • Poster Sanatı	2
Modül 2	Vücudundaki yapı ve organların bir bütünlük içerisinde çalıştığını fark eder.	Araştırma-Sorgulama Temelli Etkinlikler	• İç Organlarımız	2
		Görsel Sanat Temelli Etkinlikler	• İç Organlarımız (Rölyef Sanatı) • Poster Sanatı	2
Modül 3	Çevresindeki yaşam alanlarını gözlemleyerek örnek bir yaşam alanı oluşturur.	Araştırma-Sorgulama Temelli Etkinlikler	• Yaşam Alanları	2
		Görsel Sanat Temelli Etkinlikler	• Yaşam Alanı Oluşturuyorum (Heykel Sanatı) • Poster Sanatı	2
Modül 4	Yaşadığı çevredeki bitki ve hayvanları keşfeder.	Araştırma-Sorgulama Temelli Etkinlikler	• Endemik Canlılar	2
		Görsel Sanat Temelli Etkinlikler	• Yapraklarla Baskı (Baskı Sanatı) • Poster Sanatı	2

Tablo 3.*Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları.*

Bilimsel Süreç Becerileri	Ön-test			Son-test		
	İstatistik	S.D.	p	İstatistik	S.D.	p
Gözlem	.54	20	.00*	.85	20	.01*
Karşılaştırma-sınıflama	.63	20	.00*	.43	20	.00*
Çıkarım yapma	.64	20	.00*	.49	20	.00*
Tahmin	.52	20	.00*	.35	20	.00*
Kestirme	.58	20	.00*	.49	20	.00*
Değişkenleri belirleme	.54	20	.00*	.61	20	.00*
Deney tasarlama	.87	20	.01*	.82	20	.00*
Deney malzemelerini ve araç-gereçlerini tanıma ve kullanma	.84	20	.00*	.70	20	.00*
Ölçme	.46	20	.00*	.41	20	.00*
Bilgi ve veri toplama	.80	20	.00*	.77	20	.00*
Verileri kaydetme	.78	20	.00*	.71	20	.00*
Veri işleme ve model oluşturma	.77	20	.00*	.79	20	.00*
Yorumlama ve sonuç çıkarma	.80	20	.00*	.77	20	.00*
Sunma	.52	20	.00*	.52	20	.00*
Toplam	.86	20	.01*	.85	20	.01*

* $p > .05$ normal dağılım

Yapılandırılmamış gözlem verilerinin analizi: Yapılandırılmamış gözlemlerden elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin kullanılmasında farklı yaklaşımlar benimsenebilir. Bu çalışmada, özetleyici yaklaşım benimsenmiştir. Özetleyici içerik analizinde, analiz öncesinde veya sırasında anahtar kavramlar tespit edilir. Bu anahtar kavramlar araştırmacı tarafından oluşturulabilir veya literatürden alınabilir. Nitel verilerin içerisinde bu anahtar kavramların olup olmadığı incelenir (Hsieh & Shannon, 2005). Bu çalışmada, anahtar kavramlar Bilim Uygulamaları Dersi Öğretim Programındaki 14 BSB’ den alınmıştır. Uygulanan öğretim süresince gerçekleştirilen her bir etkinlik için öğrencilerin bu etkinliklerde hangi BSB’leri kullandıkları tespit edilmiştir. Nitel veriler, bu çalışmanın ilk yazarı tarafından analiz edilmiştir. Nitel veriler, aynı araştırmacı tarafından 15 gün ara ile iki defa analiz edilmiştir. İki analiz arasında % 90.00 benzerlik tespit edilmiştir. İki analiz arasındaki farklılıklar çalışmanın ikinci yazarı ile müzakere yoluyla çözülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sorularına dayalı olarak elde edilen bulgular ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Birinci Araştırma Sorusu İçin Elde Edilen Bulgular

“Fen ve görsel sanatların disiplinler arası yolla bir araya getirildiği fen öğretimi 5. sınıf (10-12 yaş) öğrencilerinin BSB’lerini geliştirmeye katkı sağlar mı?” sorusuna yönelik olarak öğrencilerin 32 çoktan seçmeli maddeden oluşan BSB Testinden aldığı toplam puanlar ön-test ve son-test için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Öğrencilerin ön-test ve son-testten aldığı puanların toplamı karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin BSB Testi’nden aldıkları ön-test ve son-test puanları karşılaştırması Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.
BSB Testi Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırması.

Son Test-Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	7	8.86	62.00	-1.61*	.11
Pozitif sıra	13	11.38	148.00		
Eşit					

*Negatif sıralar temelinde $p < .05$ anlamlı olarak kabul edilmiştir.

Tablo 4’e göre öğrencilerin BSB testinin ön-test ve son-testinden elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ($z = -1.61$, $p > .05$). Fakat ön-test ve son-test sıra ortalamalarına bakıldığında son-test değerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

İkinci Araştırma Sorusu İçin Elde Edilen Bulgular

Uygulama süresince tüm BSB’ler bir bütün halinde düşünülmelidir. Ancak değerlendirme süresince bu beceriler tek tek ele alınabilir. Böylece öğrencilerin her bir becerideki gelişimi incelenip, güçlendirilmesi gereken beceriler üzerine odaklanılabilir (Profiles, 2011). Bu nedenle, bu çalışmanın ikinci araştırma sorusu şöyledir:

“Görsel sanat destekli araştırma-sorgulama temelli fen öğretimi gözlem, karşılaştırma-sınıflama, çıkarım yapma, tahmin, kestirme, değişkenleri belirleme, deney tasarlama, deney malzemelerini ve araç-gereçlerini tanıma ve kullanma, ölçme, bilgi ve veri toplama, verileri kaydetme, veri işleme ve model oluşturma, yorumlama ve sonuç çıkarma, sunma becerilerinin gelişimine katkı sağlar mı?”

Bu araştırma sorusuna yanıt bulmak için her bir beceri için ön-test ve son-test puanları karşılaştırılmıştır. Her bir BSB’nin gelişimi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.*Her Bir BSB İçin Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırması.*

Bilimsel Süreç Becerileri	Son test - Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Gözlem	Negatif sıra	4	7.25	29.00	-2.05 ⁻	.04 ^{**}
	Pozitif sıra	12	8.92	107.00		
	Eşit	4				
Karşılaştırma-sınıflama	Negatif sıra	2	3.50	7.00	-1.27 ⁻	.21 [*]
	Pozitif sıra	5	4.20	21.00		
	Eşit	13				
Çıkarım yapma	Negatif sıra	1	5.00	5.00	-2.33 ⁻	.02 ^{**}
	Pozitif sıra	8	5.00	40.00		
	Eşit	11				
Tahmin	Negatif sıra	1	2.00	2.00	-1.13 ⁻	.26 [*]
	Pozitif sıra	3	2.67	8.00		
	Eşit	16				
Kestirme	Negatif sıra	4	4.00	16.00	-.81 ⁻	.42 [*]
	Pozitif sıra	5	5.80	29.00		
	Eşit	11				
Değişkenleri belirleme	Negatif sıra	1	5.50	5.50	-2.53 ⁻	.01 ^{**}
	Pozitif sıra	9	5.50	49.50		
	Eşit	10				
Deney tasarlama	Negatif sıra	4	7.00	28.00	-2.11 ⁻	.03 ^{**}
	Pozitif sıra	12	9.00	108.00		
	Eşit	4				
Deney malzemelerini ve araç-gereçlerini tanıma ve kullanma	Negatif sıra	5	9.30	46.50	-1.16 ⁻	.25
	Pozitif sıra	11	8.14	89.50		
	Eşit	4				
Ölçme	Negatif sıra	3	2.83	8.50	-.42 ⁻	.67 [*]
	Pozitif sıra	3	4.17	12.50		
	Eşit	14				
Bilgi ve veri toplama	Negatif sıra	6	6.50	39.00	-.92 ⁻	.36 [*]
	Pozitif sıra	8	8.25	66.00		
	Eşit	6				
Verileri kaydetme	Negatif sıra	5	7.10	35.50	-.72 ⁻	.47
	Pozitif sıra	8	6.94	55.50		
	Eşit	7				
Veri işleme ve model oluşturma	Negatif sıra	8	7.19	57.50	-.32 ⁺	.75 [*]
	Pozitif sıra	6	7.92	47.50		
	Eşit	6				
Yorumlama ve sonuç çıkarma	Negatif sıra	5	6.00	30.00	-.78 ⁻	.44 [*]
	Pozitif sıra	7	6.86	48.00		
	Eşit	8				
Sunma	Negatif sıra	3	4.00	12.00	-.32 ⁻	.75
	Pozitif sıra	3	3.00	9.00		
	Eşit	14				

Negatif sıralar temelinde

⁺Pozitif sıralar temelinde^{*}Sıra ortalamalarında artış olmakla birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.^{**}p<.05 anlamlı olarak kabul edilmiştir.

Tablo 5, öğrencilerin gözlem, çıkarım yapma, değişkenleri belirleme ve deney tasarlama becerilerinde ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir (gözlem $z=-2.05$, $p<.05$; çıkarım yapma $z=-2.33$, $p<.05$; değişkenleri belirleme $z=-2.53$, $p<.05$; deney tasarlama $z=-2.11$, $p<.05$).

Öğrencilerin karşılaştırma-sınıflama, tahmin, kestirme, ölçme, bilgi ve veri toplama, veri işleme ve model oluşturma, yorumlama ve sonuç çıkarma becerilerinde ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır (karşılaştırma-sınıflama $z=-1.27$, $p>.05$; tahmin $z=-1.13$, $p>.05$; kestirme $z=-.81$, $p>.05$; ölçme $z=-.42$, $p>.05$; bilgi ve veri toplama $z=-.92$, $p>.05$; veri işleme ve model oluşturma $z=-.32$, $p>.05$; yorumlama ve sonuç çıkarma $z=-.78$, $p>.05$). Fakat ön-test ve son-test sıra toplamalarına bakıldığında son-test değerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin, deney malzemelerini ve araç-gereçlerini tanıma ve kullanma, verileri kaydetme ve sunma becerilerinde ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır (deney malzemelerini ve araç-gereçlerini tanıma ve kullanma $z=-1.16$, $p>.05$; verileri kaydetme $z=-.72$, $p>.05$; sunma $z=-.32$, $p>.05$). Buna ek olarak, bu becerilerin sıra ortalamaları da ön-testten son-teste artış göstermemiştir.

Üçüncü Araştırma Sorusu İçin Elde Edilen Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu şöyledir“Bilimsel süreç becerileri için elde edilen nitel veriler, nicel verileri desteklemekte midir?”

Çalışmada öğretim sürecinin tamamı boyunca gözlem verileri kaydedilmiştir. ASTE ve GSTE gözlem verileri ile ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Araştırma-Sorgulama Temelli Etkinlikler Sırasında Yapılan Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular.

Bilimsel Süreç Becerileri														
Etkinliğin Adı	Gözlem	Karşılaştırma- Sınıflama	Çıkarım Yapma	Tahmin	Kestirme	Değişkenleri Belirleme	Deney Tasarlama	Deney Malzemelerini ve Araç-Gereçlerini Tanıma ve Kullanma	Bilgi ve Veri Toplam	Ölçme	Verileri Kaydetme	Veri İşleme ve Model Oluşturma	Yorumlama ve Sonuç Çıkarma	Sunma
Tentürdiyot Yapımı	x						x	x	x	x	x		x	
Kolonya Yapımı	x						x	x	x	x	x		x	
Serum Fizyolojik Yapımı	x						x	x	x	x	x		x	
Farklı Renkte Şeker Yapımı	x					x	x	x	x		x		x	
İç Organlarımız Yaşam Alanları	x						x		x				x	x
Yaşam Alanları	x		x	x		x	x		x		x		x	
Endemik Canlılar	x		x	x			x		x				x	

Tablo 6'ya göre, gözlem, deney tasarlama, bilgi ve veri toplama ile yorumlama ve sonuç çıkarma becerileri öğretim sürecinde uygulanan yedi araştırma-sorgulama temelli etkinliğin tamamında gözlemlenmiştir. Öğrencilerin karşılaştırma-sınıflama, kestirme, veri işleme ve model oluşturma becerilerini öğretim boyunca uygulanan araştırma-sorgulama temelli etkinliklerin hiçbirinde kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Yaşam Alanları ve Endemik Canlılar etkinliklerinde, öğrencilerin çıkarım yapma ve tahmin becerilerini kullandıkları gözlemlenmiştir. Farklı Renkte Şeker Yapımı ve Yaşam Alanları etkinliklerinde, değişkenleri belirleme becerisini kullandıkları gözlemlenmiştir. Erime ve çözünme kavramları üzerine odaklanan dört araştırma-sorgulama temelli etkinlikte (Tentürdiyot Yapımı, Kolonya Yapımı, Serum Fizyolojik Yapımı ve Farklı Renkte Şeker Yapımı) öğrenciler beher, kroze, bütet, damlalık, balon, joje gibi deney malzemelerinin isimlerini söyledikleri ve amacına uygun bir şekilde kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin Tentürdiyot Yapımı, Kolonya Yapımı ve Serum Fizyolojik Yapımı etkinlikleri boyunca ölçme becerisini kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin verileri kaydetme becerisini beş araştırma-sorgulama temelli etkinlik boyunca kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin İç Organlarımız etkinliğinde sunma becerisini kullandıkları gözlemlenmiştir. GSTE' de gözlem verilerinin analizinden elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Görsel Sanat Temelli Etkinlikler Sırasında Yapılan Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular.

Etkinliğin Adı	Bilimsel Süreç Becerileri												
	Gözlem	Karşılaştırma- Sınıflama	Çıkarım Yapma	Tahmin	Kestirme	Değişkenleri Belirleme	Deney Tasarlama	Deney Malzemelerini ve Araç-Gereçlerini Tanıma ve Kullanma	Bilgi ve Veri Toplam	Ölçme	Verileri Kaydetme	Veri İşleme ve Model Oluşturma	Yorumlama ve Sonuç Çıkarma
Mum Yapma Sanatı	x		x	x	x	x	x		x	x			x
Rölyef Sanatı	x								x			x	x
Heykel Sanatı	x		x	x		x	x		x			x	x
Baskı Sanatı	x	x				x	x		x				
Poster Sanatı	x				x				x	x		x	x

Tablo 7'ye göre GSTE'lerin tamamında, öğrencilerin gözlem ve bilgi ve veri toplama becerisini kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bitki yapraklarını kullanarak yaptıkları Baskı Sanatı esnasında karşılaştırma-sınıflama becerisini kullandıkları gözlemlenmiştir. Mum Yapma Sanatı ve Heykel Sanatı esnasında çıkarım yapma ve tahmin becerilerinin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Her bir modülde yapılan posterler ve Mum Yapma Sanatında öğrencilerin kestirme becerilerini kullandıkları gözlemlenmiştir. Değişkenleri belirleme ve deney tasarlama becerilerinin mum yapma, heykel ve baskı sanatlarında kullanıldığı gözlemlenmiştir. GSTE boyunca öğrencilerin deney malzemelerini ve araç-gereçlerini tanıma ve kullanma ve verileri kaydetme becerilerini kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Mum Yapma Sanatı ve Poster Sanatı etkinliklerinde öğrencilerin ölçme becerisini kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler rölyef, heykel ve poster sanatlarında model oluşturmuşlardır. GSTE'lerin neredeyse tamamında yorumlama ve sonuç çıkarma becerisi kullanılmıştır. Öğretim süresince dört poster yapılmıştır. Bu posterlerin tamamında öğrencilerin sunma becerisini kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin Poster Sanatlarının hepsinde hem fen'e dayalı hem de diğer alanlardaki kariyer alanları hakkında öğrendikleri gözlemlenmiştir.

deney tasarlama becerisinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiş olabilir. Bunun yanı sıra öğrenciler GSTE'leri evlerinde uygulamak istemişlerdir. Örneğin, öğrencilerden biri heykel sanatını evinde icra etmek istemiştir. Bunun için kil yerine evdeki oyun hamurlarını kullanarak heykel yapılabilir hipotezini kurmuştur. Bu hipotezi test etmek için farklı oyun hamurlarını bir araya getirerek heykeller tasarlamıştır. Başka bir öğrenci mum yapma sanatını evinde icra etmek istemiştir. Bunun için evdeki mumlardan yararlanarak yeni bir mum elde edilebilir hipotezini oluşturmuştur. Bu hipotezi test etmek için evdeki mumları eriterek bir araya getirmiş ve kendine yeni bir mum elde etmiştir.

Uygulanan öğretimde öğrencilerin karşılaştırma-sınıflama, tahmin, kestirme, ölçme, bilgi ve veri toplama, veri işleme ve model oluşturma, yorumlama ve sonuç çıkarma becerilerinde öğretim öncesi ve sonrasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (Tablo 5). Ancak, sıra ortalamalarında son-test lehine olumlu yönde artış tespit edilmiştir. Karşılaştırma-sınıflama becerisi için elde edilen sonucun sebebi görsel sanat temelli Baskı Sanatı etkinliği olabilir. Öğrenciler bu etkinlikte sınıfa çeşitli bitkilerden yaprak örnekleri getirmişlerdir. Bu yaprakların yapılarını gözlemlemişlerdir. Bu yaprakları şekillerine ve damarlarına göre sınıflandırmışlardır. Öğrenciler, yaprakları şekillerine göre iğne yapraklı ve oval yapraklı olarak sınıflandırmışlardır. Öğrenciler, yaprakların damarlarını da birbirleri ile karşılaştırmışlardır. Yaprakları paralel damarlı ve elsi damarlı olarak sınıflamışlardır. Ancak, sadece bir etkinlikte bu beceriye yer verilmesi ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilememesine sebep olmuş olabilir.

Çalışmada tahmin becerisine olumlu katkılar sağlanmıştır. Buczynski vd. (2012) görsel sanat destekli fen öğretiminin ortaokul öğrencilerinin tahmin becerisinin gelişimine olumlu katkılar sağladığını belirlemişlerdir. Tahmin becerisine olumlu katkılar sağlanmasının sebebi GSTE'in sonucunda neler olabileceği hakkında tahminler yapmaları olabilir. Örneğin, Mum Yapıyorum etkinliğinde yapılan mumlar, parafin içerisine pastel boya atılarak renklendirilmiştir. Öğrenciler mumları renklendirmek için farklı renklerde pastel boyaları parafin içerisine atmışlardır. Boyaları parafin içerisinde çözerken mumun ne renk olabileceği hakkında tahminlerde bulunmuşlardır. Bunun yanı sıra ASTE' de öğrencilerden nesne ve olaylar hakkında tahminlerde bulunmalarının istenmesi de çıkan sonucun sebebi olabilir. Örneğin, Endemik Canlılar etkinliğinde öğrencilere endemik bazı bitki ve hayvanların resimleri gösterilmiştir. Öğrencilerden bu canlıların nerelerde yaşıyor olabileceklerine ilişkin tahminlerde bulunmaları istenmiştir. Ancak, bu etkinlikler tahmin becerisi için istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmesinde yeterli gelmemiştir.

Görsel sanat temelli Poster Sanatı etkinliklerinde öğrencilere tanıtacakları kariyer alanlarıyla ilgili resimler dağıtılmıştır. Ayrıca, öğrenciler sanat dalları ile ilgili kariyer alanlarıyla ilgili bilgileri kâğıtlara yazmışlardır. Öğrenciler, bu resim ve kâğıtların boyutlarını postere sığacak şekilde ayarlamışlar ve kestirme becerilerini kullanmışlardır. Ayrıca, Mum Yapıyorum etkinliğinde öğrenciler parafinin kaç dakikada eriyeceğini kestirmeye çalışmışlardır. Yapılan bu etkinlikler kestirme becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilemiş ancak istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmesini sağlayamamıştır. Bunun sebebi Poster Sanatı etkinliklerinde öğrencilerin toplu halde tek bir poster hazırlamış olmalarıdır. Aynı zamanda, Mum Yapıyorum etkinliği güvenlik sebebiyle gösteri deneyi olarak yapılmıştır. Bunun yerine etkinlikler daha geniş sürece yayılarak her öğrencinin bireysel olarak posterlerini ve mumlarını yapması sağlanırsa aktif katılımı bu becerinin daha fazla geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Tentürdiyot Yapımı, Kolonya Yapımı ve Serum Fizyolojik Yapımı araştırma-sorgulama temelli etkinliklerinde öğrencilerin malzemeleri ölçerek bir araya getirmeleri istenmiştir. Örneğin, kolonya yapımında öğrenciler 100.00 ml kolonya elde edebilmek için; 83.30 ml etil alkol, 15.20 ml saf su ve 1.50 ml limon esansını karıştırmışlardır. Görsel sanat temelli Mum Yapıyorum etkinliğinde, öğrenciler fitilin boyunu cetvel kullanarak, suyun sıcaklığını termometre kullanarak ölçmüşlerdir. Bu çalışmada, yalnızca modül 1'deki etkinliklerde ölçme becerisine yer verilmiştir. Bu nedenle, ölçme becerisi için ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiş olabilir. Bu becerinin gelişmesi için öğrencilerin daha fazla yaşantıya ihtiyacı olabilir.

Modüllerin her birinde iki araştırma ödevi yer almıştır. Araştırma görevlerinden biri fen kavramları ile ilgilidir. Her bir modülde öğrencilere ele alınan fen kavramının günlük yaşamdaki uygulamalarının keşfedilmesini sağlayan araştırma ödevleri verilmiştir. Örneğin, modül 1’de öğrencilerden “Türşü nasıl yapılır?”, “Bronz madalya nasıl yapılır?” sorularının cevaplarını bulmaları istenmiştir. Öğrenciler çeşitli kaynakları tarayarak soruların cevapları hakkında bilgi toplamışlardır. Diğer araştırma görevi görsel sanatlarla ilgilidir. GSTE yapılmadan bir hafta önce sınıfa duyurulmuştur. Öğrencilerden bu sanat dalının nasıl icra edildiği hakkında araştırılmalar yapmaları istenmiştir. Örneğin, öğrencilere bir sonraki hafta Rölyef Sanatı etkinliğinin yapılacağı duyurulmuştur. Öğrenciler bu sanatı merak edip araştırmışlardır. Etkinlik yapılmadan önce sanatla ilgili bazı bilgileri edinmişlerdir. Ancak, bilgi ve veri toplama becerisi için ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilememiştir. Bilgi ve veri toplama becerisi bütünleştirilmiş beceriler arasında yer almaktadır (Lancour, 2005). Bu nedenle, bu becerinin gelişimi için öğrencilerin daha fazla yaşantıya sahip olmaları gerekli olabilir.

Görsel sanat temelli Heykel Sanatı etkinliğinde öğrenciler deniz ve kutup yaşam alanlarını modellemişlerdir. Rölyef Sanatı etkinliğinde öğrenciler iç organları modellemişlerdir. Uygulanan öğretimde bu beceriye yalnızca GSTE’de yer verilmiştir. Bu nedenle, öğrenciler sanat yoluyla edindikleri bilgileri fen’e transfer edememiş olabilirler. Ayrıca veri işleme ve model oluşturma becerisi bütünleştirilmiş süreç becerileri arasında yer almaktadır. Bu nedenle, becerinin ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilememiş olabilir.

Yorumlama ve sonuç çıkarma becerisindeki gelişimin sebebi öğrencilerin sanat ve fen arasında ilişkiler kurmaları olabilir. Örneğin, görsel sanat temelli Mum Yapıyorum etkinliğinde öğrenciler parafini ısıtınca erime, boyayı parafine atınca çözünme olayının gerçekleştiği sonucuna varmışlardır. Aynı zamanda, öğrenciler araştırma-sorgulama temelli Serum Fizyolojik Yapımı etkinliğinde çözünme olayının, Farklı Renkte Şeker Yapımı etkinliğinde ise erime olayının gerçekleştiği sonucuna varmışlardır. Öğrenciler erime ve çözünmenin farklı kavramlar olduklarını açıklamışlardır. Ancak, bu beceri için ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilememiştir. Bunun sebebi, yorumlama ve sonuç çıkarma becerisinin bütünleştirilmiş süreç becerileri arasında yer alması olması olabilir. Bütünleştirilmiş becerilerin öğrenilmesi kolay değildir (Padilla, 1990). Bu nedenle, yapılan öğretimin süresi bu becerinin gelişimine ancak sınırlı katkı sağlayabilmiş olabilir.

Uygulanan öğretimde, öğrencilerin deney malzemelerini ve araç-gereçlerini tanıma ve kullanma, verileri kaydetme ve sunma becerilerinde ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir (Tablo 5). Buna ek olarak, sıra ortalamaları da ön-testten son-teste artış göstermemiştir. Deney malzemelerini ve araç-gereçlerini tanıma ve kullanma becerisi için bu durumun sebebi, uygulanan etkinliklerin özel laboratuvar malzemesi gerektirmemesi, çevreden bulunabilen basit malzemelerle yapılması olabilir. Verileri kaydetme becerisi için elde edilen bu sonuç, uygulanan dört öğretim modülünden yalnızca bir tanesinde bu beceriye yer verilebilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu becerinin gelişebilmesi için öğrencilerin daha çok deneyim yaşamasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Porter vd. (2011), ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada araştırma-sorgulama temelli fen öğretimi ve görsel sanatları bir araya getirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin verileri kaydetme becerisinde gelişme saptamışlardır. Bu çalışmadan elde edilen sonuç Porter vd. (2011) elde ettiği sonuçla zıtlık göstermektedir. Araştırma-sorgulama temelli İç Organlarımız etkinliğinde öğrencilere sunum hazırlanmıştır. Bir sonraki ders hazırladıkları sunumu sözlü olarak sunmaları sağlanmıştır. Poster sanatı etkinliklerinde öğrencilere posterlerini sunma imkânı verilmiştir. Ayrıca, öğrenciler her modülde verilen araştırma ödevlerini sözlü olarak sunmuşlardır. Ancak, yapılan bu etkinlikler sunma becerisinin gelişimine katkı sağlayamamıştır. Padilla (1990), sunma becerisini iletişim becerisi olarak adlandırmıştır. Literatürdeki bazı çalışmalar, görsel sanatlarla desteklenen fen öğretiminin iletişim becerisinin gelişimine katkı sağladığını rapor etmiştir (Buczynski vd., 2012; Dambekalns & Medina-Jerez, 2012; Furlan vd., 2007). Bu çalışmadan elde edilen sonuç, literatürde yer alan bu çalışmalardan elde edilen sonuçla zıtlık göstermektedir. Öğrencilere yazılı olarak sunum yaptırmak sunma becerisinin gelişmesinde daha etkili olabilir.

Yapılan çalışmada görsel sanat etkinlikleriyle desteklenen araştırma-sorgulama temelli fen öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin BSB'leri üzerine olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. Bu sebeple, öğretmenlere yönelik olarak öğrencilerde BSB'nin gelişmesine katkı sağlamak için görsel sanat etkinlikleriyle desteklenen fen öğretiminin kullanımı önerilmektedir. Ancak BSB'lerin gelişimi okul öncesinden başlayarak eğitim-öğretim hayatı boyunca devam eden uzun bir sürece yayılmaktadır. Bu nedenle uygulanacak öğretim uzun bir sürece yayılmalıdır. Bunun yanı sıra çalışmada kullanılan mum yapma sanatı, rölyef sanatı, heykel sanatı ve baskı sanatı farklı fen kavramlarının keşfedilmesini sağlayacak şekilde düzenlenip öğretmenler tarafından uygulanabilir. Araştırmacılara yönelik olarak da bazı öneriler getirilebilir. Çalışma Muğla il merkezinde bulunan bir ortaokulda 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Bilim Uygulamaları dersini alan 20 (13 kız, 7 erkek) 5. sınıf öğrencisi ile sınırlıdır. Öğretimin etkisinin ve kullanılabilirliğinin daha kapsamlı bir şekilde incelenebilmesi için bu öğretim farklı öğretim kademelerinde ve daha geniş bir çalışma grubu ile uygulanabilir. Çalışmada, Bilim Uygulamaları Dersinin içerdiği 14 BSB'nin hepsi ele alınmıştır. Bu alanda çalışacak araştırmacılar, sadece temel veya sadece bütünleştirilmiş BSB üzerine odaklanabilir. Yapılan çalışma tek grup ön-test ve son-test deneysel desenle yürütülmüştür. Elde edilen sonuçların, araştırma-sorgulama temelli etkinliklerden mi görsel sanat temelli etkinliklerden mi kaynaklandığı yeterince ortaya çıkarılamamıştır. Bu nedenle, ileride yapılacak araştırmalar deney ve kontrol gruplu desenle yürütülebilir. Deney grubunda görsel sanatlarla desteklenen araştırma-sorgulama temelli fen öğretimi, kontrol grubunda araştırma-sorgulama temelli fen öğretimi uygulanabilir. Sanatın bireydeki duyuşsal özellikleri harekete geçirme özelliği vardır. Bu nedenle öğrencilerin görsel sanat etkinlikleriyle desteklenen fen öğretimi hakkındaki duyuşsal öğrenmeleri (tutum, değer, motivasyon vb.) bir araştırma konusu olabilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir bölümüdür. Çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir (Proje numarası 14/038, proje adı Görsel Sanat Etkinlikleriyle Desteklenen Fen Öğretimi'dir). Ayrıca, bu çalışma 19-20 Mayıs 2017 tarihinde İstanbul'da gerçekleştirilen Yükseköğretimde Eğitim Araştırmaları ve Uygulamaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

References

- Altunsoy, S. (2008). *Ortaöğretim biyoloji öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Unpublished master's thesis, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bademci, V. (2006). To put an end to the discussion: Cronbach's alpha coefficient can be used with dichotomously scored items [0,1]. *Journal of Kâzım Karabekir Education Faculty*, 13, 438- 446.
- Bademci, V. (2011). Kuder-Richardson 20, Cronbach'ın Alfasi, Hoyt'un varyans analizi, genellenirlik kuramı ve ölçüm güvenirliği üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 173-193.
- Baggett, P. V. & Shaw, E. L. (2008). The art and science of Gyotaku: There's somethin' fishy goin' on here *Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas*, 45(1), 3-8.
- Bağcı-Kılıç, G. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS): Fen öğretimi, bilimsel araştırma ve bilimin doğası. *İlköğretim Online*, 2(1), 42-51.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Benedis-Grab, G. (2011). Making art with microscopes. *Science Scope*, 35(2), 36-41.
- Buczynski, S., Ireland, K., Reed, S. & Lacanienta, E. (2012). Communicating science concepts through art: 21st-century skills in practice. *Science Scope*, 35(9), 29-35.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum (3th. Ed.)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campbell, P. (2004). Seeing and seeing: visual perception in art and science. *Physics Education*, 39(6), 473-479.
- Cheng, M. M. (2008). Identifying strategies to support junior secondary students to engage in scientific investigation tasks. *Canadian Journal Of Science, Mathematics and Technology Education*, 8(2), 99-120.
- Çapar, M. (2006). *Temel eğitimde 9-12 yaş arası çocuklarda üç boyutlu çalışmaların yaratıcılık eğitimine etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. & Turgut, M. F. (1997). *Fizik öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası.
- Çolak, Ö. (2014). *Sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen öğretimi yönteminin fen okuryazarlığı ve bazı alt-boyutları üzerine etkisi*. Unpublished master's thesis, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trakya.
- Dambekals, L. & Medina-Jerez, W. (2012). Cell organelles and silk batik: A model for integrating art and science. *Science Scope*, 36(2), 44-51.
- Duban, N. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi: Bir eylem araştırması*. Unpublished master's thesis, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ergül, R., Şimşekli, Y., Çalış, S., Özdilek, Z., Göçmençelebi, Ş. & Şanlı, M. (2011). The effects of inquiry-based science teaching on elementary school students' science process skills and science attitudes. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 5(1), 48-68.
- Frazier, W. (2006). Magnifying students' interest in science. *Science Scope*, 29(8), 32-35.
- Furlan, P. Y., Kitson, H. & Andes, C. (2007). Chemistry, poetry, and artistic illustration: An interdisciplinary approach to teaching and promoting Chemistry. *Journal of Chemical Education*, 84(10), 1625-1630.

- Gurnon, D., Voss-Andreae, J. & Stanley, J. (2013). Integrating art and science in undergraduate education. *PLoS Biology*, 11(2), 1-4.
- Hazır, A. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin edinebilme düzeyleri*. Unpublished master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288.
- Ingram, D. & Riedel, E. (2003). *Arts for academic achievement: What does arts integration do for students? (University of Minnesota: Center for Applied Research and Educational Improvement, College of Education and Human Development)*. Retrieved March 8, 2014, from <https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/144121/DoforStudents.pdf?sequence=1>
- Jones, C. (2009). *Interdisciplinary approach - advantages, disadvantages, and the future benefits of interdisciplinary studies*. Retrieved January 12, 2015, from <http://dc.cod.edu/essai/vol7/iss1/26>
- Kaya, D., Akpınar, E. & Gökkurt, Ö. (2006). İlköğretim fen derslerinde matematik tabanlı konuların öğrenilmesine fen-matematik entegrasyonunun etkisi. *Üniversite ve Toplum*, 6(4).
- Kayış, A. (2014). Güvenirlik analizi. Ş. Kalaycı (Eds), *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikler*(pp.404-421). Ankara: Asil Yayın.
- Kıryak, Z. & Çalik, M. (2017). Improving grade 7 students' conceptual understanding of water pollution via common knowledge construction model. *International Journal of Science and Mathematics Education*, ?, 1-22.
- Lancour, K. L. (2005). *Process skills for life science (04) training guide*. Retrieved December 28, 2014, from http://scioly.org/wiki/images/d/d6/Plslsl_training_hammond04.pdf
- McComas, W. F. & Wang, H. A. (1998). Blended science: The rewards and challenges of integrating the science disciplines for instruction. *School Science and Mathematics*, 98(6), 340-348.
- MEB (2012). *Bilim uygulamaları 5. sınıf öğretmenler için öğretim materyali*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2013a). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2013b). *Bilim uygulamaları dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Needle, A., Corbo, C., Wong, D., Greenfeder, G., Rath, L. & Fulop, Z. (2007). Combining art and science in "Arts And Sciences" education. *College Teaching*, 55(3), 114-120.
- Öztuna, D., Elhan, A. H. & Tüccar, E. (2006). Investigation of four different normality tests in terms of type 1 error rate and power under different distributions. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 36(3), 171-176.
- Öztürk, E. & Tantekin Erden, F. (2011). Turkish preschool teachers' beliefs on integrated curriculum: integration of visual arts with other activities. *Early Child Development and Care*, 181(7), 891-907.
- Padilla, M. J. (1990). *The science process skills, research matters - to the science teacher*. Retrieved March 21, 2015, from <https://www.narst.org/publications/research/skill.cfm>
- Panasan, M. & Nuangchaler, P. (2010). Learning outcomes of project-based and inquiry-based learning activities. *Journal of Social Sciences*, 6(2).
- Poldberg, M., Trainin, G. & Andrzejczak, N. (2013). Rocking your writing program: integration of Visual Art, Language Arts & Science. *Journal for Learning through the Arts*, 9(1).

- Porter, K., Yokoi, C. & Yee, B. (2011). The art *and* science of notebooks, an interdisciplinary approach to teaching students to record accurately. *Scienceand Children*, 49(2), 42-46.
- Profiles (2011). *Fen ve teknoloji öğretmen çalıştayı*. Retrieved January 08, 2015, from http://www.icaseonline.net/deu-profiles/wp-content/uploads/2012/03/newsletter_local.pdf
- Root-Bernstein, R. & Root-Bernstein, M. (2013). The art & craft of science. *Educational Leadership*, 70(5), 16-21.
- San, İ. (2001). Sanatlar eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1).
- Stoddart, T., Pinal, A., Latzke, M. & Canaday, D. (2002). Integrating inquiry science and language development for English language learners. *Journal Of Research In Science Teaching*, 39(8), 664-687.
- Şimşek, P. & Kabapınar, F. (2010). The effects of inquiry-based learning on elementary students' conceptual understanding of matter, scientific process skills and science attitudes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1190-1194.
- Tatar, N. (2006). *İlköğretim fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temiz, B. K. (2001). *Lise 1. sınıf fizik dersi programının öğrencilerin bilimsel süreçbecerilerini geliştirmeye uygunluğunun incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkoğuz, S. (2008). *Görsel sanat etkinlikleriyle bütünleştirilmiş ilköğretim fen ve teknoloji öğretimi*. Unpublished doctorate dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ulu, C. (2011). *Fen öğretiminde araştırma sorgulamaya dayalı bilim yazma aracı kullanımının kavramsal anlama, bilimsel süreç ve üstbilgi becerilerine etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünver, E. (2011). *Görsel sanatlar ve eğitimi üzerine*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Berberoğlu, G. (2012). *Rehberli sorgulama deneylerinin bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasına, başarıya ve kavramsal değişime etkisi*. Retrieved November 20, 2012, from http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2523-31_05_2012-04_00_43.pdf

Opinions of pre-school teachers and pre-service teachers on values education in the pre-school period: The case of Konya province

Bengü TÜRKOĞLU ^a

^a Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Education Faculty, Konya/Turkey 

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.012

Article History:

Received 25 January 2018
Revised 25 June 2018
Accepted 30 September 2018
Online 18 March 2019

Keywords:

Values education,
Pre-school education,
Pre-school teachers,
Pre-service teachers.

Article Type:

Research paper

Abstract

This study, which was carried out to determine the opinions of pre-school teachers and pre-service teachers on values education in the pre-school period, is a qualitative study. The case study design was used in the study. The study group of the research consists of 60 pre-school teachers working at independent kindergartens and nursery classes affiliated to Konya Provincial Directorate of National Education and 60 pre-service teachers studying at Necmettin Erbakan University, Department of Pre-School Education. The data in the study were collected using the "Personal Information Form" and the semi-structured interview form that consists of open-ended questions. In research results, the main factor affecting values education in the pre-school period is "family" according to the common opinions of teachers and pre-service teachers. The values that pre-school children must acquire in the family are "respect" and "love". The values that pre-school children must acquire at pre-school education institutions are "helpfulness" and "empathy". The type of activity used for introducing values in pre-school education is "play activity". The values education given to pre-school children supports "social-emotional development" area. The teachers and the pre-service teachers expressed the benefit that values education given in the pre-school period provides to children in their future lives as "being a good person". The reason for giving values education at pre-school education institutions is to "prepare the children for their future roles".

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde değerler eğitimine ilişkin görüşleri: Konya ili örneği

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.012

Makale Geçmişi:

Geliş 25 Ocak 2018
Düzeltilme 25 Haziran 2018
Kabul 30 Eylül 2018
Çevrimiçi 18 Mart 2019

Anahtar Kelimeler:

Değerler eğitimi,
Okul öncesi eğitimi,
Okul öncesi öğretmenleri,
Öğretmen adayları.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde değerler eğitimi hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan 60 okul öncesi öğretmeni ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi bölümünde öğrenim gören 60 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veriler "Kişisel Bilgi Formu" ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmen ve öğretmen adaylarının ortak görüşlerine göre, okul öncesi dönemde değerler eğitimini etkileyen temel faktör "aile"dir. Okul öncesi dönem çocuklarının aile içerisinde kazanmaları gereken değerler "saygı" ve "sevgi"dir. Okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarında kazanmaları gereken değerler "yardımseverlik" ve "empati"dir. Okul öncesi eğitimde değerleri kazandırmada kullanılan etkinlik çeşidi "oyun etkinliği"dir. Okul öncesi dönem çocuklarına verilen değerler eğitimi "sosyal-duygusal gelişim" alanını destekler. Okul öncesi dönemde verilen değerler eğitiminin ilerleyen yaşantılarında çocuklara sağlayacağı faydayı, öğretmenler ve öğretmen adayları "iyi insan olma" olarak ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitim kurumlarında değerler eğitimi verilmesinin nedeni "çocukları gelecekteki rollerine hazırlamak"tır.

* Author: bturkoglu@erbakan.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6347-691X>

Introduction

The early childhood period, also called the “golden period” in the literature, is a very important stage in cognitive, physical, lingual, social and emotional development of a child (White, 1919) especially since mental and physical skills advance at a surprising rate from birth to six years of age. In this respect, it is very important to support children in all areas of development in environments that are rich in stimuli. However, the aim of the early childhood period is not only to introduce basic knowledge and skills to children but also contribute to their behavioral, personal and moral development. It is especially extremely important to contribute to the values development of children nowadays. The early childhood period is a period when the foundations of moral values are laid, and the basic values that continue throughout one’s life are introduced (Balat & Dağal, 2009; Kurtde Fidan, 2015).

International Encyclopedia of Social Sciences (1968) defines values as “a set of principles whereby a conduct is directed and regulated as a guide for individual or social groups”. A value is a set of judgements about what is good and bad, preferences and goals for a certain form of conduct, beliefs that include qualities that make people themselves and separate them from other living beings and guide the behaviors of human beings. It is important to understand values as a universal concept because they direct people's behaviors and attitudes (Halstead & Taylor, 1996; Levy, 1993; Schwartz, 1992; Schwartz, 2012; Schwartz et al., 2012; Ulusoy & Dilmaç, 2012; Veugelers, 2000; Veugelers & Vedder, 2003). Values are standard judgements that people make about the targets and the results that are desired to be achieved. They form the basis of social norms or rules and lay the foundations for social, intellectual, emotional and spiritual development of individuals. Individuals learn to adapt to the society they live in and have the sense of belongingness to their culture thanks to values education (Arslan, 2013; Kaur & Nagpal, 2013; Ulusoy & Arslan 2014). Values do not form automatically. As soon as children are born, they are immediately surrounded by values serving as a guide in a particular culture and society. Children develop moral and ethical basis experienced and built by society in the socialization process and learn these values (Long Bostrom, 1999; Veisson & Kuurme, 2010; White & Matawie, 2004). Values education has been used synonymously with moral and religious education in the past (Beck, 1971). The main objective of values education is to raise individuals with a good character and contribute to making our world a safer and a more livable place by introducing universal values to our children that all humanity should possess such as love, respect, responsibility, virtue, courage, belief and justice (Altan, 2011).

The education provided by the family is obviously quite valuable for the development, growth and maturing of a child because the family is the first institution that provides the child with the most basic behaviors related to personal and social life, moral and spiritual concepts and values, and is responsible for the education of a child in the first place. Parents are the first teachers and role models of children; in this sense, they are of vital importance in the moral development of children. Children need the support of their parents in the development of their moral feelings because parents teach their children how to behave, and their teaching depends upon their own beliefs concerning morality. Values are not inherited; they are gained later in life. To this end, the rules, the expectations and the explanations of families facilitate the moral development of children. The most suitable environments to reinforce the values gained in the family environment and to introduce new values are undoubtedly schools (Aktepe, 2014; Aspin, 1997; Aydın & Akyol Gürler, 2013; Camodeca, 2015; Kaur, 2015; Malti et al., 2013; Oktay, 1999).

Education plays a very important role in making students adopt the basic values of society (Kaur & Nagpal, 2013). Educational goals, whether abstract or defined, always verify to certain values (Hirsjärvi & Huttunen, 1998). Education is the combination of literacy and moral values. Nobody is born as a guilty person; it is all about negative environments that prevent the child from choosing the right way. Good teachers can ensure the change in negativities with the good education provided to students (Kaur, 2015). Children experience the information on values throughout all their lives, but the first and the most basic values start to be gained in the early childhood period for a tolerant and responsible society, and this process continues throughout one’s life (Balat & Dağal, 2009; Johansson et al., 2014). Following

family members, those who make children adopt the values at pre-school education institutions and who become their role models are pre-school teachers. Kohlberg (1978) stated that teachers play crucial roles in moral education. In this critical period, teachers should be individuals with values and virtues since they make children gain values through their behaviors, and also be knowledgeable and skillful on how to teach these values to children (Kohlberg, 1978; Pekdoğan & Korkmaz 2017). At this point, it is very important to educate pre-service teachers in university settings where knowledge and skills are taught about how to teach values. Without a doubt, we cannot expect pre-service teachers who don't have values will be teachers who have values. Teachers should be good models, teach values in creative ways, provide exploration environments because children imitate people they are influenced by and admire them (Kohlberg, 1978; Pekdoğan & Korkmaz, 2017).

Aim

The main aim of this study is to evaluate the opinions of pre-school teachers and pre-service teachers on values education in the pre-school period qualitatively.

The answers to the following questions were sought with the research:

1. What are the factors affecting values education in the pre-school period?
2. What are the main values that must be gained by children in the pre-school period within the family?
3. What are the main values that pre-school children should gain at pre-school education institutions?
4. Through which type of activity can pre-school period children gain the values in pre-school education more easily?
5. Which area of development of children does the values education provided in the pre-school period support at most?
6. What kind of benefits does the values education provided during the pre-school period have for the future life of children?
7. What are the reasons for giving values education at pre-school education institutions?

Method

Research Design

The qualitative research method was used since this study aimed to determine the opinions of pre-school teachers and pre-service teachers on values education in the pre-school period. Qualitative research is a type of research in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used, and which aims at revealing events in a realistic and holistic manner in their natural environment (Yıldırım & Şimşek, 2011). The research was designed by case study from qualitative research methods. The case study is a qualitative research approach that examines the data obtained in the framework of one's own life by researcher's focusing on an event, person, group or situation which allows explaining cause-effects and variables in terms of their mutual relationships, defines and analyses the themes related to these situations holistically and which is used when more than one proof or data source is present (Creswell, Hanson, Clark Plano & Morales, 2007; Çepni, 2012; Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2011; Yin, 1984).

Study Group

The study group of the research consists of 60 pre-school teachers working at independent kindergartens and nursery classes affiliated to Konya Provincial Directorate of National Education and 60 pre-service teachers studying in final-grade at Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Department of Pre-School Education. Among purposeful sampling methods, the criterion sampling method was used in the selection of the study group. In criterion sampling method, observation units are composed of individuals, cases, objects or events endowed with specific attributes

to provide a successful representation of people or events (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2009; Maxwell, 2018). The fact that pre-school teachers and pre-service teachers use values education in their classes frequently has been identified as a criterion in this investigation. At the beginning of the research, 66 pre-school teachers and 72 pre-service teachers were asked to complete the Personal Information Form. After the forms were examined, a study group was formed from pre-school teachers and pre-service teachers who met the specified criteria and volunteered to participate in the research.

Table 1.
Demographic Characteristics of the Pre-school Teachers / Pre-service Teachers.

Feature		Pre-school Teachers			Pre-service Teachers		
		n	f	%	n	f	%
Gender	Female	60	55	92.00	60	53	88.00
	Male		5	8.00		7	12.00
Age	21-25	60	0	.00	60	60	100.00
	26-30		12	20.00		0	.00
	31-35		32	53.00		0	.00
	36-40		16	27.00		0	.00
Education Status	High School	60	0	.00	60	57	95.00
	Associate Degree		0	.00		3	5.00
	Bachelor Degree		60	100.00		0	.00
Occupational Seniority	0 Year	60	0	.00	60	60	100.00
	1-10 Years		8	13.00		0	.00
	11-20 Years		34	57.00		0	.00
	21-30 Years		18	30.00		0	.00
Preschool Education Institution	Preschools Affiliated to Primary Schools	60	35	58.00	60	34	57.00
	Independent Kindergartens		25	42.00		26	43.00
The Status of Using Values Education Frequently	Yes	60	60	100.00	60	60	100.00
	No		0	.00		0	.00

Data Collection Tools

The data in the study were collected using the “Personal Information Form” and the semi-structured interview form that consists of open-ended questions. In semi-structured interviews, questions are prepared in advance, but they can be re-arranged during the interview. This method is neither as strict as fully structured interviews nor as flexible as unstructured interviews. It is attempted to collect in-depth data (Büyükoztürk, 2009; Ekiz, 2009; Karasar, 2009; Lichtman, 2006; Merriam, 2009). The interview questions were prepared by performing a literature review. The opinions of three faculty members were sought to ensure content validity, and a semi-structured interview form consisting of seven questions was created. A preliminary interview was held with three pre-school teachers and three pre-service teachers, the answers were recorded in writing to check whether the questions were clear and intelligible, and an expert was asked to check whether the questions served the main objective by examining the questions and interview records. Therefore, the internal validity of the question items was also ensured. The opinions of the teachers who participated in the preliminary interview were excluded from the assessment in the study.

Data Collection

When collecting the data, the participant teachers and pre-service teachers were first asked whether they volunteered to participate in the study. Accordingly, separate interviews were held with 60 pre-

school teachers and 60 pre-service teachers who volunteered to participate in the study on different dates. The interviews were held between 03 and April 28, 2017. The aim of the study was explained to the participants at the beginning of the interview, and it was emphasized that it was very important for them to answer the questions in the interview form sincerely and completely for the aim of the study. The researcher took notes on the interview forms during the interviews. After the interviews were completed, interview forms were given to the teachers and the pre-service teachers who indicated that they wanted to add to their responses and their opinions were taken. Each interview took 30 minutes on average.

Data Analysis

The descriptive analysis technique among qualitative data analysis techniques was used in the data analysis. The data were summarized and interpreted according to the themes determined beforehand in the descriptive analysis technique (Yıldırım & Şimşek, 2011). In this study, the themes are the questions of the research under which the data were organized and interpreted. A code number was given to the pre-school teachers (T1, T2, T3, etc.) and the pre-service pre-school teachers (PST1, PST2, PST3, etc.) who were asked for their opinion in the analyses, and their names were not used directly. The findings were presented with frequency and percentage values. The significance and coherence of the findings were constantly tested by the researcher. The findings were given through direct quotations without making comments to ensure the internal validity, i.e. consistency of the findings. Furthermore, the codes with “consensus” and “dissensus” were determined and the necessary arrangements were made by investigating the answers given by teachers and pre-service teachers to interview questions separately by the researcher and an expert academician in the domain. The reliability formula ($\text{Reliability} = \text{Consensus} / [\text{Consensus} + \text{Dissensus}] \times 100.00$) suggested by Miles and Huberman (1994) was used in the reliability calculation of the coding made. As a result of the calculations made, reliability was found to be .86 in the first question, .94 in the second question, .92 in the third question, .92 in the fourth question, .89 in the fifth question, .87 in the sixth question, and .91 in the seventh question. The aim of explaining the research model, study group, preparation of the data collection tool, data collection, data analysis process, and comparisons made with different studies conducted on the subject in detail is to ensure external reliability. It was attempted to make the detailed explanations necessary to test the study with other studies in order to ensure external reliability.

Findings

The findings and comments obtained as a result of analyzing the opinions obtained from the interview forms used to determine the opinions of pre-school teachers and pre-service teachers in the study group on values education in the pre-school period are included in this section of the study. The answers given by the teachers and the pre-service teachers to each question are shown by grouping them by their similarities and differences.

Factors Affecting Values Education in the Pre-School Period

When the data obtained from the interviews are analyzed, factors affecting values education in the pre-school period are “family”, “teacher”, “curriculum” and “environment” according to the opinions of teachers, while they are “family”, “teacher” and “environment” according to the opinions of the pre-service teachers.

As can also be understood from Table 2, most of the teachers and the pre-service teachers participating in the interview believe that the most important factor that affects values education in the pre-school period is “family”, which is followed by “teacher”. Teachers also think that the “curriculum” and “environment” factors are also effective. Nevertheless, the pre-service teachers believe that only the environment is effective after the family and teacher.

Table 2.
Factors Affecting Values Education in the Pre-School Period.

Factors Affecting Values Education in the Pre-School Period	Group*	n	f	%
Family	1	60	31	52.00
	2	60	29	48.00
Teacher	1	60	19	32.00
	2	60	25	42.00
Environment	1	60	3	5.00
	2	60	6	10.00
Curriculum	1	60	7	11.00
	2	60	0	.00

* 1=Teachers 2=Pre-Service Teachers

The examples of the answers stating that the family affects values education in the pre-school period are as follows: T17: *"Families are the first schools of children; therefore, it is very hard to teach a value that is not taught and emphasized in the family at school."* PST11: *"Children's personality is shaped within the family in the early childhood period, they consider individuals in their family as role models and adopt their behaviors and attitudes."*

The examples of the answers stating that the teacher affects values education in the pre-school period are as follows: T33: *"The effect of the teacher on children in the pre-school period is obviously very strong. Therefore, the most effective individuals from whom children can receive education on values are teachers."* PST48: *"The fact that children learn and internalize the values by experiencing and interacting is only possible in the school environment. And the only person that can be a role model to a child in the school environment is the teacher."*

The examples of the answers stating that the environment affects values education in the pre-school period are as follows: T56: *"As children are experts in observing and imitating those things that happen around them, all of the individuals, i.e. their friends, neighbors, relatives are quite effective on children."* PST5: *"No matter how much education is provided to children in the family, they are insistently affected by individuals around them."*

The examples of the answers stating that the curriculum affects values education in the pre-school period are as follows: T29: *"Having children adopt the values is only possible through an effective curriculum since such a curriculum supports and affects children in all areas of development."*

The Values that Pre-School Children Should Gain within the Family

When the data obtained from the interviews are analyzed, the values that pre-school period children should gain within the family according to the opinions of teachers are "respect", "love", "responsibility", "cooperation" and "righteousness/honesty", while these are "respect", "love", "responsibility", "cooperation" and "self-confidence" according to the opinions of pre-service teachers.

As can also be understood from Table 3, most of the teachers who participated in the interview declared their opinion as "respect" in relation to the values that pre-school children should gain within the family, while most of the pre-service teachers declared that it was "love". Teachers also think that "love", "responsibility", "righteousness/honesty" and "cooperation" should be gained within the family, while pre-service teachers think that the values such as "respect", "responsibility", "cooperation" and "self-confidence" should be gained within the family.

The examples of the answers stating that the value that pre-school period children should gain within the family is respect are as follows: T36: *"The communication skills of children who are raised in families in which respect is prioritized in family communication are more successful when compared to their peers."* PST28: *"Respect is a value that should be gained primarily in the family, and it is subsequently reinforced with the effect of the family."*

Table 3.
Values that Pre-School Period Children Should Gain within the Family.

Values that Pre-School Period Children Should Gain within the Family	Group	n	f	%
Respect	1	60	16	27.00
	2	60	12	20.00
Love	1	60	14	23.00
	2	60	18	30.00
Responsibility	1	60	13	22.00
	2	60	11	18.00
Cooperation	1	60	8	13.00
	2	60	10	17.00
Righteousness/Honesty	1	60	9	15.00
	2	60	0	.00
Self-confidence	1	60	0	.00
	2	60	9	15.00

The examples of the answers stating that the value that pre-school period children should gain within the family is love are as follows: T8: *“Love is the most important value that children must enjoy and feel to their heart content in their first social environment, i.e. their family environment.”* PST2: *“Children raised with sufficient love in the family environment are more prone to gaining positive values and personal characteristics.”*

The examples of the answers stating that the value that pre-school children should gain within the family is responsibility are as follows: T51: *“Children within the family should be given responsibilities that are suitable for their age starting from early ages because children who grow without taking responsibility in the family environment also have difficulty in taking responsibility in advancing ages.”* PST16: *“Children who are raised in families in which responsibilities are shared do not have difficulty in sharing the responsibilities given at school since they are used to taking responsibilities in the family.”*

The examples of the answers stating that the value that pre-school children should gain is cooperation are as follows: T20: *“Children raised in families with cooperation between the mother and the father, mother and children, father and children and siblings become individuals that are prone to cooperation when they get mingled in the society.”* PST9: *“I think the most important value that must be taught in the family is cooperation, since children who fail to gain this value in the family constantly reject working with their friends and creating a product together at pre-school.”*

The examples of the answers stating that the value that pre-school children should gain within the family is righteousness/honesty are as follows: T41: *“Children raised with the emphasis and experience that honesty is the most important virtue in the family reflect this value on their life as much as possible in their education life, as well.”*

The examples of the answers stating that the value that pre-school children should gain in the family is self-confidence are as follows: PST52: *“The most important value that should be primarily gained in the family is self-confidence. Children with high self-confidence know and accept what they can and cannot do; therefore, they are at peace with themselves. Self-confidence is the key term for the success in life.”*

Values that Pre-School Children Should Gain at Pre-School Education Institutions

When the data obtained from the interviews are analyzed, values that pre-school period children should gain at pre-school education institutions are “helpfulness”, “tolerance”, “empathy”, “sharing”, “justice” and “self-control” according to the opinions of teachers and pre-service teachers.

Table 4.

Values that Pre-School Period Should Gain at Pre-School Education Institutions.

Values that Pre-School Period Should Gain at Pre-School Education Institutions	Group	n	f	%
Helpfulness	1	60	17	28.00
	2	60	11	18.00
Tolerance	1	60	12	20.00
	2	60	10	17.00
Empathy	1	60	7	12.00
	2	60	19	32.00
Sharing	1	60	10	17.00
	2	60	7	12.00
Justice	1	60	8	13.00
	2	60	8	13.00
Self-control	1	60	6	10.00
	2	60	5	8.00

As can also be understood from Table 4, most of the teachers who participated in the interview on the values that pre-school children should gain at pre-school education institutions declared their opinions as “helpfulness”, while most of the pre-service teachers declared their opinion as “empathy”. Furthermore, the teachers think that the values such as “tolerance”, “sharing”, “justice”, “empathy” and “self-control” should be gained at pre-school education institutions, while the pre-service teachers think that the values such as “helpfulness”, “tolerance”, “justice”, “sharing” and “self-control” should be gained at pre-school education institutions.

The examples of the answers stating that the value that pre-school children should gain at pre-school education institutions is helpfulness are as follows: T15: “Children who help their friends, teachers and even the staff at school will use and internalize this good value in different environments.” PST31: “Helpfulness is the most important value that children who start to socialize should gain since a helpful child is a child that loves human beings, animals, nature, and life.”

The examples of the answers stating that the value that pre-school children should gain at pre-school education institutions is tolerance are as follows: T13: “The most suitable environment in which an individual can adopt the idea of approaching any idea apart from one’s own thoughts, ideas, point-of-view and wishes with tolerance and understanding is pre-school education institutions where different children come together.” PST42: “Pre-schools are places where children expecting understanding of one’s own decisions learn tolerance by showing understanding to others.”

The examples of the answers stating that the value that pre-school children should gain at pre-school education institutions is empathy are as follows: T60: “Children who try to understand the emotions of their friends, the situation they are in or the reasons for their behaviors quickly get rid of self-centrism as much as possible; in this sense, the first value to introduce to children at the institutions is the empathy skill.” PST58: “The empathy skills of children who constantly cause problems and are prone to fight should be developed first.”

The examples of the answers stating that sharing is the value that pre-school children should gain at pre-school education institutions are as follows: T29: “Especially those children who have no siblings, who are the only children in their family, unfortunately, fail to learn the sense of sharing within the

family. Therefore, pre-school education institutions can be the first place to learn to share.” PST38: “Pre-school children should be taught to share the emotions, thoughts, love and respect, and not only a toy or article primarily at pre-schools.”

The examples of the answers stating that justice is the value that pre-school period children should gain at pre-school education institutions are as follows: T26: “The most important value to introduce to pre-school children is the sense of justice since it regulates human relations by balancing the self-centric attitudes of a child.” PST47: “The fact that especially pre-school teachers act as role models by not discriminating between any children, i.e. treating everyone equally, is very important to internalize the sense of justice, which is the most important value in the pre-school period.”

The examples of the answers stating that self-control is the value that pre-school children should gain at pre-school education institutions are as follows: T5: “Children should refrain from anything that can harm them without an accompanying adult, avoid extremism and dangers, and i.e. gain the skill of self-monitoring and control.” PST1: “It is very important for children to internalize and apply the rules without reminding by parents or teachers. Hence, children are not dependent on outside, can control themselves, take the responsibility of one’s own decisions, can take responsibilities, and have high self-confidence.”

Types of Activities that Can Be Used in Easily Introducing Values to Pre-School Children in Pre-School Education

When the data obtained from the interviews are analyzed, the types of activities used in introducing values to pre-school children in pre-school education are “play activity”, “drama activity” and “Turkish activity” according to the opinions of teachers, and “play activity”, “drama activity”, “music activity” and “art activity” according to the opinions of pre-service teachers.

Table 5.

Types of Activities that can be used in Easily Introducing Values to Pre-School Children in Pre-School Education.

Types of Activities that Can Be Used in Easily Introducing Values to Pre-School Children in Pre-School Education	Group	n	f	%
Game Activity	1	60	29	48.00
	2	60	32	53.00
Drama Activity	1	60	17	28.00
	2	60	11	19.00
Turkish Activity	1	60	14	24.00
	2	60	0	.00
Music Activity	1	60	0	.00
	2	60	9	15.00
Art Activity	1	60	0	.00
	2	60	8	13.00

As can also be understood from Table 5, most of the teachers and the pre-service teachers who participated in the interview about the types of activities that can be used in easily introducing values to pre-school children said that it was “play activity”. Teachers also think that “drama activity” and “Turkish activity”, and pre-service teachers think that “drama activity”, “music activity” and “art activity” are the activities that are effective in introducing values.

The examples of the answers stating that play activity is effective in introducing values to pre-school children in pre-school education are follows: T25: “Obviously, the most effective activity in introducing the values is play; actually, play means that children learn unconsciously.” PST33: “We can teach children many values such as sharing, helpfulness and cooperation through play more easily and more permanently.”

The examples of the answers stating that drama activity is effective in introducing values to pre-school children in pre-school education are as follows: *T4: "Drama activities, which provide the opportunity to learn by doing, are among the types of activities that should be definitely used in values education."* *PST60: "In drama activities, children gain experiences related to different events and situations by taking different roles. Among these different events and situations, we can easily make children adopt our values."*

The examples of the answers stating that Turkish activity is effective in introducing values to pre-school children in pre-school education are as follows: *T44: "Since pre-school children love to listen to stories, we can easily give the values in Turkish language activities and have them adopt these values through stories."*

An example of the answers stating that music activity is effective in introducing values to pre-school children in pre-school education is as follows: *PST10: "The values can be introduced to pre-school children in an enjoyable manner using children songs and musical story creation activities."*

An example of the answers stating that art activity is effective in introducing values to pre-school children in pre-school education is as follows: *PST29: "By means of the pictures drawn by pre-school children, we can learn what they think about the values we want them to perceive and chat about their opinions, and therefore make them adopt the values."*

Areas of Development that the Values Education Provided to Pre-School Children Supports

When the data obtained from the interviews are analyzed, the areas of development that the values education provided to pre-school children supports are "social-emotional development", "language development", "cognitive development" and "self-care skills" according to the opinions of the teachers, and the areas of "social-emotional development", "language development", "cognitive development" and "psychomotor development" according to the opinions of the pre-service teachers.

Table 6.
Areas of Development that the Values Education Provided to Pre-School Children Supports.

Areas of Development that the Values Education Provided to Pre-School Children Supports	Group	n	f	%
Social-Emotional Development	1	60	31	52.00
	2	60	28	47.00
Language Development	1	60	12	20.00
	2	60	13	22.00
Cognitive Development	1	60	10	17.00
	2	60	11	18.00
Psychomotor Development	1	60	0	.00
	2	60	8	13.00
Self-Care Skills	1	60	7	11.00
	2	60	0	.00

As can also be understood from Table 6, most of the teachers and pre-service teachers who participated in the interview about the areas of development that the values education provided to pre-school children supports stated their opinion as the "social-emotional development" area. Teachers also think that values education also supports the areas of "language development", "cognitive development" and "self-care skills", while pre-service teachers think that it also supports the areas of "language development", "cognitive development" and "psychomotor development".

The examples of the answers stating that the values education provided to pre-school children supports social-emotional development are as follows: *T17: "Human beings must possess various values such as sharing, waiting, cooperating, and being patient since they are social beings and they live in the*

society. Social-emotional development of children is supported starting from early ages with such values gained in the early childhood period.” PST12: “Values education aiming at the fact that children take responsibility starting from early ages, show respect and love to those people around them, gain self-control skills and arrange their friendship relations supports both the social and emotional development of children.”

The examples of the answers stating that the values education provided to pre-school children supports language development are as follows: T28: “The stories, fairy tales told in relation to the values that are aimed to be comprehended, and the conversations made about what is told support the language development of children.” PST33: “Including values in Turkish activities as much as possible through fairy tales, stories, and poems contributes to the language development of children.”

The examples of the answers stating that the values education provided to pre-school children supports cognitive development are as follows: T20: “Children, whose sense of self-confidence is developed through values education, can express themselves in a self-confident manner without the fear of making mistakes in activities aimed at cognitive skills, and can reach the solution by making reasoning.” PST55: “I believe that children who internalize values such as responsibility, helpfulness, cooperation by seeing them in the family and school environment are more effective in establishing cause-effect relationships and problem-solving skills.”

The examples of the answers stating that the values education given to pre-school children supports psychomotor development are as follows: T40: “Since values are best taught through drama and play activities, these activities consequently contribute to the psychomotor development of children.”

The examples of the answers stating that the values education provided to pre-school children supports self-care skills are as follows: T56: “For example, we can draw children’s attention to the importance of skills such as washing hands and brushing teeth in terms of their health by emphasizing the importance of the development of self-care skills for their health when making them adopt the value of cleanliness.”

Benefits that the Values Education Given in the Pre-School Period Will Provide to Children Later in Life

When the data obtained from the interviews were analyzed, the teachers and the pre-service teachers expressed the benefits that the values education given in the pre-school period would provide to children later in their life as “being a good person”, “being a good citizen”, and “being a good parent”.

Table 7.

Benefits that the Values Education Given in the Pre-School Period Will Provide to Children Later in Their Lives.

Benefits that the Values Education Given in the Pre-School Period Will Provide to Children Later in Their Lives	Group	n	f	%
Being a Good Person	1	60	37	62.00
	2	60	40	67.00
Being a Good Citizen	1	60	15	25.00
	2	60	13	22.00
Being a Good Parent	1	60	8	13.00
	2	60	7	11.00

As can also be understood from Table 7, most of the teachers and the pre-service teachers who participated in the interview about the benefits that the values education given in the pre-school period would provide to children later in their lives expressed their opinion as “being a good person”. Teachers and pre-service teachers also think that values education will also provide a benefit to children later in their life on “being a good citizen” and “being a good parent”.

The examples of the answers stating that the values education given in the pre-school period will provide benefits to children in their future lives for being a good person are as follows: T38: *“All values introduced to children starting from early ages are effective steps taken for children to become better people and adults.”* PST11: *“Children raised with effective values education are individuals who will make up the part of good people in the society.”*

The examples of the answers stating that the values education given in the pre-school period will provide benefits to children later in their life for being a good citizen are as follows: T26: *“Children raised with values education move towards being a good citizen who knows his rights, responsibilities and duties.”* PST51: *“Values education should be definitely taken into consideration in societies that wish to raise good citizens.”*

The examples of the answers stating that the values education given in the pre-school period will provide benefits to children later in their life for being a good parent are as follows: T44: *“Children raised with values such as justice, responsibility, tolerance, love and respect become parents who wish to raise children stuck to these values.”* PST9: *“I believe that effective parents in the society are children raised with values both in the family and at school starting from the early childhood period.”*

Reasons for Giving Values Education at Pre-School Education Institutions

When the data obtained from the interviews are analyzed, the reasons for giving values education at pre-school education institutions are classified as “preparing children for their future roles”, “solving social problems in the society” and “the failure to introduce the values sufficiently in the family” according to the opinions of the teachers and the pre-service teachers.

Table 8.

Reasons for Giving Values Education at Pre-Service Education Institutions.

Reasons for Giving Values Education at Pre-Service Education Institutions	Group	n	f	%
Preparing Children for Their Future Roles	1	60	29	48.00
	2	60	26	43.00
Solving Social Problems in the Society	1	60	23	39.00
	2	60	24	40.00
Failure to Introduce the Values Sufficiently in the family	1	60	8	13.00
	2	60	10	17.00

As can be understood from Table 8, most of the teachers and the pre-service teachers who participated in the interview on the reasons for giving values education at pre-school education institutions stated their opinion as “preparing children for their future roles”. Furthermore, the teachers and the pre-service teachers stated the reasons for giving values education at pre-school education institutions as “solving social problems in the society” and “the failure to introduce the values sufficiently in the family”.

The examples of the opinions stating that the reason for giving values education at pre-school education institutions is to prepare children for their future roles are as follows: T7: *“All values introduced starting from early ages are effective steps in children’s becoming better people and adults.”* PST12: *“Children raised with effective values education are individuals who will make up the part of good people in the society.”*

The examples of the opinions stating that the reason for giving values education at pre-school education institutions is to solve social problems in the society are as follows: T39: *“Children raised with values education move towards becoming good citizens who can solve social problems, and know their rights, responsibilities and duties.”* PST46: *“Values education should be definitely taken into consideration in societies that wish to raise individuals with developed social skills and social problem-solving skills.”*

The examples of the opinions stating that the reason for giving values education at pre-school education institutions is the failure to introduce the values sufficiently in the family are as follows: T11: *"I believe that values education must be definitely provided at education institutions since children who are not raised with values such as justice, responsibility, tolerance, love and respect may become problematic individuals in the society."* PST20: *"The most effective environment in which values that are not imposed by parents should be taught at early ages is pre-school education institutions."*

Discussion, Conclusion and Implications

The questions within the scope of the study conducted for the purpose of evaluating the opinions of pre-school teachers and pre-service teachers on values education in the pre-school period qualitatively and the answers given by the teachers and pre-service teachers were provided separately and discussed in the light of the literature.

Most of the teachers and the pre-service teachers who participated in the interview answered the question of what the factors affecting values education in the pre-school period are as "the family", which was followed by "the teacher". The teachers also expressed the opinion that the factors of "curriculum" and "environment" were effective on values education, while the pre-service teachers stated that only the factor of environment was effective on values education. Both the teachers and the pre-service teachers described the family as the most effective factor in values education because they thought that the first institution where the child was trained was the family and they pointed out that teachers are the complement of the family education. They also argued that everyone around the children is part of value education. Unlike the teachers, the pre-service teachers have stated that values cannot be taught within a program, they can only be taught in life. Çetingöz (2015), Sapsağlam & Ömeroğlu (2015), Yazar (2010) emphasize that pre-school teachers and pre-service teachers attribute importance to the participation of families in values education. In a study, Üner (2011) emphasized the importance of training teachers on values education. In the study by Erkuş (2012), it was concluded that it is necessary to give seminars to families and teachers, reduce the number of students, incorporate the values education more in the curriculum, and ensure cooperation between the school and the family in order for values education in the pre-school curriculum to be more beneficial.

Most of the teachers who participated in the interview stated that "respect" was at the top of the values that pre-school children should gain within the family, while the pre-service teachers stated that it was "love". Furthermore, the teachers listed the values that must be gained within the family as "love", "responsibility", "righteousness/honesty" and "cooperation", while the pre-service teachers listed them as "respect", "responsibility", "cooperation" and "self-confidence". Most of the teachers who participated in the interview stated that the value that pre-school children must gain at pre-school education institutions was "helpfulness", while most of the pre-service teachers stated that it was "empathy". Moreover, the teachers list the values that must be gained at pre-school education institutions as "tolerance", "sharing", "justice", "empathy" and "self-control", while the pre-service teachers list them as "helpfulness", "tolerance", "justice", "sharing" and "self-control". The reason that the teachers express "respect" and "helpfulness"; the pre-service teachers express "love" and "empathy" as the top of the values that pre-school children should gain within the family and at pre-school education institutions is thought the value priorities of the teachers and the pre-service teachers with age difference. In previous studies, it was emphasized that the values that should be introduced are respect, love, tolerance, justice, responsibility, cooperation, empathy, honesty and helpfulness, and similar findings to the findings of the study were found (Acat & Aslan, 2011; Çengelci, Hancı & Karaduman, 2013; Erkuş, 2012; Karatekin, Gençtürk & Kılıçoğlu, 2013; Memiş & Gedik, 2010; Ogelman & Sarıkaya, 2015; Pekdoğan & Korkmaz, 2017; Sapsağlam & Ömeroğlu, 2015; Tarkoçin, Berktaş & Uyanık Balat, 2013; Thornberg & Oğuz, 2013; Türk, 2009; Yazar & Erkuş, 2013). Ayrancı (2017) the teachers stated that they used tales more for values such as goodness, honesty, respect, and love.

Regarding the question about the types of activities that can be used in introducing the values in pre-school education to pre-school children easily, most of the teachers and the pre-service teachers answered as “play activity”. Furthermore, the teachers stated that the “drama activity” and “Turkish activity” were the activities that were effective in introducing the values, while the pre-service teachers stated that these activities were “drama activity”, “music activity” and “art activity”. Since it is the easiest and most convenient way of giving children all kinds of information, it is thought that the teachers and the pre-service teachers use play activities to introduce the values. Unlike the teachers, the pre-service teachers give place music and art activities that children enjoy very much in their value education. This is thought to be due to the age difference between the teachers and the pre-service teachers and the influence of the theoretical knowledge on the pre-service teachers. In their study, Pekdoğan & Korkmaz (2017) stated that the play activity was included most in the process of values education. Studies show that teaching the values through drama is quite an effective method (Can, 2008; Kaya, Günay & Aydın, 2016; Kurtde Fidan, 2009; Thornberg & Oğuz, 2013; Yazar & Erkuş, 2013). Moreover, Uzun & Köse (2017) determined in their study that the values education lesson taught using the drama method was effective in raising the students’ awareness of values. In their study, Kolaç and Karadağ (2012) and Üner (2011) stated that teachers include Turkish language activities when teaching values. Pre-service teachers expressed that children’s literature products could be used to bring universal and national values to children in preschool period (Ayrancı & Aytaş, 2017). Ayrancı (2017) stated that the tales were used to teach moral values to the students.

Regarding the areas of development supported by the values education provided to pre-school children, most of the teachers and the pre-service teachers expressed their opinion as the area of “social-emotional development”. The teachers state that the values education also supports the “language development”, “cognitive development” and “self-care skills”, while the pre-service teachers state that it supports the areas of “language development”, “cognitive development”, and “psychomotor development”. The majority of the teachers and the pre-service teachers think that value education supports social-emotional development, namely character development. The teachers and the pre-service teachers also show that they give more importance to value activities for their developmental areas that children are supported by values education. The finding in the study that values education supports the social-emotional development of children most is consistent with the findings in the studies of Pekdoğan and Korkmaz (2017) and Üner (2011).

Regarding the benefits that the values education given in the pre-school period will provide to children in their future lives, most of the teachers and the pre-service teachers expressed their opinion as “being a good person”. The teachers and the pre-service teachers also believe that values education will provide benefits to children in terms of being a “good citizen” and a “good parent” later in their life. Both the teachers and the pre-service teachers argue that value education leads children to be better individuals in the future. Thornberg and Oğuz (2013) stated that the teachers who participated in their study expressed the opinion that it was the socialization of children by gaining the socially accepted suitable behaviors by means of values education.

Most of the teachers and pre-service teachers who participated in the interview expressed their opinion on the reasons for giving values education at pre-school education institutions as “preparing children for their future roles”. The teachers and the pre-service teachers also listed the reasons for giving values education at pre-school education institutions as “solving social problems in the society” and “the failure to introduce the values sufficiently in the family”. The fact that the teachers and the pre-service teachers aim to prepare children for future roles through value education can be described as evidence that they see value education as a training for personality development. In addition, it is also believed that social problems can be solved with this character education, which is not thought to be gained enough in the family. In the study conducted, Yazar (2010) stated that the teachers expressed the opinion that values education was effective in the personality development of students and their becoming socially compatible individuals. In the study carried out, Tokdemir (2007) determined that students fail to gain the required and adequate value behaviors from their families. In their study, Gür et

al. (2015) stated that the sustainability of the values education provided by teachers at school could not be ensured at home. It is observed that the findings of the study match the results achieved in other studies.

When all research data are evaluated in the light of the literature, it is observed that the factors affecting values education in the pre-school period are “family”, “teacher”, “curriculum” and “environment” according to the opinions of the teachers, and “family”, “teacher” and “environment” according to the opinions of the pre-service teachers; the values that the pre-school children must gain within the family are “respect”, “love”, “responsibility”, “cooperation” and “righteousness/honesty” according to the opinions of the teachers, and “respect”, “love”, “responsibility”, “cooperation” and “self-confidence” according to the opinions of the pre-service teachers; the values that pre-school children must gain at pre-school education institutions are “helpfulness”, “tolerance”, “empathy”, “sharing”, “justice” and “self-control” according to the opinions of the teachers and the pre-service teachers; the types of activities used in introducing the values to pre-school children in pre-school education are “play activity”, “drama activity” and “Turkish activity” according to the opinions of the teachers, and “play activity”, “drama activity”, “music activity” and “art activity” according to the opinions of the pre-service teachers; development areas supported by the values education provided to pre-school children are “social-emotional development”, “language development”, “cognitive development” and “self-care skills” according to the opinions of the teachers, and “social-emotional development”, “language development”, “cognitive development” and “psychomotor development” areas according to the opinions of the pre-service teachers; the teachers and the pre-service teachers expressed the benefits that the values education given in the pre-school period would provide to children later in their life as “being a good person”, “being a good citizen” and “being a good parent”; the teachers and the pre-service teachers listed the reasons for providing values education at pre-school education institutions as “preparing children for their future roles”, “solving social problems in the society”, and “the failure to introduce the values sufficiently in the family”. The study contributes to the literature in terms of determining the verbal statements of the teachers and the pre-service teachers about values education in the pre-school period.

Various suggestions can be offered depending on the findings of the study. Lessons on values education in the pre-school period can be included at the bachelor’s or master’s education level of the faculties raising teachers. In these lessons, teachers can prepare activities for different kinds of activities for values. In-service training and seminars on values education can be given to teachers. Values can be included more in the content of the education provided at pre-school education institutions in order for the values to be reinforced. Activities such as play, drama that children enjoy very much can be used more in introducing the values. Awareness of values education can be raised among parents by holding education seminars for parents since family participation is an indispensable part of values education. Families can be taught entertaining games that will enable their children to gain values at young age. It may be suggested to researchers to carry out studies that include different study groups and different research methods.

Acknowledge

A part of this study was presented as a verbal presentation at the 1st International Education Research and Teacher Education Congress – ERTE CONGRESS 2017 held in Uşak between September 14 and 16 2017.

Türkçe Sürüm

Giriş

Literatürde “altın dönem” olarak da adlandırılan erken çocukluk dönemi çocuğun bilişsel, fiziksel, dil, sosyal ve duygusal gelişiminde çok önemli bir aşamadır (White, 1919). Çünkü doğumdan altı yaşına kadar özellikle zihinsel ve fiziksel yetenekler şaşırtıcı bir hızla ilerler. Bu açıdan çocukların tüm gelişim alanlarında zengin uyarıcı ortamlarda desteklenmesi çok önemlidir. Ancak, erken çocukluk döneminin amacı çocuklara yalnızca temel bilgi ve becerileri kazandırmak değil; aynı zamanda onların davranış, karakter ve ahlak yönünden de gelişimine katkıda bulunmaktır. Özellikle günümüzde çocukların değer gelişimine katkıda bulunmak son derece önemlidir. Erken çocukluk dönemi ahlaki değerlerin temellerinin atıldığı bir dönemdir ve bu dönemde kazandırılan temel değerler hayat boyunca devam eder (Balat & Dağal, 2009; Kurtdeğede Fidan, 2015).

Uluslararası Sosyal Bilimler Ansiklopedisi (1968) değerleri, “bir davranışın bireysel ya da sosyal gruplar için bir rehber olarak yönlendirildiği ve düzenlendiği bir dizi ilke” olarak tanımlar. Değer; neyin iyi, neyin kötü olduğu konusundaki yargıları, belirli bir davranış biçimi için tercihleri ve hedefleri, insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünüdür. Değerler, insanların davranışlarını ve tutumlarını yönlendirdiği için değerleri evrensel bir kavram olarak anlamak önemlidir (Halstead & Taylor, 1996; Levy, 1993; Schwartz, 1992; Schwartz, 2012; Schwartz et al., 2012; Ulusoy & Dilmaç, 2012; Veugelers, 2000; Veugelers & Vedder, 2003). Değerler, insanların istenilen hedefler ve sonuçlara dair vardıkları standart yargılardır. Toplumsal normların ya da kuralların temelini oluşturur ve bireylerin sosyal, entelektüel, duygusal, ruhsal gelişimi için temel oluşturur. Bireyler değerler eğitimi sayesinde içinde bulundukları topluma uyum sağlamayı ve içinde bulundukları kültüre ait olma duygusuna sahip olmayı öğrenirler (Arslan, 2013; Kaur & Nagpal, 2013; Ulusoy & Arslan 2014). Değerler otomatik olarak ortaya çıkmaz. Çocuklar doğdukları andan itibaren hemen belirli bir kültür ve toplumda rehber olarak hizmet eden değerlerle kuşatılırlar. Çocuklar sosyalleşme süreçlerinde toplum tarafından deneyimlenen ve inşa edilen ahlaki ve etik bir temel geliştirirler ve bu değerleri öğrenirler (Long Bostrom, 1999; Veisson & Kuurme, 2010; White & Matawie, 2004). Değerler eğitimi, geçmişte ahlak ve din eğitimi ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır (Beck, 1971). Değerler eğitiminin temel amacı; sevgi, saygı, sorumluluk, erdem, cesaret, inanç, adalet gibi tüm insanlığın sahip olması gereken evrensel değerleri kazandırarak iyi karakterli bireyler yetiştirmek ve dünyamızın daha güvenilir ve yaşanılır hale gelmesine katkı sağlamaktır (Altan, 2011).

Çocuğun büyümesi, gelişmesi ve olgunlaşmasında ailenin vermiş olduğu eğitim şüphesiz çok kıymetlidir. Çünkü aile, çocuğa bireysel ve toplumsal hayatla ilgili en temel davranışları, ahlaki, manevi kavramları ve değerleri kazandırır; çocuğun eğitiminden birinci derecede sorumlu ilk kurumdur. Anne-babalar, çocuğun ilk öğretmenleri ve rol modelleridir; bu açıdan çocuğun ahlaki gelişiminde yaşamsal önem taşırlar. Çocuklar ahlaki duygularının gelişiminde anne babalarının desteğine ihtiyaç duyarlar çünkü anne-babalar çocuklara nasıl davranacaklarını öğretirler, öğretileri de kendi ahlaki inançlarına bağlıdır. Değerler kalıtsal olarak getirilmez, sonradan kazanılırlar. Bu sebeple ailelerin kuralları, beklentileri, açıklamaları çocukların ahlaki gelişimlerini kolaylaştırır. Aile ortamında kazanılan değerlerin pekiştirilmesi ve yeni değerlerin kazanılması için en uygun ortamlar ise hiç şüphesiz okullardır (Aktepe, 2014; Aspin, 1997; Aydın & Akyol Gürlü, 2013; Camodeca, 2015; Kaur, 2015; Malti et al., 2013; Oktay, 1999).

Eğitim, toplumun temel değerlerini öğrencilere benimsetmede çok önemli bir role sahiptir (Kaur & Nagpal, 2013). Soyut veya tanımlanmış olsun eğitimsel hedefler her zaman belirli değerleri doğrular (Hirsjärvi & Huttunen, 1998). Eğitim, okur-yazarlık ve ahlaki değerlerin birleşimidir. Hiç kimse suçlu bir kişi olarak doğmamıştır, sadece çocuğun doğru yolu seçmesini engelleyen olumsuz ortamlar vardır. İyi

öğretmenler, öğrencilere verilen iyi bir eğitimle olumsuzluklarda değişimi sağlayabilirler (Kaur, 2015). Değerlere ilişkin bilgileri çocuklar hayatları boyunca deneyimlemektedirler, ancak ilk ve temel değerler hoşgörülü ve sorumlu bir toplum için erken çocukluk döneminde kazanılmaya başlanmakta ve bu süreç yaşam boyu devam etmektedir (Balat & Dağal, 2009; Johansson et al., 2014). Aile bireylerinden sonra okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara değerleri benimseten, rol model olan kişiler okul öncesi öğretmenleridir. Kohlberg (1978) öğretmenlerin ahlaki eğitimde çok önemli roller üstlendiklerini ifade etmiştir. Bu kritik dönemde öğretmenler, değerleri çocuklara davranışlarıyla kazandırdığı için öğretmenlerin değer sahibi ve erdemli bireyler olmaları ayrıca bu değerleri çocuklara nasıl öğretecekleri konusunda bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekmektedir (Kohlberg, 1978; Pekdoğan & Korkmaz 2017). Değerlerin nasıl öğretileceği konusunda bilgi ve becerilerin edinildiği üniversite ortamlarında öğretmen adaylarının donanımlı olarak yetiştirilmesi de çok önemli bir konudur. Hiç şüphesiz ki değer sahibi olmayan öğretmen adaylarının değer sahibi öğretmenler olmasını bekleyemeyiz. Öğretmenler iyi modeller olmalı, değerleri çocuklara yaratıcı yollarla öğretmeli, keşif ortamları sunmalıdır, çünkü çocuklar etkilendikleri ve hayran oldukları insanları taklit ederler (Kohlberg, 1978; Pekdoğan & Korkmaz 2017).

Amaç

Bu bağlamda çalışmanın temel amacı; okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde değerler eğitimi hakkındaki görüşlerini niteliksel olarak değerlendirmektir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkileyen faktörler nelerdir?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının aile içerisinde kazanmaları gereken başlıca değerler hangileridir?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarında kazanmaları gereken başlıca değerler hangileridir?
4. Okul öncesi dönem çocukları okul öncesi eğitimde değerleri hangi etkinlik çeşidiyle daha kolay kazanabilir?
5. Okul öncesi dönemde verilen değerler eğitimi çocukların en çok hangi gelişim alanını destekler?
6. Okul öncesi dönemde verilen değerler eğitimi ilerleyen yaşantılarında çocuklara ne tür faydalar sağlar?
7. Okul öncesi eğitim kurumlarında değerler eğitimi verilmesinin nedenleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde değerler eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçladığı için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, araştırmacının bir olay, bir kişi, bir grup, bir durum üzerine yoğunlaşarak elde edilen verileri kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, sebep-sonuç ve değişkenlerin karşılıklı ilişkileri cinsinden açıklayabilmesine olanak sağlayan, bu durumlara bağlı temaları bütüncül bir biçimde tanımlayan, analiz eden ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, Hanson, Clark Plano & Morales, 2007; Çepni, 2012; Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2011; Yin, 1984).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan 60 okul öncesi öğretmen ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi bölümünde son sınıfta öğrenim gören 60 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde, örneklem problem durumuyla ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulur ve kişilerin ya da olayların başarılı bir şekilde temsil edilebilirliğini sağlamak için kullanılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009; Maxwell, 2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında, öğretmen adaylarının ise uygulama sınıflarında değerler eğitimine sıklıkla yer vermeleri bu araştırmada ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmanın başında, 66 okul öncesi öğretmen ve 72 okul öncesi öğretmen adayından Kişisel Bilgi Formunun doldurulması istenmiştir. Formlar incelendikten sonra belirlenen ölçütü karşılayan ve araştırmaya katılmaya gönüllü okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarından çalışma grubu oluşturulmuştur.

Tablo 1.

Okul Öncesi Öğretmenleri / Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgiler.

Demografik Bilgiler		Okul Öncesi Öğretmenleri			Okul Öncesi Öğr. Adayları		
		n	f	%	n	f	%
Cinsiyet	Kadın	60	55	92.00	60	53	88.00
	Erkek		5	8.00		7	12.00
Yaş	21-25	60	0	.00	60	60	100.00
	26-30		12	20.00		0	.00
	31-35		32	53.00		0	.00
	36-40		16	27.00		0	.00
Öğrenim Durumu	Lise	60	0	.00	60	57	95.00
	Ön Lisans		0	.00		3	5.00
	Lisans		60	100.00		0	.00
Mesleki Kıdem	0 Yıl	60	0	.00	60	60	100.00
	1-10 Yıl		8	13.00		0	.00
	11-20 Yıl		34	57.00		0	.00
	21-30 Yıl		18	30.00		0	.00
Görev/Staj Yapılan	İlkokul	60	35	58.00	60	34	57.00
Okulöncesi Eğitim Kurumu	Bünyesinde						
	Anasınıfı						
	Bağımsız		25	42.00		26	43.00
Sınıfta/Uygulama Sınıfında	Anaokulu						
	Evet	60	60	100.00	60	60	100.0
Değerler Eğitimine Sıklıkla	Hayır		0	.00		0	.00
Yer Verme Durumu							

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına yönelik soruları içeren “Kişisel Bilgi Formu” ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular önceden hazırlanır ancak görüşme sırasında sorular yeniden düzenlenebilir. Ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek olan bu yöntemde veriler derinlemesine toplanmaya çalışılır (Büyüköztürk, 2009; Ekiz, 2009; Karasar, 2009; Lichtman, 2006; Merriam, 2009). Görüşme soruları literatür taraması yapılarak hazırlanmıştır. Kapsam geçerliğini sağlayabilmek için üç öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuş ve yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Üç okul öncesi

öğretmeni üç de öğretmen adayı ile ön görüşme yapılmış, soruların açık ve anlaşılır olup olmadığının kontrolü için yanıtlar yazılı olarak kaydedilmiş ve bir uzmandan sorular ve görüşme kayıtlarını inceleyerek soruların temel amaca hizmet edip etmediğini kontrol etmesi istenmiştir. Böylece soru maddelerinin iç geçerliği de sağlanmıştır. Ön görüşmeye katılan öğretmen görüşleri araştırmada değerlendirme dışında tutulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliği sağlandıktan sonra okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla yüz yüze görüşmelere geçilmiş ve verilen cevaplar araştırmacı tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler toplanırken öncelikle öğretmenlere ve öğretmen adaylarına araştırmada katılımcı olmaya ilişkin gönüllü olup olmadıkları sorulmuş, gönüllü olan 60 okul öncesi öğretmeni ve 60 okul öncesi öğretmen adayının her biriyle farklı tarihlerde ayrı ayrı görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 03-28 Nisan 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin başında öğretmenlere ve öğretmen adaylarına araştırmanın amacı açıklanmış ve görüşme formundaki sorulara içten ve samimi bir şekilde cevap vermelerinin araştırmanın amacına ulaşabilmesi için oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. Görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından görüşme formları üzerine notlar alınmıştır. Görüşme bittikten sonra yazılı olarak eklemek istedikleri olduğunu belirten öğretmen ve öğretmen adaylarına görüşme formu verilmiş ve görüşleri alınmıştır. Her bir görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada da temalar araştırmanın sorularıdır. Veriler, araştırma sorularının altında düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Çözümlemelerde görüşüne başvurulmuş okul öncesi öğretmenlerine (Ö1, Ö2, Ö3...), okul öncesi öğretmen adaylarına (ÖA1, ÖA2, ÖA3...) birer kod numarası verilmiş, isimler doğrudan kullanılmamıştır. Bulgular frekans ve yüzde değerleriyle ortaya konulmuştur. Bulguların anlamlılığı ve bütünlüğü araştırmacı tarafından sürekli test edilmiştir. İç geçerliliği yani bulguların tutarlılığını sağlamak amacıyla bulgular yorum yapılmadan doğrudan alıntılar yoluyla verilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdiği yanıtlar araştırmacı ve alanda uzman bir akademisyen tarafından ayrı ayrı incelenerek “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kodlar belirlenmiştir ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan kodlamaların güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{[\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}]} \times 100.00$) kullanılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda güvenilirlik; 1. Soruda .86; 2. Soruda .94; 3. Soruda .92; 4. Soruda .92; 5. Soruda .89; 6. Soruda .87; 7. Soruda da .91 olarak bulunmuştur. Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının hazırlanma, veri toplama, verilerin çözümleme sürecinin ve konu ile ilgili yapılmış farklı çalışmalarla yapılan karşılaştırmaların detaylarıyla açıklanmasının amacı dış geçerliği sağlamaktır. Dış geçerliliği sağlamak amacıyla araştırmanın başka araştırmalarla test edilebilmesi için gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma grubunda yer alan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde değerler eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan görüşme formlarından elde edilen görüşlerin çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının her bir soruya verdikleri cevaplar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılarak sunulmuştur.

Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkileyen Faktörler

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde, okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkileyen faktörler öğretmenlere göre “aile”, “öğretmen”, “eğitim programı” ve “çevre” iken, öğretmen adaylarına göre “aile”, “öğretmen” ve “çevre” dir.

Tablo 2.

Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkileyen Faktörler.

Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkileyen Faktörler	Grup*	n	f	%
Aile	1	60	31	52.00
	2	60	29	48.00
Öğretmen	1	60	19	32.00
	2	60	25	42.00
Çevre	1	60	3	5.00
	2	60	6	10.00
Eğitim Programı	1	60	7	11.00
	2	60	0	.00

* 1=Öğretmenler 2=Öğretmen Adayları

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere görüşmeye katılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkileyen en önemli faktörün “aile” daha sonra “öğretmen” olduğuna inanmaktadır. Ayrıca öğretmenler “eğitim programı” ve “çevre” faktörünün de etkili olduğunu düşünmektedir. Ancak, öğretmen adayları aile ve öğretmenden sonra yalnızca çevrenin etkili olduğuna inanmaktadır.

Okul öncesi dönemde değerler eğitimi ailenin etkilediğini belirten yanıtlara örnek: Ö17: “Çocukların ilk eğitim yuvaları aileleridir, bu yüzden ailede öğretilmeyen, vurgulanmayan bir değeri okulda öğretmek çok zordur.” ÖA11: “Erken çocukluk döneminde çocuğun karakteri aile içerisinde şekillenir, çocuk ailesindeki bireyleri rol model olarak görür ve onların davranışlarını, tutumlarını benimser.”

Okul öncesi dönemde değerler eğitimi öğretmenin etkilediğini belirten yanıtlara örnek: Ö33: “Okul öncesi dönemde öğretmenin çocuk üzerindeki etkisi şüphesiz çok kuvvetlidir. Bu sebeptendir ki çocuğun değerlere yönelik eğitim alabileceği en etkin kişiler öğretmenlerdir.” ÖA48: “Çocukların değerleri yaşayarak etkileşimde bulunarak öğrenmesi ve içselleştirmesi ancak okul ortamında mümkündür. Okul ortamında da çocuğa model olacak yegâne kişi öğretmendir.”

Okul öncesi dönemde değerler eğitimi çevrenin etkilediğini belirten yanıtlara örnek: Ö56: “Çocuklar etraflarında olup bitenleri gözleme ve taklit etme konusunda usta oldukları için çevrelerindeki tüm insanlar yani arkadaşları, komşuları, akrabaları çocuklar üzerinde oldukça etkilidir.” ÖA5: “Çocuklara ailede ne kadar eğitim verilirse verilsin onlar ısrarla etraflarındaki insanlardan etkilenirler.”

Okul öncesi dönemde değerler eğitimi eğitim programının etkilediğini belirten yanıtlara örnek: Ö29: “Çocuklara değerlerin benimsetilebilmesi ancak etkili bir eğitim programı ile mümkün olabilir, çünkü böyle bir eğitim programı çocukları tüm gelişim alanlarında destekler ve etkili olur.”

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Aile İçerisinde Kazanmaları Gereken Değerler

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde okul öncesi dönem çocuklarının aile içerisinde kazanmaları gereken değerler öğretmenlere göre “saygı”, “sevgi”, “sorumluluk”, “işbirliği” ve “doğruluk/dürüstlük” iken, öğretmen adaylarına göre “saygı”, “sevgi”, “sorumluluk”, “işbirliği” ve “özgüven” dir. Tablo 3’ten de anlaşılacağı üzere okul öncesi dönem çocuklarının aile içerisinde kazanmaları gereken değerler konusunda görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu “saygı”, öğretmen adaylarının çoğunluğu “sevgi” değerleri yönünde fikir beyan etmiştir. Ayrıca öğretmenler “sevgi”, “sorumluluk”, “doğruluk/dürüstlük” ve “işbirliği”; öğretmen adayları ise “saygı”, “sorumluluk”, “işbirliği” ve “özgüven” değerlerinin aile içerisinde kazanılması gerektiğini düşünmektedir.

Tablo 3.*Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Aile İçerisinde Kazanmaları Gereken Değerler.*

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Aile İçerisinde Kazanmaları Gereken Değerler	Grup	n	f	%
Saygı	1	60	16	27.00
	2	60	12	20.00
Sevgi	1	60	14	23.00
	2	60	18	30.00
Sorumluluk	1	60	13	22.00
	2	60	11	18.00
İşbirliği	1	60	8	13.00
	2	60	10	17.00
Doğruluk/Dürüstlük	1	60	9	15.00
	2	60	0	.00
Özgüven	1	60	0	.00
	2	60	9	15.00

Okul öncesi dönem çocuklarının aile içerisinde kazanmaları gereken değer saygı olduğunu belirten yanıtlara örnek: Ö36: “Aile içi iletişimde saygının ön planda tutulduğu ailelerde yetişen çocukların iletişim becerileri akranlarına göre daha başarılı oluyor.” ÖA28: “Saygı öncelikle ailede kazanılması gereken bir değerdir, daha sonra çevrenin etkisiyle pekişir.”

Okul öncesi dönem çocuklarının aile içerisinde kazanmaları gereken değer sevgi olduğunu belirten yanıtlara örnek: Ö8: “Sevgi, çocuğun ilk sosyal çevresinde yani aile ortamında doyusya yaşaması ve hissetmesi gereken en önemli değerdir.” ÖA2: “Aile ortamında yeterince sevgi ile büyütülen çocuklar olumlu değerleri ve kişilik özelliklerini kazanmaya daha meyilli oluyorlar.”

Okul öncesi dönem çocuklarının aile içerisinde kazanmaları gereken değer sorumluluk olduğunu belirten yanıtlara örnek: Ö51: “Aile içerisinde çocuğa küçük yaşlardan itibaren yaşına uygun sorumluluklar verilmeli, çünkü aile ortamında sorumluluk almadan büyüyen çocuklar ileriki yaşlarında da sorumluluk almakta sıkıntı yaşıyorlar.” ÖA16: “Sorumlulukların paylaşıldığı ailelerde büyüyen çocuklar ailede sorumluluk almaya alıştığı için okulda verilen sorumlulukları yerine getirmek onlar için zor olmuyor.”

Okul öncesi dönem çocuklarının aile içerisinde kazanmaları gereken değer işbirliği olduğunu belirten yanıtlara örnek: Ö20: “Anne-baba, anne-çocuk, baba-çocuk ve kardeşler arası işbirliğinin olduğu ailelerde yetişen çocuklar topluma karıştıklarında da işbirliğine meyilli bireyler oluyorlar.” ÖA9: “Ailede öğretilmesi gereken en önemli değer bence işbirliği çünkü ailede bu değeri kazanamayan çocuklar anaokulunda arkadaşlarıyla birlikte çalışmayı, birlikte bir ürün ortaya koymayı sürekli reddediyorlar.”

Okul öncesi dönem çocuklarının aile içerisinde kazanmaları gereken değer doğruluk/dürüstlük olduğunu belirten yanıtlara örnek: Ö41: “Ailede dürüstlüğün en önemli erdem olduğu vurgusu ve yaşantısıyla büyüyen çocuk eğitim yaşantısında da bu değeri olabildiğince hayatına yansıtıyor.”

Okul öncesi dönem çocuklarının aile içerisinde kazanmaları gereken değer özgüven olduğunu belirten yanıtlara örnek: ÖA52: “Ailede öncelikle kazandırılması gereken en önemli değer özgüvendir. Özgüveni yüksek olan çocuk yapabildikleri ve yapamadıklarını bilir, kabul eder, dolayısıyla kendi ile barışıktır. Hayat başarısı için özgüven kilit kelimedir.”

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kazanmaları Gereken Değerler

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde, okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarında kazanmaları gereken değerler öğretmenlere ve öğretmen adaylarına göre “yardımseverlik”, “hoşgörü”, “empati”, “paylaşma”, “adalet” ve “öz denetim”tir.

Tablo 4.*Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kazanmaları Gereken Değerler.*

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kazanmaları Gereken Değerler	Grup	n	f	%
Yardımsızlık	1	60	17	28.00
	2	60	11	18.00
Hoşgörü	1	60	12	20.00
	2	60	10	17.00
Empati	1	60	7	12.00
	2	60	19	32.00
Paylaşma	1	60	10	17.00
	2	60	7	12.00
Adalet	1	60	8	13.00
	2	60	8	13.00
Öz denetim	1	60	6	10.00
	2	60	5	8.00

Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere okul öncesi dönem çocuklarının, okul öncesi eğitim kurumlarında kazanmaları gereken değerler konusunda görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu "yardımsızlık", öğretmen adaylarının çoğunluğu "empati" değerleri yönünde fikir beyan etmiştir. Ayrıca öğretmenler "hoşgörü", "paylaşma", "adalet", "empati" ve "öz denetim"; öğretmen adayları ise "yardımsızlık", "hoşgörü", "adalet", "paylaşma" ve "öz denetim" değerlerinin okul öncesi eğitim kurumlarında kazanılması gerektiğini düşünmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının, okul öncesi eğitim kurumlarında kazanmaları gereken değerlerin yardımsızlık olduğunu belirten yanıtlara örnek: Ö15: *"Okulunda arkadaşına, öğretmenine ve hatta yardımcı personele bile ihtiyaç duyulduğunda yardım eden bir çocuk bu güzel değeri farklı ortamlarda da kullanacak ve içselleştirecektir."* ÖA31: *"Sosyalleşmeye başlayan çocuklara kazandırılması gereken en önemli değerdir yardımsızlık, çünkü yardımı seven çocuk insanı, hayvanı, doğayı, hayatı seven bir çocuktur."*

Okul öncesi dönem çocuklarının, okul öncesi eğitim kurumlarında kazanmaları gereken değerlerin hoşgörü olduğunu belirten yanıtlara örnek: Ö13: *"Bireye kendi düşüncesinden, fikrinden, bakış açısından, isteklerinden farklı olan her türlü görüşe hoşgörü ve anlayışla yaklaşılması düşüncesinin benimsetilebileceği en uygun ortam ancak birbirinden çok farklı çocukların bir araya geldiği okul öncesi eğitim kurumlarıdır."* ÖA42: *"Kendi kararlarına anlayış gösterilmesini bekleyen çocuğun başkalarına anlayış göstererek hoşgörüyü öğrendiği ilk adrestir anaokulları."*

Okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarında kazanmaları gereken değerlerin empati olduğunu belirten yanıtlara örnek: Ö60: *"Karşısındaki arkadaşının duygularını, içinde bulunduğu durumu ya da davranışlarının nedenini anlamaya çalışan çocuk benmerkezcilikten olabildiğince hızla uzaklaşır, bu açıdan çocuklara kurumlarda kazandırılması gereken ilk değer empati becerisidir."* ÖA58: *"Sürekli sorun çıkaran, kavgaya meyilli çocukların öncelikle empati yeteneği geliştirilmelidir."*

Okul öncesi dönem çocuklarının, okul öncesi eğitim kurumlarında kazanmaları gereken değerlerin paylaşma olduğunu belirten yanıtlara örnek: Ö29: *"Özellikle kardeşi olmayan evin tek evladı olan çocuklar maalesef paylaşma duygusunu aile ortamında öğrenemiyor, bu sebepten okul öncesi eğitim kurumları paylaşımın öğretilmesi gereken ilk durak olabiliyor."* ÖA38: *"Okul öncesi çocuklarına sadece oyuncağın ya da eşyanın değil, duyguların, düşüncelerin, sevginin, saygının paylaşılması öncelikle anaokullarında öğretilmelidir."*

Okul öncesi dönem çocuklarının, okul öncesi eğitim kurumlarında kazanmaları gereken değerlerin adalet olduğunu belirten yanıtlara örnek: Ö26: *"Okul öncesi çocuklarına kazandırılması gereken en önemli değer adalet duygusudur çünkü çocuğun benmerkezci tavırlarını dengede tutarak insan ilişkilerini"*

düzene sokar.” ÖA47: “Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin hiçbir çocuk arasında ayırım yapmayarak yani her çocuğa adil davranarak rol model olması okul öncesi dönemde en önemli değer olan adalet duygusunun içselleştirilmesi için çok önemlidir.”

Okul öncesi dönem çocuklarının, okul öncesi eğitim kurumlarında kazanmaları gereken değerlerin öz denetim olduğunu belirten yanıtlara örnek: Ö5: “Çocuğun yanında bir yetişkin olmadan da kendini zarar verecek her türlü şeyden uzak tutması, aşırılıklardan, tehlikelerden kaçınması yani kendi kendini denetleme ve kontrol etme becerisini kazanması gerekmektedir.” ÖA1: “Çocuğa ebeveyni ya da öğretmeni tarafından hatırlatılmadan çocuğun kuralları içselleştirmesi ve uygulaması çok önemlidir. Böylece çocuk dışı bağımlı değildir, kendi kendini kontrol edebilen, kararlarının sorumluluğunu taşıyabilen, sorumluluk alabilen, özgüveni yüksek bir yapıdadır.”

Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Okul Öncesi Eğitimde Değerleri Kolayca Kazandırmada Kullanılabilecek Etkinlik Çeşitleri

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde, okul öncesi dönem çocuklarına okul öncesi eğitimde değerleri kazandırmada kullanılan etkinlik çeşitleri öğretmenlere göre, “oyun etkinliği”, “drama etkinliği” ve “Türkçe etkinliği”; öğretmen adaylarına göre ise “oyun etkinliği”, “drama etkinliği”, “müzik etkinliği” ve “sanat etkinliği”dir.

Tablo 5.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Okul Öncesi Eğitimde Değerleri Kolayca Kazandırmada Kullanılabilecek Etkinlik Çeşitleri.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Okul Öncesi Eğitimde Değerleri Kolayca Kazandırmada Kullanılabilecek Etkinlik Çeşitleri	Grup	n	f	%
Oyun Etkinliği	1	60	29	48.00
	2	60	32	53.00
Drama Etkinliği	1	60	17	28.00
	2	60	11	19.00
Türkçe Etkinliği	1	60	14	24.00
	2	60	0	.00
Müzik Etkinliği	1	60	0	.00
	2	60	9	15.00
Sanat Etkinliği	1	60	0	.00
	2	60	8	13.00

Tablo 5’ten de anlaşılacağı üzere okul öncesi dönem çocuklarına okul öncesi eğitimde değerleri kolayca kazandırmada kullanılabilecek etkinlik çeşitleri konusunda görüşmeye katılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu “oyun etkinliği” yönünde fikir beyan etmiştir. Ayrıca, öğretmenler “drama etkinliği” ve “Türkçe etkinliği”; öğretmen adayları ise “drama etkinliği”, “müzik etkinliği” ve “sanat etkinliği”nin değerleri kazandırmada etkili etkinlikler olduğunu düşünmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarına okul öncesi eğitimde değerleri kazandırmada oyun etkinliğinin etkili olduğunu belirten yanıtlara örnek: Ö25: “Değerlerin kazandırılmasında hiç şüphesiz ki en etkili etkinlik oyundur; daha doğrusu oyun çocuğun bilinçsiz bir şekilde öğrenme halinin adıdır.” ÖA33: “Oyunlar vasıtasıyla çocuklara paylaşma, yardımseverlik, işbirliği gibi birçok değeri daha kolay ve daha kalıcı olarak öğretebiliriz.”

Okul öncesi dönem çocuklarına okul öncesi eğitimde değerleri kazandırmada drama etkinliğinin etkili olduğunu belirten yanıtlara örnek: Ö4: “Yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunan drama etkinlikleri değerler eğitiminde de muhakkak kullanılması gereken bir etkinlik çeşididir.” ÖA60: “Drama etkinliklerinde çocuklar farklı rollere girerek farklı olay ve durumlarla ilgili yaşantılar kazanırlar. Bu farklı olay ve durumların içerisinde çocuklara değerlerimizi kolayca kazandırabiliriz.”

Okul öncesi dönem çocuklarına okul öncesi eğitimde değerleri kazandırmada Türkçe etkinliğinin etkili olduğunu belirten yanıtlara örnek: Ö44: “Okul öncesinde çocuklar hikâye dinlemeyi çok sevdikleri için değerleri hikâyeler vasıtasıyla Türkçe-dil etkinliklerinde kolayca verebilir ve benimsetebiliriz.”

Okul öncesi dönem çocuklarına okul öncesi eğitimde değerleri kazandırmada müzik etkinliğinin etkili olduğunu belirten yanıtlara örnek: ÖA10: “Okul öncesi dönem çocuklarına çocuk şarkıları, müzikli öykü oluşturma etkinlikleriyle keyifli bir şekilde değerler kazandırılabilir.”

Okul öncesi dönem çocuklarına okul öncesi eğitimde değerleri kazandırmada sanat etkinliğinin etkili olduğunu belirten yanıtlara örnek: ÖA29: “Okul öncesi çocuklarının çizdikleri resimler vasıtasıyla kavramalarını istediğimiz değerlere ilişkin neler düşündüklerini öğrenebilir ve görüşleri ile ilgili sohbet edebiliriz böylece değeri benimsetebiliriz.”

Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Verilen Değerler Eğitiminin Desteklediği Gelişim Alanları

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde, okul öncesi dönem çocuklarına verilen değerler eğitiminin desteklediği gelişim alanları öğretmenlere göre, “sosyal-duygusal gelişim”, “dil gelişimi”, “bilişsel gelişim” ve “öz bakım becerisi”; öğretmen adaylarına göre “sosyal-duygusal gelişim”, “dil gelişimi”, “bilişsel gelişim” ve “psikomotor gelişim” alanlarıdır.

Tablo 6.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Verilen Değerler Eğitiminin Desteklediği Gelişim Alanları.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Verilen Değerler Eğitiminin Desteklediği Gelişim Alanları	Grup	n	f	%
Sosyal-Duygusal Gelişim	1	60	31	52.00
	2	60	28	47.00
Dil Gelişimi	1	60	12	20.00
	2	60	13	22.00
Bilişsel Gelişim	1	60	10	17.00
	2	60	11	18.00
Psikomotor Gelişim	1	60	0	.00
	2	60	8	13.00
Öz bakım Becerisi	1	60	7	11.00
	2	60	0	.00

Tablo 6’dan da anlaşılabacağı üzere okul öncesi dönem çocuklarına verilen değerler eğitiminin desteklediği gelişim alanları konusunda görüşmeye katılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu “sosyal-duygusal gelişim” alanı yönünde fikir beyan etmiştir. Ayrıca, öğretmenler değerler eğitiminin “dil gelişimi”, “bilişsel gelişim” ve “öz bakım becerisi”; öğretmen adayları “dil gelişimi”, “bilişsel gelişim” ve “psikomotor gelişim” alanlarını da desteklediğini düşünmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarına verilen değerler eğitiminin sosyal-duygusal gelişimi desteklediğini belirten yanıtlara örnek: Ö17: “İnsan sosyal bir varlık olduğu ve toplum içinde yaşadığı için paylaşma, bekleme, işbirliği yapma, sabırlı olma gibi birçok değere sahip olmalıdır. Erken çocukluk döneminde kazanılan bu gibi değerlerle çocukların sosyal-duygusal gelişimleri küçük yaşlardan itibaren desteklenmiş olur.” ÖA12: “Çocukların küçük yaşlarda sorumluluk almaları, çevresindeki insanlara saygı ve sevgi göstermeleri, öz denetim becerisi kazanmaları, arkadaşlık ilişkilerini düzenleyebilmelerini hedefleyen bir değerler eğitimi çocukların hem sosyal hem de duygusal gelişimlerini destekler.”

Okul öncesi dönem çocuklarına verilen değerler eğitiminin dil gelişimini desteklediğini belirten yanıtlara örnek: Ö28: “Kavratılması hedeflenen değer ile ilgili olarak anlatılan hikâye, masal, daha sonra anlatılanlarla ilgili olarak edilen sohbetler çocukların dil gelişimini destekler.” ÖA33: “Türkçe etkinliklerinde masal, hikâye, şiirler vasıtasıyla olabildiğince değerlere yer vermek çocukların dil gelişimlerine katkıda bulunur.”

Okul öncesi dönem çocuklarına verilen değerler eğitiminin bilişsel gelişimi desteklediğini belirten yanıtlara örnek: Ö20: “Değerler eğitimi ile özgüven duygusu geliştirilen çocuk bilişsel becerilere yönelik etkinliklerde hata yapma korkusu olmadan yine özgüvenli bir şekilde kendini ifade edebiliyor, problemler karşısında mantık yürüterek çözüme ulaşabiliyor.” ÖA55: “Sorumluluk, yardımseverlik, işbirliği gibi değerleri aile ve okul ortamında görerek içselleştiren çocukların neden-sonuç ilişkisi kurmada, problem çözme becerilerinde daha etkili olduğunu düşünüyorum.”

Okul öncesi dönem çocuklarına verilen değerler eğitiminin psikomotor gelişimi desteklediğini belirten yanıtlara örnek: Ö40: “Değerler en güzel drama ve oyun etkinlikleriyle öğretildiği için bu etkinliklerde dolayısıyla çocukların psikomotor gelişimlerine katkı sağlıyor.”

Okul öncesi dönem çocuklarına verilen değerler eğitiminin öz bakım becerisini desteklediğini belirten yanıtlara örnek: Ö56: “Örneğin temizlik değerini benimsetirken öz bakım becerisinin gelişiminin sağlığını açısından önemine vurgu yaparak, çocukların el yıkama, diş fırçalama gibi becerilerinin onların sağlığı açısından kıymetine dikkat çekebiliriz.”

Okul Öncesi Dönemde Verilen Değerler Eğitiminin İlerleyen Yaşantılarında Çocuklara Sağlayacağı Faydalar

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde, okul öncesi dönemde verilen değerler eğitiminin ilerleyen yaşantılarında çocuklara sağlayacağı faydaları öğretmenler ve öğretmen adayları, “iyi insan olma”, “iyi vatandaş olma” ve “iyi ebeveyn olma” olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 7.

Okul Öncesi Dönemde Verilen Değerler Eğitiminin İlerleyen Yaşantılarında Çocuklara Sağlayacağı Faydalar.

Okul Öncesi Dönemde Verilen Değerler Eğitiminin İlerleyen Yaşantılarında Çocuklara Sağlayacağı Faydalar	Grup	n	f	%
İyi İnsan Olma	1	60	37	62.00
	2	60	40	67.00
İyi Vatandaş Olma	1	60	15	25.00
	2	60	13	22.00
İyi Ebeveyn Olma	1	60	8	13.00
	2	60	7	11.00

Tablo 7’den de anlaşılacağı üzere okul öncesi dönemde verilen değerler eğitiminin ilerleyen yaşantılarında çocuklara sağlayacağı faydalar konusunda görüşmeye katılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu “iyi insan olma” yönünde fikir beyan etmiştir. Ayrıca, öğretmenler ve öğretmen adayları değerler eğitiminin çocukların ilerleyen yaşantılarında “iyi vatandaş olma” ve “iyi ebeveyn olma” konularında da fayda sağlayacağını düşünmektedir.

Okul öncesi dönemde verilen değerler eğitiminin ilerleyen yaşantılarında çocuklara iyi insan olma yönünde fayda sağlayacağını belirten yanıtlara örnek: Ö38: “Küçük yaşlardan itibaren kazandırılan tüm değerler çocukların daha iyi insanlar ve yetişkinler olması yolunda atılan etkili adımlardır.” ÖA11: “Etkili değerler eğitimiyle yetiştirilen çocuklar toplumun iyi insanlar kesimini oluşturacak bireylerdir.”

Okul öncesi dönemde verilen değerler eğitiminin ilerleyen yaşantılarında çocuklara iyi vatandaş olma yönünde fayda sağlayacağını belirten yanıtlara örnek: Ö26: “Değerler eğitimiyle yetişen çocuklar haklarını, sorumluluklarını ve ödevlerini bilen iyi vatandaş olma yolunda ilerlemektedir.” ÖA51: “İyi vatandaş yetiştirmek isteyen toplumlarda değerler eğitimi muhakkak önemsenmelidir.”

Okul öncesi dönemde verilen değerler eğitiminin ilerleyen yaşantılarında çocuklara iyi ebeveyn olma yönünde fayda sağlayacağını belirten yanıtlara örnek: Ö44: “Adalet, sorumluluk, hoşgörü, sevgi, saygı gibi değerlerle yetişen çocuklar da bu değerlere bağlı çocuklar yetiştirmek isteyen ebeveynler olurlar.”

ÖA9: “Toplumdaki etkili ebeveynlerin erken çocukluk döneminden başlayarak hem aile hem okulda değerlerle yetiştirilen çocuklar olduğunu düşünüyorum.”

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Değerler Eğitimi Verilmesinin Nedenleri

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarında değerler eğitimi verilmesinin nedenleri öğretmenlere ve öğretmen adaylarına göre, “çocukları gelecekteki rollerine hazırlamak”, “toplumdaki sosyal problemleri çözme” ve “ailede değerlerin yeterince kazandırılmaması” olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 8.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Değerler Eğitimi Verilmesinin Nedenleri.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Değerler Eğitimi Verilmesinin Nedenleri	Grup	n	f	%
Çocukları Gelecekteki Rollerine Hazırlamak	1	60	29	48.00
	2	60	26	43.00
Toplumdaki Sosyal Problemleri Çözme	1	60	23	39.00
	2	60	24	40.00
Ailede Değerlerin Yeterince Kazandırılmaması	1	60	8	13.00
	2	60	10	17.00

Tablo 8’den de anlaşılacağı üzere okul öncesi eğitim kurumlarında değerler eğitimi verilmesinin nedenleri konusunda görüşmeye katılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu “çocukları gelecekteki rollerine hazırlamak” yönünde fikir beyan etmiştir. Ayrıca, öğretmenler ve öğretmen adayları okul öncesi eğitim kurumlarında değerler eğitimi verilmesinin nedenlerini “toplumdaki sosyal problemleri çözme” ve “ailede değerlerin yeterince kazandırılmaması” olarak açıklamıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında değerler eğitimi verilmesinin nedeni olarak çocukları gelecekteki rollerine hazırlamak yönündeki görüşlere örnek: Ö7: “Küçük yaşlardan itibaren kazandırılan tüm değerler çocukların daha iyi insanlar ve yetişkinler olması yolunda atılan etkili adımlardır.” ÖA12: “Etkili değerler eğitimiyle yetiştirilen çocuklar toplumun iyi insanlar kesimini oluşturacak bireylerdir.”

Okul öncesi eğitim kurumlarında değerler eğitimi verilmesinin nedeni olarak toplumdaki sosyal problemleri çözme yönündeki görüşlere örnek: Ö39: “Değerler eğitimiyle yetişen çocuklar toplumsal problemleri çözebilen; haklarını, sorumluluklarını ve ödevlerini bilen iyi vatandaş olma yolunda ilerlemektedir.” ÖA46: “Sosyal becerileri ve toplumsal problem çözme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek isteyen toplumlarda değerler eğitimi muhakkak önemsenmelidir.”

Okul öncesi eğitim kurumlarında değerler eğitimi verilmesinin nedeni olarak ailede değerlerin yeterince kazandırılmaması yönündeki görüşlere örnek: Ö11: “Aile ortamında adalet, sorumluluk, hoşgörü, sevgi, saygı gibi değerlerle yetismeyen çocuklar toplumda problemlili bireyler olabilecekleri için eğitim kurumlarında mutlaka değerler eğitimi verilmesi gerektiğine inanıyorum.” ÖA20: “Ebeveynleri tarafından benimsetilmeyen değerlerin küçük yaşlarda öğretilmesi gereken en etkili ortam okul öncesi eğitim kurumlarıdır.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde değerler eğitimi hakkındaki görüşlerini niteliksel olarak değerlendirme amacına yönelik olarak gerçekleştirilen araştırma kapsamındaki sorular, öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından verilen yanıtlar ayrı ayrı sunulmuş ve literatür ışığında tartışılmıştır.

Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkileyen faktörlerin neler olduğu sorusunu görüşmeye katılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu aile” daha sonra “öğretmen” olarak yanıtlamıştır. Ayrıca öğretmenler “eğitim programı” ve “çevre” faktörünün; öğretmen adayları da

yalnızca çevre faktörünün değerler eğitimi üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Hem öğretmenler hem de öğretmen adayları çocuğa eğitim verilen ilk kurumun aile olduğunu düşündükleri için değerler eğitiminde aileyi en etkili faktör olarak nitelendirmişler ve aile eğitiminin tamamlayıcısının öğretmenler olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, çocukların etrafında bulunan herkesin değer eğitiminin bir parçası olduğunu savunmuşlardır. Öğretmenlerden farklı olarak öğretmen adayları değerlerin bir program dâhilinde öğretilmeyeceğini, yalnızca hayatın içinde öğrenilebileceğini ifade etmişlerdir. Çetingöz (2015), Sapsağlam & Ömeroğlu (2015), Yazar (2010) yapmış oldukları araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının değerler eğitiminde aile katılımına önem verdikleri vurgulanmaktadır. Üner (2011) çalışmasında öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda eğitilmesinin önemine vurgu yapmıştır. Erkuş (2012) araştırmasında okul öncesi eğitim programında yer alan değerler eğitiminin daha yararlı olması için, ailelere ve öğretmenlere seminerler verilmesi, öğrenci sayılarının azaltılması, programda değerler eğitiminin daha fazla yer alması, okul-aile iş birliğinin sağlanması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının aile içerisinde kazanmaları gereken başlıca değerleri görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu “saygı”, öğretmen adaylarının çoğunluğu “sevgi” olarak ifade etmiştir. Ayrıca aile içerisinde kazanılması gereken değerleri öğretmenler “sevgi”, “sorumluluk”, “doğruluk/dürüstlük” ve “işbirliği”; öğretmen adayları “saygı”, “sorumluluk”, “işbirliği” ve “özgüven” olarak sıralamıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarında kazanmaları gereken değerleri görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu “yardımseverlik”, öğretmen adaylarının çoğunluğu “empati” olarak ifade etmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında kazanılması gereken değerleri öğretmenler “hoşgörü”, “paylaşma”, “adalet”, “empati” ve “öz denetim”; öğretmen adayları ise “yardımseverlik”, “hoşgörü”, “adalet”, “paylaşma” ve “öz denetim” olarak sıralamaktadır. Aile içerisinde ve okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara kazandırılması gereken başlıca değerleri öğretmenlerin “saygı” ve “yardımseverlik”; öğretmen adaylarının “sevgi” ve “empati” olarak belirtmesinin sebebinin aralarında yaş farkı olan öğretmen ve öğretmen adaylarının değer öncelikleri olduğu düşünülmektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılması gereken değerlerin saygı, sevgi, hoşgörü, adalet, sorumluluk, işbirliği, empati, dürüstlük, yardımseverlik gibi değerler olduğu vurgulanmış ve araştırma bulgularıyla benzer bulgulara ulaşılmıştır (Acat & Aslan, 2011; Çengelci, Hancı & Karaduman, 2013; Erkuş, 2012; Karatekin, Gençtürk & Kılıçoğlu, 2013; Memiş & Gedik, 2010; Ogelman & Sarıkaya, 2015; Pekdoğan & Korkmaz, 2017; Sapsağlam & Ömeroğlu, 2015; Tarkoçin, Berktaş & Uyanık Balat, 2013; Thornberg & Oğuz, 2013; Türk, 2009; Yazar & Erkuş, 2013). Ayrancı (2017) çalışmasında öğretmenlerin masalları iyilik, dürüstlük, saygı ve sevgi değerlerinin kazanımında daha çok kullandıklarını ifade etmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarına okul öncesi eğitimde değerleri kolayca kazandırmada kullanılabilecek etkinlik çeşitlerine ilişkin soruya görüşmeye katılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu “oyun etkinliği” olarak cevap vermiştir. Ayrıca öğretmenler “drama etkinliği” ve “Türkçe etkinliği”; öğretmen adayları “drama etkinliği”, “müzik etkinliği” ve “sanat etkinliği”nin değerleri kazandırmada etkili etkinlikler olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklara her türlü bilgiyi kazandırmanın en kolay ve en uygun yolu oyun olduğu için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının değerleri kazandırmada oyun etkinliklerini kullandıkları düşünülmektedir. Öğretmen adayları öğretmenlerden farklı olarak değerler eğitiminde çocukların çok keyif aldıkları müzik ve sanat etkinliklerine yer vermektedir. Bu durumun da öğretmenler ve öğretmen adayları arasındaki yaş farkından ve öğretmen adayları üzerindeki teorik bilgilerin etkisinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Pekdoğan ve Korkmaz (2017) araştırmalarında değerler eğitimi sürecinde en fazla oyun etkinliklerine yer verildiğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar, değerler eğitiminin drama yoluyla öğretiminin oldukça etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır (Can, 2008; Kaya, Günay & Aydın, 2016; Kurtdede Fidan, 2009; Thornberg & Oğuz, 2013; Yazar & Erkuş, 2013). Ayrıca, Uzun ve Köse (2017) araştırmalarında; drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi dersinin öğrencilerin değerlere ilişkin farkındalıklarını arttırmada etkili olduğunu saptamışlardır. Kolaç ve Karadağ (2012) ve Üner (2011) çalışmalarında öğretmenlerin değerler eğitimi öğretiminde Türkçe dil etkinliklerine yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmen adayları çocuk edebiyatı ürünlerinin okul öncesi dönemde çocuklara evrensel ve milli değerlerin kazandırılması amacıyla

kullanılabileceğini ifade etmişlerdir (Ayrancı & Aytaş, 2017). Ayrancı (2017) araştırmasında masalların öğrencilere ahlaki değerlerin kazandırılmasında kullanıldığını ifade etmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarına verilen değerler eğitiminin desteklediği gelişim alanları konusunda görüşmeye katılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu “sosyal-duygusal gelişim” alanı yönünde fikir beyan etmiştir. Ayrıca, öğretmenler değerler eğitiminin “dil gelişimi”, “bilişsel gelişim” ve “öz bakım becerisi”; öğretmen adayları “dil gelişimi”, “bilişsel gelişim” ve “psikomotor gelişim” alanlarını da desteklediğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu değerler eğitiminin sosyal-duygusal gelişimi dolayısıyla da karakter gelişimini desteklediğini düşünmektedirler. Öğretmenler ve öğretmen adayları değerler eğitimiyle çocukların desteklendiğini belirttikleri gelişim alanlarına yönelik değer etkinliklerine daha çok önem verdiklerini de ortaya koymaktadırlar. Araştırmada değerler eğitiminin en fazla çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklediği bulgusu Pekdoğan ve Korkmaz’ın (2017) ayrıca Üner’in (2011) çalışmalarındaki bulgularla tutarlıdır.

Okul öncesi dönemde verilen değerler eğitiminin ilerleyen yaşantılarında çocuklara sağlayacağı faydalar konusunda görüşmeye katılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu “iyi insan olma” yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca öğretmenler ve öğretmen adayları değerler eğitiminin çocukların ilerleyen yaşantılarında “iyi vatandaş olma” ve “iyi ebeveyn olma” konularında da fayda sağlayacağını düşünmektedir. Hem öğretmenler hem de öğretmen adayları değerler eğitiminin çocukları gelecekte daha iyi bireyler olmaya yönlendirdiğini savunmaktadır. Thornberg ve Oğuz (2013) araştırmalarına katılan öğretmenlerin değerler eğitimi vasıtasıyla çocukların toplum tarafından kabul edilen uygun davranışları kazanarak çocuğun sosyalleşmesi olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında değerler eğitimi verilmesinin nedenleri konusunda görüşmeye katılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çoğunluğu “çocukları gelecekteki rollerine hazırlamak” yönünde görüş bildirmiştir. Ayrıca öğretmenler ve öğretmen adayları okul öncesi eğitim kurumlarında değerler eğitimi verilmesinin nedenlerini “toplumdaki sosyal problemleri çözme” ve “ailede değerlerin yeterince kazandırılmaması” olarak sıralamıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının değerler eğitimi vasıtasıyla çocukları gelecekteki rollerine hazırlamayı amaçlamaları değerler eğitimi kişilik gelişimine yönelik bir eğitim olarak gördüklerinin kanıtı olarak nitelendirilebilir. Ayrıca ailede yeterince kazandırılmadığı düşünülen bu karakter eğitimiyle toplumsal problemlerin çözümlenebileceğine de inanılmaktadır. Yazar (2010) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, değerler eğitiminin öğrencilerin kişilik gelişiminde ve toplumla uyumlu bireyler olmalarında etkili olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir. Tokdemir (2007) araştırmasında öğrencilerin ailelerinden gerekli ve yeterli değer davranışlarını kazanamadıklarını tespit etmiştir. Gür ve diğerleri (2015) araştırmalarında öğretmenlerin okulda verdikleri değerler eğitiminin evde devamlılığının sağlanamadığını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırma bulgularının diğer çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir.

Araştırma bulgularının hepsi literatür ışığında değerlendirildiğinde okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkileyen faktörler öğretmenlere göre “aile”, “öğretmen”, “eğitim programı” ve “çevre”, öğretmen adaylarına göre “aile”, “öğretmen” ve “çevre”dir; okul öncesi dönem çocuklarının aile içerisinde kazanmaları gereken değerler öğretmenlere göre “saygı”, “sevgi”, “sorumluluk”, “işbirliği” ve “doğruluk/dürüstlük”, öğretmen adaylarına göre “saygı”, “sevgi”, “sorumluluk”, “işbirliği” ve “öзgüven”dir; okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarında kazanmaları gereken değerler öğretmenlere ve öğretmen adaylarına göre “yardımseverlik”, “hoşgörü”, “empati”, “paylaşma”, “adalet” ve “öz denetim”tir; okul öncesi dönem çocuklarına okul öncesi eğitimde değerleri kazandırmada kullanılan etkinlik çeşitleri öğretmenlere göre, “oyun etkinliği”, “drama etkinliği” ve “Türkçe etkinliği”; öğretmen adaylarına göre “oyun etkinliği”, “drama etkinliği”, “müzik etkinliği” ve “sanat etkinliği”dir; okul öncesi dönem çocuklarına verilen değerler eğitiminin desteklediği gelişim alanları öğretmenlere göre, “sosyal-duygusal gelişim”, “dil gelişimi”, “bilişsel gelişim” ve “öz bakım becerisi”; öğretmen adaylarına göre “sosyal-duygusal gelişim”, “dil gelişimi”, “bilişsel gelişim” ve “psikomotor gelişim” alanlarıdır; okul öncesi dönemde verilen değerler eğitiminin ilerleyen yaşantılarında çocuklara sağlayacağı faydaları öğretmenler ve öğretmen adayları, “iyi insan olma”, “iyi vatandaş olma” ve “iyi ebeveyn olma” olarak ifade etmişlerdir; okul öncesi eğitim kurumlarında değerler eğitimi verilmesinin

nedenlerini öğretmenler ve öğretmen adayları, “çocukları gelecekteki rollerine hazırlamak”, “toplumdaki sosyal problemleri çözme” ve “ailede değerlerin yeterince kazandırılmaması” olarak sıralamışlardır. Araştırma, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde değerler eğitimi hakkındaki sözel ifadelerinin belirlenmesi açısından literatüre katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın bulgularına bağlı olarak çeşitli öneriler sunulabilir. Öğretmen yetiştiren fakültelerin lisans ya da lisansüstü eğitim düzeyinde okul öncesi dönemde değerler eğitimi konulu derslere yer verilebilir. Bu derslerde öğretmenler değerlere yönelik farklı etkinlik çeşitlerine uygun etkinlikler hazırlayabilir. Öğretmenlere değerler eğitimine ilişkin hizmet içi eğitimler, seminerler verilebilir. Değerlerin pekişmesi amacıyla okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim içeriklerinde değerlere daha fazla yer verilebilir. Değerlerin kazandırılmasında çocukların çok keyif aldıkları oyun, drama gibi etkinliklerden daha fazla faydalanılabilir. Değerler eğitiminin ayrılmaz parçası aile katılımı olduğu için ebeveynlere yönelik eğitim seminerleri düzenlenerek değerler eğitimi konusunda bilinç kazanmaları sağlanabilir. Ailelere çocuklarına küçük yaşta değerlerin kazandırılmasını sağlayacak eğlenceli oyunlar öğretilebilir. Araştırmacılara farklı çalışma gruplarını, farklı araştırma yöntemlerini içeren çalışmalar yapmaları önerilebilir.

Bilgilendirme

Bu çalışmanın bir bölümü 14-16 Eylül 2017 tarihlerinde Uşak'ta düzenlenen I. International Education Research and Teacher Education Congress – ERTE CONGRESS 2017' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

References

- Acat, M. B. & Aslan, M. (2011). İlköğretim okullarında öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *20.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (8-10 Eylül 2011)*. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Aktepe, V. (2014). Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı. In R. Turan & K. Ulusoy (Eds), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi*, (pp. 77-94). Ankara: Pegem Akademi.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (4), 53-57.
- Arslan, E. (2013). Eğitimde bir arayış: değerler eğitimi. *Uluslararası Antalya Değerler Eğitimi Sempozyumu, Sempozyum Bildiri Kitabı (28-29 Mayıs 2013)*, Antalya, 18-23.
- Aspin, D. N. (2000). Values, beliefs and attitudes in education: The nature of values and their place and promotion in schools. *Education, Culture and Values*, 14, 197-218.
- Aydın, M. Z. & Akyol, Gürler, Ş. (2013). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ayrancı, B. B. (2017). A study on choosing tales for utilising as teaching materials in Turkish language education. *Journal of Education and Training Studies*, 5(12), 174-189.
- Ayrancı, B. B. & Aytaş G. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatının eğitimde işlevselliği üzerine görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 4226-4240.
- Balat, G. U. & Dağal, A. B. (2009). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Beck, C. (1971). *Moral education in the schools: Some practical suggestions. Profiles in practical education* 3. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (10. ed). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Unpublished master's thesis, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Camodeca, M., Taraschi, E. (2015). Like father, like son? The link between parents' moral disengagement and children's externalizing behaviors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61 (1), 173-191.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L. & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Çengelci, T., Hancı, B. & Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (6. ed). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetingöz, D. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitimde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 33-52.
- Erkuş, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gür, Ç., Koçak, N., Şirin, N., Şafak, M. & Demircan, A. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi: Ankara örneği. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 78-91.
- Halstead, J. & Taylor, M. (1996). *Values in education and education in values*. London: Falmer Press.
- Hirsjärvi, S., & Huttunen, J. (1998). *Introduction to educational science*. Tallinn: Syner Arendusabi.

- Johansson, E., Cobb-Moore, C., Lunn-Brownlee, J., Ailwood, J., Walker, S., Boulton-Lewis, G. (2014). Children's perspectives on values and rules in Australian early education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39 (2), 12-20.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatekin, K., Gençtürk, E. & Kılıçoğlu, G. (2013). Öğrenci, sosyal bilgiler öğretmen adayı ve öğretmenlerin değer hiyerarşisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 411-459.
- Kaur, K. & Nagpal, B. (2013). Teacher education and role of teacher educators in value education. *Educationia Confab*, 2, (11), 225-236.
- Kaur, S. (2015). Moral value in education. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 20(3), 21-26.
- Kaya, Y., Günay, R. & Aydın, H. (2016). Okul öncesi eğitimde drama ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 23-37.
- Kolaç, E. & Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının "değer" kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamaları. *Elementary Education Online*, 11(3), 762-777.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 1-18.
- Kurtdede Fidan N. (2015). Toplumsallaşma yolunda bir kaynak: hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi. In M. Gültekin (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Levy, C. S. (1993). *Social work ethics on the line*. Binghamton: The Haworth Press, Inc.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. California: Sage Publications.
- Long Bostrom, K. (1999). *The value-able child. Teaching values at home and school*. Culver City, CA: Good Year Books.
- Malti, T., Eisenberg, N., Kim, H., Buchmann, M. (2013). Developmental trajectories of sympathy, moral emotion attributions, and moral reasoning: The role of parental support. *Social Development*, 22 (4), 773-793.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel Araştırma Tasarımı: Etkileşimli Bir Yaklaşım* (Trans. Ed.: M. Çevikbaş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Memiş, A. & Gedik, E. G. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-145.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Trans. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ogelman, G. H. & Erten-Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 81-100.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Pekdoğan, S. & Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (37), 59-72.
- Sapsağlam, Ö. and Ömeroğlu, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında değerler eğitimine yer verme düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(21), 244-264.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 25 (pp. 1-65). San Diego, CA: Academic Press Inc.

- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). Retrieved July 7, 2018, from <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual value. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663-688.
- Sills, D. L., & Merton, R. K. (1968). *International encyclopedia of the social sciences*. New York: Macmillan.
- Tarkoçin, S., Berktaş, D. & Uyanık Balat, G. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde kullandıkları değerlerin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 37-49.
- Thornberg, R. & Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: a qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59(1), 49-56.
- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. Unpublished master's thesis, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Türk, İ. (2009). *Değerler eğitiminde saygı*. Unpublished master's thesis, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Ulusoy, K. & Arslan A. (2014). Değerli bir kavram olarak değer ve değerler eğitimi. In R. Turan & K. Ulusoy (Eds), *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* (pp.2-12). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. (3.ed). Ankara: Pegem Akademi.
- Uzun M. & Köse A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 305-338.
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Veisson, M., & Kuurme, T. (2010). Overview of values, values education, and morals. In M. Veisson (Ed.), *Values in pre-school children: Values education in kindergarten* (pp. 9-26). Tartu: University of Tartu Centre of Ethics.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 52, 37-45.
- Veugelers, W. & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 377-389.
- White, W. A. (1919). *The mental hygiene of childhood*. Boston, Little, Brown & Co.
- White, F. A., & Matawie, K. M. (2004) Parental morality and family processes as predictors of adolescent morality. *Journal of Child and Family Studies*, 13, 219-233.
- Yazar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi programının mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. Unpublished doctorate dissertation, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yazar, T. & Erkuş, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 196-211.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. ed). Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

The Reliability and Validity Study of 'Classroom Practices in Inclusive Preschool Education Environment with Talented and Gifted Children Scale

H. Elif DAĞLIĞLU ^{*a}, Esra ÖMEROĞLU ^{**a}, Aysun TURUPCU DOĞAN ^{***a},
M. Gülşah ŞAHİN^a, Safiye SARICI BULUT^a, Osman SABANCI^a,
Volkan KUKUL^b, Ebru KILIÇ ÇAKMAK^a, Serçin KARATAŞ^a

^aGazi University, Gazi Education Faculty, Ankara/Turkey

^bAmasya Universtiy, Education Faculty, Amasya/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.013

Article History:

Received 24 January 2018
Revised 15 June 2018
Accepted 30 September 2018
Online 18 March 2019

Keywords:

Inclusive education,
Teacher,
Teaching practices,
Talented and gifted.

Article Type:

Research paper

Abstract

The aim is to develop a scale to demonstrate the instructional approaches that teachers apply in inclusive preschool classrooms, where typically developed and talented/gifted children are educated together. A total of 156 teachers working in inclusive preschools in Ankara formed the study group. The scale consists of 22 five-point, Likert-type items. Both exploratory and confirmatory factor analyses were performed. As a result of the exploratory factor analysis, a structure consisting of three factors and 18 items was obtained. The first factor termed as 'Differentiation' consists of seven items, while the second factor, 'Detection and Development of Potential' consists of eight items, and the third factor of the scale, 'Motivation' consists of three items. The scale accounts for 44.61% of the total variance. As a result of the confirmatory factor analysis, it determined that the scale was in good agreement with the model in general. The Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale is defined as .88 and the reliability of the subscales is determined between .76 and .83. In addition, the correlation coefficients of the items in each factor are higher than .30. In general, it is found that the three-factor structure of the scale is valid and reliable.

Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocukların Bulunduğu Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.013

Makale Geçmişi:

Geliş 24 Ocak 2018
Düzeltilme 15 Haziran 2018
Kabul 30 Eylül 2018
Çevrimiçi 18 Mart 2019

Anahtar Kelimeler:

Kapsayıcı eğitim,
Öğretmen,
Öğretim uygulamaları,
Üstün yetenek ve zekâ.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu araştırmanın amacı, üstün yetenekli ve zekâlı çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların birlikte eğitim aldıkları kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenlerin uyguladıkları öğretimsel yaklaşımları ortaya koymak üzere bir ölçek geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda, Ankara ilinde kapsayıcı eğitim yapılan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan toplam 156 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Beş'li Likert türünde 22 maddeden oluşan ölçeğe açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda üç faktörlü ve 18 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin yedi maddeden oluşan birinci faktörü "Farklılaştırma", sekiz maddeden oluşan ikinci faktörü "Potansiyeli Ortaya Çıkarıp Geliştirme" ve üç maddeden oluşan üçüncü faktörü ise "Motivasyon" olarak isimlendirilmiştir. Ölçek, toplam varyansın % 44.61'ini açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda genel olarak modelin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin genelinin iç tutarlılık katsayısının .88 ve alt boyutların güvenilirliğinin .76- .83 arasında olduğu bulunmuştur. Ayrıca, madde analizi sonucunda her bir faktörde yer alan maddelerin ilgili faktördeki madde test korelasyon değerleri .30'dan yüksek elde edilmiştir. Genel olarak çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda üç faktörlü bir yapıdan oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

* Author: edaglioglu1@gmail.com

** Author: esra.omeroglu@gmail.com

*** Author: aysunturupcu@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7420-815X>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-7474>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3840-6802>

Introduction

Young children and their education are the constituents of preschool education. Understanding children in terms of the ways and their learning skills is important in order to offer compelling opportunities for all children. Preschool settings are places that support the child's growing awareness and discovery needs. Moreover, children's understanding and adaptation to the world around them are promoted within these settings via playing games, which is the most significant task of children at that point in their development. In preschool education, the most basic aim is to enable children to explore and develop ways of learning and to realise their maximum potential with the help of a child-centred and game-based approach (Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education], 2013; Sutherland, 2006). Carr (2001) emphasised the necessity to enable young children to show interest, become active participants, endure difficulties, form a mutual interaction with others, and to have tendencies like protecting and taking responsibility in order to provide for their optimal development. Additionally, examining the research conducted in this field, it can be seen that researchers emphasise the importance of a quality preschool education experience and focus on the necessity for making an effort to increase children's acquisitions (Durlak, 2010; Gestwicki, 2016; Peyre, Ramus, Melchior, Forhan, Heude, & Gauvrit, 2016; Reynolds, Temple, Robertson, & Mann, 2001). However, the recent increase in the variety of child population makes it necessary for teachers to draw many lines in order to provide an appropriate education not only for children from different religions, languages, races, ethnic origins or those of refugee status, but in particular for special needs children (Van Tassel-Baska & Stanbaugh, 2010). Integration, cohesion and the concept of inclusive education, as expressed in recent years, reflects the change in concepts related to the education of children with special needs. Inclusion/integration is described as 'full acceptance of a child who has special needs in a typical class' with a child-centred approach for children with special needs (Elkins, 2002, p. 77) by addressing a right in terms of medical and inefficiency (Neilson, 2005). However, this concept is much broader than it may at first seem. Mitchell (1999), who studied inclusive education on an international scale, found this type of education had the following meanings in schools:

- Reducing learning barriers,
- Adaptation of the philosophy of all children, including children with special needs,
- Identifying the diversity of the child population and responding to their needs,
- Being able to adapt to different styles and learning rates of children,
- Providing appropriate curricula, available resources, and ensuring equality of opportunities in education with the schools through cooperating institutions/ organisations.

All these factors are limited to special needs children and it is very important to also extend this scope to include talented and gifted children. In this context, today's teachers are expected to differentiate education in order to meet the learning needs of different children in the classroom, and it is seen that many teachers are ready for that. Upon examining the literature; it can be seen that education perceived on the basis of mainstream schools and integrated classrooms is the most commonly accepted approach for talented and gifted individuals, and that there are many studies supporting inclusive education for talented and gifted children (Callahan, Moon, Oh, Azana, & Hailey, 2015; Oakes, 1985; Sapon-Shevin, 1994; Van Tassel-Baska & Stanbaugh, 2010).

Differentiation within inclusive education environments implies making changes so as to meet the individual needs of every child, or by adapting to them. Differentiation can be achieved through the development of curriculum, and through the organisation of teaching ways and classroom environment by the teacher. It may also be used as a basic strategy for academically advanced children within general education classes regarding the education of gifted and talented children (Gadzikowski, 2013; Tomlinson, 2013).

The term 'differentiation' is used less frequently in preschool education, since preschool teachers already put child development at the centre and are therefore already involved in making arrangements for the individual needs and different development stages of every child. Preschool teachers understand that children have the fastest growing cognitive and language skills, may possess big and small muscle motor, social and emotional development from birth until the age of five, and that every child has unique learning style and development process (Carr, 2001; Katz, 2008; Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education], 2013; Oktay, 2000). This understanding regarding child development makes us think that because of such a target, the issue is the individualisation of children through their abilities, interests and humour, and may therefore not be necessary to take precautions as teachers (Gadzikowski, 2013). However, talented/ gifted children have more rapidly advanced cognitive skills than the skills of other developmental areas when compared to children of typical development. Therefore, they have different asynchronous developmental features (Morelock, 1992), and their developmental and educational needs differ from their peers, which makes it impossible to meet these features and needs within the same educational settings (Koshy, 2002; Silverman, 1992). Thus, preschool teachers are still in need of support regarding how to differentiate curriculum, educational applications and learning environments within the educational process according to the characteristics of talented and gifted children (Gadzikowski, 2013; Riley, 2011).

On the other hand, teachers in general education classes face significant difficulties in finding resources for children in the general education environment regarding practicable educational applications and curriculum changes (Schumm & Vaughn, 1991). Even though teachers are disposed to include talented and gifted children in these classroom activities, to encourage them for academic achievement and provide support to them; unfortunately, they are less disposed to making special changes in educational applications, to use different educational materials or to create a classroom environment especially to meet their needs. Even experienced teachers find it difficult to prepare special experiences for talented and gifted children due to their lack of knowledge and experience in this area (Gallagher, 1997; Hong, Greene, & Higgins, 2006; Riley, 2011; Smith, 2006). Therefore, it is not possible to meet the cognitive and affective needs of talented and gifted children within general education classes (Gentry, Rizza, & Gable, 2001).

However, the studies focusing on the issue show that especially talented and gifted children need to be compelled as much as possible in the classroom in order to sustain their motivation towards learning (Archambault, Westberg, Brown, Hallmark, Zhang, & Emmons, 1993; Nind, Rix, Sheehy, & Simmons, 2013; Riley, 2011; Westberg, Archambault, Dobyns, & Slavin, 1993). In parallel with this, the major difference of talented and gifted children from other children is that they have higher levels of ability, creativity and motivation than their peers (Renzulli, 1986). Having broader areas of ability and different special learning needs and styles from their peers; talented and gifted children are always ready to learn areas they are most interested in and compel their teachers on these subjects (Matthews & Foster, 2004). In a number of studies, it has been determined that talented and gifted children prefer teachers who make changes in the curriculum and education in accordance with their abilities as they are ready and eager to take on new challenges and difficulties in general education classes (Feldhusen, Van Tassel-Baska, & Seeley, 1989; Tomlinson, 1999; Torrance & Sisk, 2001).

In the literature, it is stated that differentiation of curriculum regarding inclusive education environments contributes to talented and gifted children (Gallagher, Harradine, & Coleman, 1997; Gentry et al. 2001; Marland, 1971; Passow, 1982; Tomlinson, 1999), whereas only a few studies in the literature have been conducted within inclusive education environments; and they mainly concern primary education aged children and their cognitive development (Archambault et al. 1993; De Cassia Nakano, Primi, de Jesus Ribeiro, & Almeida, 2016; Gavin, Casa, Adelson, Carroll, & Sheffield, 2009; Havigerová, 2015; Hong et al. 2006; Nakano et al. 2015; Van Tassel-Baska & Brown, 2007; Wengliinsky, 2002; Westberg et al. 1993; Yang & Siegle, 2006). Moreover, among the research are a very limited number of studies aimed at developing an assessment tool especially aimed at the inclusive education environment (Greene & Hong, 2001; Hong et al. 2006; Macû, 2015).

As indicated, this study aims to develop an assessment tool for the evaluation of educational applications of teachers within the inclusive education environment, where gifted and talented children are present in order to address a significant gap in this area.

Method

The aim of this study is to develop a scale for preschool teachers named the 'Classroom Practices in Inclusive Preschool Education Environment with Talented and Gifted Children Scale'.

Study Group

Within the scope of the study, teachers were determined according to the criteria of having talented and gifted children in their classroom or at least such observations, and working in kindergartens or preschools. To form the sample, 156 teachers were included in this study. Considering the views in the literature regarding the possibility for having a sample size at least five times greater than the number of items (Child, 2006; Tabachnick & Fidell, 2001); it is possible to state that the number of teachers is adequate. Table 1 shows the distribution of teachers included within the scope of the study according to the variables of gender, professional seniority, and age interval of children in the classroom.

Table 1.
Distribution of Teachers According to Gender, Seniority and Age Interval of Children.

Variables	n	%
Gender		
Female	152	97.40
Male	4	2.60
Seniority		
0-5 years	32	20.50
6-10 years	65	41.70
11-15 years	25	16.00
16-20 years	8	5.10
21-25 years	12	7.70
26 years and above	14	9.00
Age Interval of Children in the Classroom		
3 years (26-48 months)	10	6.40
4 years (48-60 months)	64	41.00
3-5 years (36-72 months)	26	16.70
5-6 years (60-72 months)	41	26.30
Other	15	9.60

Examining Table 1; considering the distribution of teachers according to the variable of gender, it is seen that 97.40% are female, 41.70% have 6-10 years of teaching experience and 41.00% teach four-year-old (48-60 months) children.

Data Collection Tool

This study is structured based on the European Union Erasmus+ KA2 Strategic Partnerships for School Education Project. One of the target groups of this Project is preschool teachers who work in classrooms with not only children of typical development, but also talented/gifted children or children with such potential. One of the aims of the Project is to identify the basic educational and instructional elements used in the inclusive education setting by these preschool teachers. Based on this aim, during the development of the form, items were structured on the educational and instructional elements used by preschool teachers in inclusive educational settings.

Interviews were then conducted with five preschool teachers working with children diagnosed as talented, gifted, or at least had that potential by means of semi-structured questions. Additionally, interviews were conducted with relevant experts from partner countries of the project in their own country, and they were requested to write their own items for the item pool. Using the interviews, items from partner countries and the data obtained from the literature review; a form consisting of four parts was generated by two academic members from the field of preschool education in the project team.

Demographic information about the children and teachers formed the first part of the form. The second part of the form was prepared as a five-point, Likert-type scale containing 25 items on the educational applications of teachers in the classroom. In the third and fourth parts of the form, open-ended items regarding studies conducted by the teachers for revealing and developing children's individual abilities, and the educational methods used by the teachers for strengthening classroom interaction are listed. The draft items were sent to five relevant experts working with talented and gifted children outside of the project team in order to garner expert opinion within the context of content validity. The form was finalised after conducting an assessment and evaluation for forms generated as a result of feedback received from the relevant experts and consulting two experts working as instructors in the field of psychological counselling and guidance.

The form was then applied to 50 teachers at each preschool education institution providing inclusive education in four countries within the scope of the aforementioned project. According to the results attained after analysing all of the data from the partners; it was seen that no scale existed that embraced educational approaches used by teachers in inclusive education environments for talented and gifted children, especially in Turkey. Given this condition; it was decided to transform the Likert-type items in the second part of the form into a scale aimed at teachers working in inclusive education environments where talented and gifted children were present in Turkey.

For this purpose, the items were examined by three field experts in terms of any cultural differences between the partner countries, and the experts decided to remove three of the items. After a consensus was reached by an evaluation and assessment expert and a psychological counselling and guidance expert from Turkey, a form containing 22 items was finalised. The form consisted of five-point, Likert-type items, graded as 5 = always, 4 = frequently, 3 = sometimes, 2 = seldom, and 1 = never. The data acquired by applying the form to a larger group (156 teachers) in Turkey were analysed within the scope of the study.

Data Collection

The form developed within the scope of the current study was delivered to teachers in person and a researcher remained present with the teachers to ensure sufficient attention was paid to the study during the application. The application lasted for a total of four weeks.

Data Analysis

Various analyses were conducted for proving the validity and reliability of the scale developed to measure educational approaches applied by teachers in inclusive education environments, which were formed within the scope of the 'project'. The data were primarily examined according to incorrect values, extreme values, and missing values, and analyses were started after making the necessary corrections.

Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were conducted in order to prove the construct validity of the scale. Item-test correlations were obtained for item analyses. The Cronbach's alpha values were calculated for determining the reliability coefficient in the meaning of internal consistency for the scales and subscales obtained as a result of analyses.

Results & Discussion

This section includes the results of the validity and reliability analyses of the ‘Classroom Practices in Inclusive Preschool Education Environment with Talented and Gifted Children Scale’.

Findings Regarding the Scale’s Validity

In the data analysis, Exploratory Factor Analysis (EFA) was initially conducted using the SPSS software. EFA aims to explore a factor or factors based on relationships between variables (Tabachnick & Fidell, 2001). Before conducting EFA, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) coefficient and Bartlett’s test were calculated in order to determine the convenience of the data for factor analysis (Kalaycı, 2005; Tavşancıl, 2006). The value of the KMO test, which tested that the sample was convenient for factorisation, was found to be .80 ($> .50$), and the chi-square value obtained from the Bartlett’s test was found to be significant ($p < .05$). Seeing that the data were deemed convenient for factor analysis, EFA was conducted.

Varimax rotation technique was used for interpreting the factors. The factor structures of the items were determined on condition that they had a factor load value of .32 (Tabachnick & Fidell, 2001) or above. In EFA, the number of factors was limited to three, based on the number of dimensions determined while writing the items. In the analysis results, the three items that were loaded on more than one factor, and whose difference value between factor loads was smaller than .10 and one item that could not be loaded in any factor, were excluded based on expert opinion. Analyses were therefore conducted on the basis of 18 items. Table 2 shows the load values in the relevant factor of the 18 items.

Table 2.

Load Values According to Factors for Intra-class Applications in Inclusive Preschool Education Environments Scale.

	Factor1	Factor2	Factor3
M8	.70		
M19	.67		
M12	.56		
M17	.56		
M18	.52		
M5	.43		
M6	.38		
M3		.72	
M9		.67	
M2		.59	
M22		.50	
M10		.50	
M7		.50	
M21		.49	
M1		.49	
M13			.79
M14			.71
M16			.63

In Table 2, the factor load values of EFA are arrayed from higher to lower for each relevant factor. Factor loads of items vary between .38 and .79. The first dimension consists of seven items with factor loads varying between .38 and .70, the second dimension has eight items with factor loads varying between .49 and .72, and the third dimension has three items with factor loads varying between .63 and .79. In line with expert opinions and the literature, the first factor of the scale was called ‘Revealing and Developing the Potential’ (e.g., M6: ‘When the kids solve a problem in a different way, I give them

positive feedback for that behaviour’), the second factor was called ‘Differentiation’ (e.g., M21: I may change the process of activity by paying attention to what the kids say during educational activities), and the third factor was called ‘Motivation’ (e.g., M16: I encourage the kids to reveal their potential). The scale explains 44.61% of the total variance. The first factor alone explains 17.07%, the second factor 16.42%, and the third factor 11.12%. In social sciences, it is suggested that the explained variance should be in the interval of 40.00%- 60.00% (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010; Tavşancıl, 2006), which makes 44.61% acceptable. Additionally, the relationship between the three lower dimensions of the scale was examined and the results are presented in Table 3.

Table 3.

Correlation Coefficients between Lower Dimensions of the Intra-class Applications in Inclusive Preschool Education Environments Scale.

Lower Dimensions	Revealing & Developing Potential	Differentiation	Motivation
Revealing & Developing Potential	1.00	.54*	.47*
Differentiation		1.00	.42*
Motivation			1.00

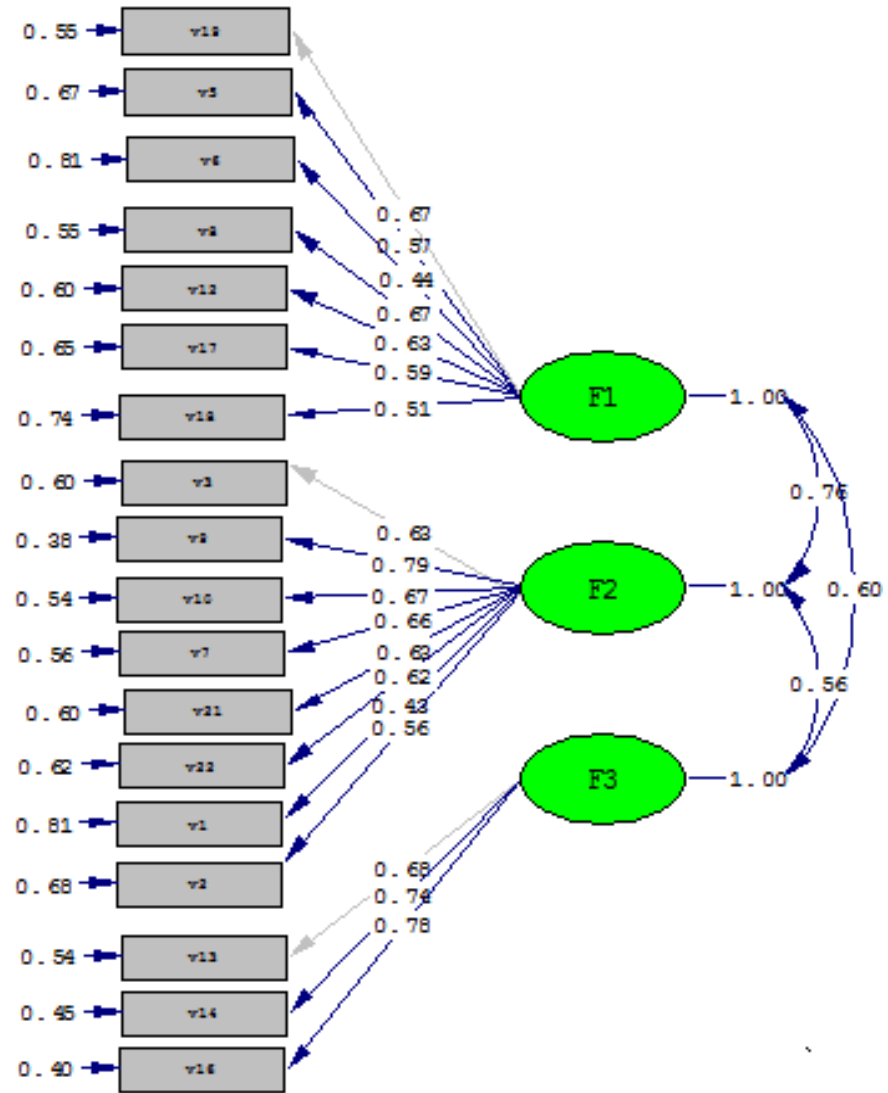
* $p < .01$

Examining Table 3; it can be seen that the correlation between the lower dimensions of the scale vary between .42 and .54, with a significant level of .01.

In order to evaluate the validity of the three-factor structure determined via EFA, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed with the LISREL software and the model fit indices were obtained. Implementation of EFA and CFA in different sample groups is an ideal condition in scale development studies. On the other hand, considering the use of the data acquired within the scope of the study, time, and financial possibilities; the analyses were performed on the same study group, which represents a limitation to the study. Figure 1 shows error variances of the items obtained as a result of CFA regarding the 18-item for ‘Classroom Practices in Inclusive Preschool Education Environment with Talented and Gifted Children Scale’ and the factor load values of the factor to which the items are related.

Figure 1 shows the three-factor model of the scale, the factors in the model and the relationships between items of these factors. On examining Figure 1, it can be seen that factor loads of items vary between .43 and .79. According to the result of CFA, the t -values of all items were found to be significant ($p < .05$). In addition, errors of each item vary between .40 and .81. As the factor load values are larger than .30, error values are smaller than .90, and the t -values are significant, there is deemed no need to exclude any of the items from the scale. The fit indices obtained as a result of CFA are used for evaluating whether or not the data being observed shows a good fit with the three-dimensional model. Table 4 shows the fit indices of the 18-item ‘Classroom Practices in Inclusive Preschool Education Environment with Talented and Gifted Children Scale’ in this study.

Examining the values in Table 4; while $X^2 / SD < 3$ signifies an excellent fit, the fact that the values of CFI, NFI, and NNFI are $\geq .90$ and RMSEA $\leq .08$ signifies a good fit (Kline, 2005). The value GFI is $\geq .85$, which may signify that it is an acceptable fit (Jöreskog & Sörbom, 1993). Even though GFI is obtained in a value that is slightly lower than the acceptable limit, other fit values reflect the minimum good fit in general. Interpreting all of these values together regarding the scale, it is possible to state that a fit is provided to the three-factor structure.



Chi-Square=250.91, df=132, P-value=0.00000, RMSEA=0.075

Figure 1. CFA results regarding the 'Classroom Practices in Inclusive Preschool Education Environment with Talented and Gifted Children Scale'.

Table 4.
Fit Goodness Indices Obtained from CFA.

Fit Goodness Index	Value
X ² / SD	250.91 / 132 = 1.90
GFI	.82
CFI	.95
NFI	.90
NNFI	.94
RMSEA	.07

Findings Regarding the Scale's Reliability and Item Analyses

The Cronbach's alpha internal consistency coefficients were examined for the three sub-factors and for the entire scale. The reliability was determined as .76 for the first sub-factor which consisted of seven items, .83 for the second sub-factor which consisted of eight items, and .80 for the third sub-factor which consisted of three items. In addition, the reliability of the entire scale was determined as .88. As the Cronbach alpha coefficients are .70 and above (Nunnally, 1978), it is possible to state that the sub-factors and the scale as a whole are reliable. Item test correlations were also calculated; and correlation values were determined as $r = .32$ and $r = .59$ for items in the first factor, $r = .41$ and $r = .68$ for items in the second factor, and $r = .64$ and $r = .67$ for items in the third factor. As the total item test correlation values of the items in the three scales are above .30 (Büyüköztürk, 2010), it is possible to state that the items serve the purpose of the relevant factor.

Conclusion & Implementation

The current study aimed to develop a scale for the evaluation of classroom practices, including the educational approaches of preschool teachers, within inclusive education environments where talented and gifted children were present alongside those of normal development. For this purpose, validity and reliability analyses were conducted for data obtained from the scale. The scale itself was developed based on the form generated within the scope of the 'Strategies for the Talented and Gifted Pupils' Teachers' project that was prepared within the compass of the European Union Erasmus+ Programme Main Action 2- Strategical Partnerships-Mixed School Education Project.

In the study, exploratory and confirmatory factor analyses were applied to the five-point, Likert-type scale consisting of 22 items in order to prove its validity on the basis of the same dataset. As a result of the EFA, a three-factor structure consisting of 18 items was obtained. In line with expert opinion and the literature, the first factor of the scale consisting of seven items was labelled as 'Revealing and Developing the Potential', the second factor consisting of eight items was labelled as 'Differentiation', and the third factor consisting of three items was labelled as 'Motivation'. The scale explains 44.61% of the total variance. CFA analysis was also performed for contributing to the structure obtained via EFA. Both EFA and CFA were obtained in the same sample group, which poses a limitation to the study. According to the results obtained from CFA; it was determined that the model showed a good fit in general. The Cronbach's alpha internal consistency coefficients were calculated for the reliability of the entire scale and its lower dimensions. Accordingly, the reliability was obtained as .88 for the entire scale and respectively .76, .83, and .80 for the lower dimensions. Additionally, as a result of the item analysis, item test correlation values of items in each factor were found to be higher than .30. In general, it is possible to state that the three-factor structured scale is valid and reliable, according to the findings obtained from the current study.

In theoretical framework, for 'Classroom Practices in Inclusive Preschool Education Environment with Talented and Gifted Children Scale' focused on the approaches applied by preschool teachers in order to meet the developmental and educational needs of both children of typical development and talented/gifted children within an inclusive classroom environment. In this content, the development of such a scale is very important to the development of the preschool education field, which up until now had no such published research. In addition, the sub-factors which were called 'revealing and developing the potential', 'differentiation' and 'motivation' as a result of EFA revealed the factor structure of the scale, which coincides with the literature, as is indicated in the introduction, and the scale includes not only cognitive acquisitions, but also the affective acquisitions of children, which makes it even more important.

In Turkey, one of the most important educational goals is to meet the developmental and educational needs and to realise the potential of especially talented and gifted preschool children within the inclusive education environment where they can learn together alongside their peers. According to this goal, it is necessary for teachers who work within inclusive education environments to have

information about talented and gifted children and to consider their cognitive and affective acquisitions while differentiating the education environment and learning processes. In this study, it was also aimed to provide guidance to preschool teachers, especially those working within inclusive education environments.

Acknowledgments

This study was prepared in the direction of the data obtained from the project numbered 2015-1-TR01-KA201-021420- STRATEACH titled "Strategies for Talented and Gifted Pupils' Teachers" under the European Union Erasmus+ KA2 Strategic Partnerships for School Education Project.

Türkçe Sürüm

Giriş

Küçük çocuklar ve onların öğrenimleri okul öncesi eğitimin temel yapı taşlarını oluşturur. Çocukları öğrenme biçimleri ve becerileri açısından anlamak, tüm çocuklar için zorlayıcı fırsatlar sunmak açısından önemlidir. Okul öncesi eğitim ortamları, çocuğun giderek artan merak ve keşfetme ihtiyaçlarını ve onların en büyük işi olan oyunu merkeze alan bir yaklaşımla etraflarındaki dünyayı anlamalarını ve uyum sağlamalarını destekleyen yerlerdir. Okul öncesi eğitimde, çocuk merkezli ve oyun tabanlı yaklaşım ile çocukların öğrenme yollarını keşfetmelerine ve geliştirmelerine imkân verilerek potansiyellerini en üst noktada gerçekleştirmelerini sağlamak temel hedeftir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013; Sutherland, 2006). Carr (2001), küçük çocuklarda optimal gelişimi sağlamak için onların ilgili olmaları, aktif bir katılımcı olmaları, zorlukla karşılaştıklarında sebat etmeleri, etraflarıyla karşılıklı etkileşim kurmaları ve sahip çıkma ve sorumluluk alma gibi eğilimlerinin desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde nitelikli okul öncesi eğitim deneyimlerinin öneminin vurgulandığı ve çocukların kazanımlarının artırılması için çaba harcanması gerektiğinin üzerinde durulduğu görülmektedir (Durlak, 2010; Gestwicki, 2016; Peyre, Ramus, Melchior, Forhan, Heude, & Gauvrit, 2016; Reynolds, Temple, Robertson, & Mann, 2001). Ancak, son yıllarda çocuk popülasyonunda artan çeşitlilik öğretmenlerin farklı din, dil, ırk, etnik köken veya mülteci statüsündeki çocuklarla birlikte özellikle özel gereksinimi olan çocukların eğitimine ilişkin olarak uygun öğretimi sağlamak için pek çok sınır koymalarını gerektirmektedir (Van Tassel-Baska & Stanbaugh, 2010).

Entegrasyon, kaynaştırma ve son yıllarda ortaya atılan kapsayıcı/dâhil edici eğitim kavramı özel gereksinimli çocukların eğitimine ilişkin kavramlardaki değişimi yansıtmaktadır. Bunların içinde dâhil etme/kapsama, tıbbi açıdan ve sahip olunan yetersizlik açısından bir hakkı dile getirerek (Neilson, 2005), özel gereksinimi olan çocukları merkeze alan bir yaklaşımla “tipik bir sınıfa yetersizliği olan bir öğrencinin tamamen kabul edilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Elkins, 2002, s. 77). Ancak, bu kavram görüldüğünden çok daha geniştir. Uluslararası boyutta kapsayıcı eğitimi inceleyen Mitchell (1999) bu eğitimin okullarda aşağıdaki anlamı içerdiğini belirlemiştir;

- Tüm çocukların devlete bağlı okullara kayıt olma ve eğitim alma, saygı görme, onur ve bağımsızlık sahibi olma, mevcut özel eğitim kaynaklarının adil bir bölümüne erişebilir olma ve doğrudan veya dolaylı olarak ayrımcılığa maruz kalmama haklarına saygı gösterme,
- Öğrenme engellerini azaltma,
- Özel gereksinimi olan çocukların da dâhil olduğu tüm çocuklar felsefesini benimsemiş olma,
- Okuldaki çocuk nüfusunun çeşitliliğini tanıma ve onların ihtiyaçlarına cevap verme,
- Çocuğun sahip olduğu farklı stil ve öğrenim oranlarına uyum sağlama,
- Uygun öğretim programı, mevcut kaynaklar ve işbirliği yapılan kurum/kuruluşlar vasıtasıyla okulun sağladığı organizasyonlar ile eğitimde fırsatı eşitliği sağlama.

Bütün bu unsurlar, özel gereksinimli çocuklarla sınırlı olmakla birlikte üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar için bu kapsamın genişletilmesi son derece önemlidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin günümüzde sınıflarındaki çok çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için eğitimi farklılaştırmaları beklenmekte ve birçok öğretmenin buna hazır olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde, üstün yetenekli ve zekâlı kişiler için normal okul ve sınıf merkezli olarak algılanan eğitimin en çok kabul gören yaklaşım olduğu ve üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar için kapsayıcı eğitimi destekleyen pek çok çalışma olduğu görülmektedir (Callahan, Moon, Oh, Azana, & Hailey, 2015; Oakes, 1985; Sapon-Shevin, 1994; Van Tassel-Baska & Stanbaugh, 2010).

Kapsayıcı eğitim ortamlarında farklılaştırma, her bir çocuğun bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için değişiklik yapmak ya da bunlara uyum sağlamak anlamına gelir. Farklılaştırma, öğretmenin eğitim programını geliştirmesi, öğretim yollarını ve sınıf ortamını organize etmesi ile gerçekleştirilebilir. Aynı zamanda üstün yetenekli ve zekâlıların eğitime ilişkin olarak genel eğitim sınıflarında akademik açıdan ileri olan çocuklar için temel strateji olarak kullanılması da söz konusudur (Gadzikowski, 2013; Tomlinson, 2013).

Okul öncesi eğitimde farklılaştırma terimi daha az sıklıkta kullanılmaktadır. Bu, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk gelişimini merkeze almalarından ve her bir çocuğun bireysel ihtiyaçları ve farklı gelişim aşamaları için düzenlemeler yapmaya zaten başlamış olmalarından kaynaklanmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri, çocukların doğumdan beş yaşına kadar süreçte bilişsel ve dil, büyük kas ve küçük kas motor, sosyal ve duygusal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönem olduğunu bilmektedirler ve her çocuğun öğrenme ve gelişiminin biricik olduğunu en iyi bilen kişilerdir (Carr, 2001; Katz, 2008; Milli Eğitim Bakanlığı, 2013; Oktay, 2000). Çocuk gelişimine ilişkin bu anlayışa göre; çocukların yetenekleri, mizaçları ve ilgileri doğrultusunda bireyselleştirmeleri temel olduğundan, çocuklarla etkileşiminde öğretmenlerin farklı bir önlem alması gerekmemektedir (Gadzikowski, 2013). Ancak, üstün yetenekli ve zekâlı çocukların tipik gelişim gösteren çocuklardan bilişsel gelişimle ilgili becerilerinin diğer gelişim alanlarına yönelik becerilerden daha hızlı ilerlemesi ile ilgili eşzamansız gelişim özelliklerine sahiptirler (Morelock, 1992) ve bu özellikleri nedeniyle doğal olarak gelişimsel ve eğitimsel ihtiyaçlarında da diğer yaşlılarına göre farklılıklar bulunmaktadır. Bu bağlamda, üstün yetenekli ve zekâlı çocukların bütün bu farklı ihtiyaçlarının aynı eğitim deneyimleri içerisinde karşılanması mümkün olmamaktadır (Koshy, 2002; Silverman, 1992). Bu nedenle yine de okul öncesi öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreci içerisinde programı, öğretim uygulamalarını ve öğrenme ortamını üstün yetenekli ve zekâlı çocukların bu özelliklerine göre nasıl farklılaştırabileceklerine ilişkin desteğe ihtiyaçları vardır (Gadzikowski, 2013; Riley, 2011).

Öte yandan genel eğitim sınıflarındaki öğretmenler, genel eğitim ortamında çocuklara uygulanabilir öğretim uygulamaları ve program değişikliklerine ilişkin kaynak bulmakta oldukça sıkıntı yaşamaktadırlar (Schumm & Vaughn, 1991). Öğretmenler, üstün yetenekli ve zekâlı çocukları bu sınıf etkinliklerine dâhil etmeye, akademik başarı için teşvik etmeye ve destek sağlamaya ne kadar istekli olsalar da ne yazık ki öğretim uygulamalarında özel değişiklikler yapmaya, farklı öğretim materyalleri kullanmaya veya ihtiyaçlarını karşılamak için bir sınıf ortamı sağlamaya daha az istekli davranmaktadırlar. Deneyimli öğretmenler dahi üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar için özel deneyimler hazırlamayı bu konudaki bilgi ve deneyim eksikliklerinden dolayı zor bulmaktadırlar (Gallagher, 1997; Hong, Greene, & Higgins, 2006; Riley, 2011; Smith, 2006). Bu nedenle, üstün yetenekli ve zekâlı çocukların bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlarının genel eğitim sınıflarında karşılanması çok mümkün olamamaktadır (Gentry, Rizza, & Gable, 2001). Ancak, yapılan araştırmalar göstermektedir ki özellikle üstün yetenekli ve zekâlı çocukların sınıfta mümkün olduğu kadar çok zorlanmaya ve öğrenmeye karşı olan motivasyonlarını devam ettirmeye ihtiyaçları vardır (Archambault, Westberg, Brown, Hallmark, Zhang & Emmons, 1993; Nind, Rix, Sheehy, & Simmons, 2013; Riley, 2011; Westberg, Archambault, Dobyms, & Slavin, 1993). Buna paralel olarak, üstün yetenekli ve zekâlı çocukları dikkate aldığımızda bu çocukların diğer çocuklardan en temel farklarının yaşlılarından daha üst düzeyde yeteneğe, yaratıcılığa ve motivasyona sahip olmalarıdır (Renzulli, 1986). Yaşlılarından daha geniş yetenek alanları olan, farklı özel öğrenme ihtiyaçları ve stilleri olan üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar, ilgi duydukları alan/alanlarla ilgili öğrenmeye sürekli hazır dırlar ve bu konuda öğretmenlerini zorlayan bireylerdir (Matthews & Foster, 2004). Yapılan pek çok çalışmada, üstün yetenekli ve zekâlı çocukların genel eğitim sınıflarında zorluklarla mücadele etmeye hazır olduklarından yeteneklerine uygun olarak program ve öğretimde değişiklik yapan öğretmenleri tercih ettikleri bulunmuştur (Feldhusen, Van Tassel-Baska, & Seeley, 1989; Tomlinson, 1999; Torrance & Sisk, 2001).

Literatürde kapsayıcı eğitim ortamlarına ilişkin olarak programın farklılaştırılmasının üstün yetenekli ve zekâlı çocuklara olan katkısı belirtilmesine karşın (Gallagher, Harradine, & Coleman, 1997; Gentry et al., 2001; Marland, 1971; Passow, 1982; Tomlinson, 1999), alandaki çok az araştırmanın kapsayıcı eğitim

ortamlarında yapıldığı ve yapılan araştırmaların büyük bir kısmının ilköğretim çağı üzerinde olduğu ve daha çok çocukların bilişsel gelişimleri ile ilgili olduğu görülmektedir (Archambault et al. 1993; De Cassia Nakano, Primi, de Jesus Ribeiro, & Almeida, 2016; Gavin, Casa, Adelson, Carroll, & Sheffield, 2009; Havigerová, 2015; Hong et al. 2006; Nakano et al. 2015; Van Tassel-Baska & Brown, 2007; Wenglinsky, 2002; Westberg et al. 1993; Yang & Siegle, 2006). Bununla birlikte, bu araştırmalar içerisinde özellikle kapsayıcı eğitim ortamı ile ilgili ölçme aracı geliştirilmesine yönelik çalışmaların ise yok denecek kadar az sayıda olduğu gözlenmiştir (Greene & Hong, 2001; Hong et al. 2006; Macû, 2015).

Bu araştırma, yukarıda belirtildiği üzere bu alanda oldukça önemli bir açığı kapatmak üzere üstün yetenekli ve zekâlı çocukların bulunduğu kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenlerin öğretim uygulamalarını değerlendirmek için bir ölçme aracı geliştirmek üzere planlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerine yönelik “Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocukların Bulunduğu Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” nin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin belirlenmesinde sınıflarında tanınmış üstün yetenekli ve zekâlı çocuklar olan ya da bu yönde gözlemleri olan resmi anasınıfı veya bağımsız anaokulunda görevli olması ölçütü dikkate alınmıştır. Çalışma kapsamında 156 öğretmene ulaşılmıştır. Literatürde, örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az beş katı (Child, 2006; Tabachnick & Fidell, 2001) olabileceğine ilişkin görüşler göz önüne alındığında ulaşılan öğretmen sayısının yeterli olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında ele alınan öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi ve sınıflarındaki çocukların yaş aralığı değişkenlerine ilişkin dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem ve Sınıflarındaki Çocukların Yaş Aralığı Değişkenlerine Göre Dağılımı.

Değişkenler	n	%
Cinsiyet		
Kadın	152	97.40
Erkek	4	2.60
Kıdem		
0-5 yıl	32	20.50
6-10 yıl	65	41.70
11-15 yıl	25	16.00
16-20 yıl	8	5.10
21-25 yıl	12	7.70
26 yıl ve üzeri	14	9.00
Sınıftaki Çocukların Yaş Aralığı		
3 yaş (26-48 ay)	10	6.40
4 yaş (48-60 ay)	64	41.00
3-5 yaş (36-72 ay)	26	16.70
5-6 yaş (60-72 ay)	41	26.30
Diğer	15	9.60

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde %97.40’ının kadın, %41.70’sinin 6-10 yıl arasında öğretmenlik deneyimine sahip olduğu ve %41.00’inin 4 yaş (48-60 ay) grubu çocuklara öğretmenlik yaptığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın temeli, Avrupa Birliği Erasmus+ Programı Ana Eylem 2- Stratejik Ortaklıklar-Karma Okul Eğitimi Projesine dayanmaktadır. Proje kapsamında ele alınan hedef gruplardan birisi, sınıflarında tipik gelişim gösteren çocukların yanı sıra üstün yetenekli ve zekâlı olduğu belirlenen ya da bu potansiyele sahip olduklarını düşündükleri çocuklar bulunan okul öncesi öğretmenleridir. Projenin amaçları arasında bu okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ortamlarında uyguladıkları temel eğitimsel ve öğretimsel unsurları belirlemek yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanacak formda, kapsayıcı eğitim uygulamaları sırasında öğretmenlerin sınıflarında temel aldıkları eğitimsel ve öğretimsel unsurlara yönelik maddeler oluşturulması planlanmıştır. Bu aşamada, ilk olarak üstün yetenekli ve zekâlı olarak tanımlanmış ya da potansiyel olarak üstün yetenekli ve zekâlı olduğunu düşündüğü çocuklarla çalışmış olan beş okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış sorular yardımıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca projenin ortak ülkelerinden kendi ülkelerinde yer alan konu alanı uzmanları ile görüşmeler gerçekleştirilerek madde havuzu için madde yazmaları istenmiştir. Görüşmeler, ortak ülkelerden gelen maddeler ve literatür taramasından elde edilen verilerden yararlanılarak proje ekibinde yer alan okul öncesi alanında görevli iki öğretim üyesince dört bölümden oluşan bir form oluşturulmuştur. Formun ilk bölümünde, çocuklara ve öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler, ikinci bölümünde öğretmenlerin sınıftaki eğitim ve öğretim amaçlı uygulamalarını içeren beş'li Likert tipi 25 madde, üçüncü ve dördüncü bölümde öğretmenlerin çocukların bireysel yeteneklerini ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmalara ve sınıf içerisinde etkileşim ortamını kuvvetlendirmek için kullandıkları öğretim yöntemlerine ilişkin açık uçlu maddeler yer almaktadır. Oluşturulan taslak maddeler, kapsam geçerliği bağlamında uzman görüşü almak için proje ekibi dışında üstün yetenekli ve zekâlı çocuklarla çalışan beş alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarından gelen dönütler sonucunda oluşturulan formlar için ölçme ve değerlendirme ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında öğretim elemanı olarak çalışan iki uzmanın görüşüne de başvurulmuş ve nihai hali verilmiştir. Bu form, söz konusu proje kapsamında dört ülkede kapsayıcı eğitim sunan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 50'şer öğretmene uygulanmıştır. Ortaklardan gelen bütün veriler analiz edildikten sonra ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda özellikle Türkiye'de üstün yetenekli ve zekâlı çocukların kapsayıcı eğitim ortamında öğretmenlerin kullandıkları eğitimsel ve öğretimsel yaklaşımları ele alan herhangi bir ölçeğin olmadığı görülmüştür. Ortaya çıkan bu durum doğrultusunda formun ikinci bölümde yer alan Likert tipi maddelerin Türkiye'de üstün yetenekli ve zekâlı çocukların bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamında görev yapan öğretmenlere yönelik bir ölçeğe dönüştürülmesine karar verilmiştir. Bu amaçla, oluşturulan formda yer alan maddeler kültüre özgünlük bağlamında üç alan uzmanı tarafından incelenerek üç maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. 22 maddelik forma, Türkiye'de bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ve bir psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanı uzmanı görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir. Formda yer alan maddeler 5'li Likert türünde olup 5 = her zaman, 4 = sık sık, 3 = bazen, 2 = ara sıra, 1 = hiç bir zaman olarak derecelendirilmiştir. Formun Türkiye'de daha geniş bir gruba (156 öğretmen) uygulanmasıyla elde edilen veriler çalışma kapsamında analize alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında geliştirilen form öğretmenlere elden verilmiş ve uygulama sırasında çalışmaya yeterli özenin gösterilmesi için öğretmenlerin yanında birer araştırmacı bulunmuştur. Uygulama toplam dört hafta sürmüştür.

Verilerin Analizi

Proje kapsamında oluşturulan kapsayıcı eğitim ortamında öğretmenlerin uyguladıkları eğitimsel ve öğretimsel yaklaşımları ölçmeye ilişkin oluşturulan ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine kanıt oluşturmak amacıyla çeşitli analizler gerçekleştirilmiştir. Veriler öncelikle hatalı değer, uç değer ve eksik değerlere göre incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak analizlere geçilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt oluşturması amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Madde analizleri amacıyla madde-test korelasyonları elde edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre elde edilen

ölçek ve alt ölçekler için iç tutarlılık anlamında güvenirlik katsayısının belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa değerleri hesaplanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde “Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocukların Bulunduğu Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” nin geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları yer almaktadır.

Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Verilerin analizinde ilk olarak açıklayıcı faktör analizi (AFA), SPSS programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. AFA değişkenler arası ilişkilere dayalı olarak faktör ya da faktörleri keşfetmeyi amaçlar (Tabachnick & Fidell, 2001). AFA yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-MeyerOlkin (KMO) katsayısı ve Bartlett testi hesaplanmıştır (Kalaycı, 2005; Tavşancıl, 2006). Örneklemin faktörleştirmeye uygun olduğunu test eden KMO testi değeri .80 (>.50) elde edilmiş ve Bartlett testi sonucu elde edilen chi-square değeri anlamlı ($p < .05$) bulunmuştur. Verilerin faktör analizi için uygun çıkmasından sonra açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktörlerin daha kolay yorumlanabilmesi için varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada maddelerin faktör yapılarının belirlenmesinde .32 (Tabachnick & Fidell, 2001) ve üzeri faktör yükü değerine sahip olması kabul edilmiştir. AFA’da maddelerin yazımında belirlenen boyutların sayısı göz önüne alınarak faktör sayısı üç ile sınırlandırılmıştır. Analiz sonuçlarında birden fazla faktöre yüklenen ve faktör yük arasındaki fark değeri .10 dan küçük olan üç madde ve hiçbir faktörde yüklenemeyen bir madde uzman görüşü de alınarak çıkarılmıştır. Analizler 18 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. Tablo 2’de 18 maddeye ait ilgili faktördeki yük değerleri sunulmuştur.

Tablo 2.

Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği Maddelerinin İlgili Oldukları Faktöre Ait Yük Değerleri.

	Faktör1	Faktör2	Faktör3
M8	.70		
M19	.67		
M12	.56		
M17	.56		
M18	.52		
M5	.43		
M6	.38		
M3		.72	
M9		.67	
M2		.59	
M22		.50	
M10		.50	
M7		.49	
M21		.49	
M1		.49	
M13			.79
M14			.71
M16			.63

Tablo 2’de AFA’ya ait faktör yük değerleri ilgili her bir faktör için yüksel olandan düşük olana doğru sıralanmıştır. Maddelerin faktör yükleri .38 ile .79 arasında değişmektedir. Birinci boyut faktör yükleri .38 ile .70 arasında değişen 7 maddeden, ikinci boyut faktör yükleri .49 ile .72 arasında değişen 8 maddeden ve üçüncü boyut .63 ile .79 arasında değişen üç maddeden oluşmaktadır. Uzman görüşleri ve alan yazın

doğrultusunda ölçeğin birinci faktörü “Potansiyeli Ortaya Çıkarıp Geliştirme” (örneğin, M6: Çocuklar problemin çözümünü farklı bir yoldan yaptıklarında onların bu davranışlarına olumlu geribildirim veririm.), ikinci faktörü “Farklılaştırma” (örneğin, M21: Öğretim etkinlikleri sırasında çocukların söylediklerine dikkat ederek etkinlik sürecini değiştirebilirim) ve üçüncü faktörü ise “Motivasyon” (örneğin, M16: Çocukları potansiyellerini ortaya çıkarmaları için cesaretlendiririm) olarak isimlendirilmiştir. Ölçek, toplam varyansın %44.61’ini açıklamaktadır. Birinci faktör tek başına %17.07’sini, ikinci faktör tek başına %16.42’ini, üçüncü faktör %11.12’sini açıklamaktadır. Sosyal bilimlerde açıklanan varyans %40.00-%60.00 aralığında olması gerektiği iddia edildiğinden (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010; Tavşancıl, 2006) açıklanan varyansın %44.61 olması kabul edilebilirdir. Ayrıca, ölçeğin üç alt boyutu arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları.

Alt Boyutlar	Potansiyeli Ortaya Çıkarıp Geliştirme	Farklılaştırma	Motivasyon
Potansiyeli Ortaya Çıkarıp Geliştirme	1.00	.54*	.47*
Farklılaştırma		1.00	.42*
Motivasyon			1.00

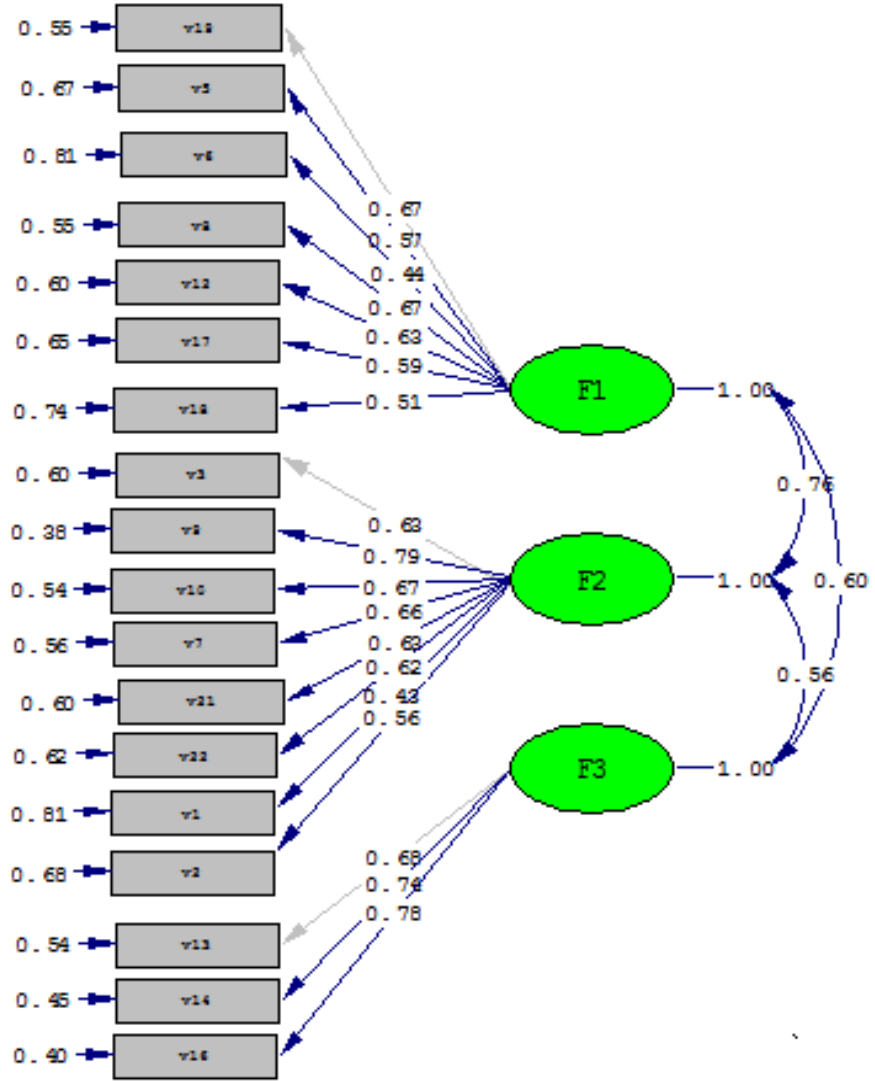
* $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonun .42 ile .54 arasında değiştiği ve .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen üç faktörlü yapının geçerliğinin değerlendirilmesi amacıyla LISREL programında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiş ve model uyum indeksleri elde edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında AFA ve DFA’nın farklı örneklem gruplarında gerçekleştirilmesi ideal durumdur. Ancak, proje kapsamında toplanan verilerin kullanılması, zaman ve maddi olanaklar düşünüldüğünde analizler aynı çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu durum çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. 18 maddeden oluşan üstün yetenekli ve zekâlı çocukların bulunduğu “Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Sınıf İçi Uygulamalar” ölçeğinin DFA sonucunda elde edilen maddelerin hata varyansları ile maddelerin ilişkili oldukları faktöre ilişkin faktör yük değerleri Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1’de ölçeğin üç faktörlü modeli ve modelde yer alan faktörler ve o faktörlere ait maddeler arasındaki ilişkiler yer almaktadır. Şekil incelendiğinde, maddelerin faktör yüklerinin .43 ile .79 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. DFA sonuçlarına göre tüm maddelere ait t değerleri anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Ayrıca, her bir maddeye ait hatalar ise .40 ile .81 arasında değişmektedir. Faktör yük değerlerinin .30 dan büyük olması, hata değerlerinin .90 dan küçük olması ve t değerlerinin anlamlı olması nedeniyle, ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek yoktur. DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri gözlenen verinin 3 boyutlu olan modele iyi uyum gösterdiğini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Bu çalışmada üstün yetenekliler için kapsayıcı eğitim ortamını ölçmek amacıyla hazırlanmış 18 maddelik ölçeğe ait uyum indeksleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4’te yer alan değerler incelendiğinde $X^2 / SD < 3$ olması mükemmel uyuma işaret ederken, CFI, NFI, NNFI değerlerinin $\geq .90$ ve RMSEA $\leq .08$ olması ise iyi uyuma işaret etmektedir (Kline, 2005). GFI değerinin $\geq .85$ olması kabul edilebilir uyumu yansıttığı söylenebilir (Jöreskog & Sörbom, 1993). Genel olarak GFI kabul edilebilir sınırdan biraz düşük değerde elde edilse de diğer uyum değerleri en az iyi uyumu yansıtmaktadır. Ölçeğe ilişkin elde edilen tüm değerler birlikte yorumlandığında üç faktörlü yapıya ilişkin uyumun sağlandığı belirtilebilir.



Chi-Square=250.91, df=132, P-value=0.00000, RMSEA=0.075

Şekil 1. “Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocukların Bulunduğu Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Sınıf İçi Öğretim Uygulamalar Ölçeği”ne ilişkin DFA sonuçları.

Tablo 4.

DFA Sonucu Elde Edilen Uyum İyilik İndeksleri.

İyilik Uyum İndeksi	Değer
χ^2 / SD	250.91 / 132 = 1.90
GFI	.82
CFI	.95
NFI	.90
NNFI	.94
RMSEA	.07

Ölçeğin Güvenirliğine ve Madde Analizlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada, üç alt faktöre ve ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. 7 maddeden oluşan birinci alt faktörün güvenirliliği .76; sekiz maddeden oluşan ikinci alt faktörün güvenirliliği .83; üç maddeden oluşan üçüncü alt faktörün güvenirliliği ise .80 elde edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin genelinin güvenirliliği ise .88 elde edilmiştir. Cronbach alfa katsayıları .70 ve üzerinde olduğundan (Nunnally, 1978) alt faktörlerin ve ölçeğin güvenirliliğinin yeterli olduğu belirtilebilir. Çalışmada ayrıca madde test korelasyonları hesaplanmıştır. Birinci faktörde yer alan maddeler $r = .32$ ile $r = .59$ aralığında değişen, ikinci faktörde yer alan maddeler $r = .41$ ile $r = .68$ aralığında değişen, üçüncü faktörde yer alan maddeler ise $r = .64$ ile $r = .67$ aralığında değişen korelasyon değerlerine sahiptirler. Her üç faktörde yer alan maddelerin madde toplam test korelasyon değerleri .30'un (Büyüköztürk, 2010) üzerinde olduğundan maddelerin ilgili faktör için amacına hizmet ettiği belirtilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli ve zekâlı çocukların bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitimsel ve öğretimsel yaklaşımlarını içeren sınıf içi uygulamalarını değerlendirmek üzere ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, Avrupa Birliği Erasmus+ Programı Ana Eylem 2-Stratejik Ortaklıklar- Karma Okul Eğitimi Projesi kapsamında hazırlanan “Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocukların Öğretmenlerine Yönelik Stratejiler” başlıklı proje dâhilinde geliştirilen formdan yola çıkılarak oluşturulan ölçekte elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirlilik analizleri yapılmıştır. Çalışmada 5'li Likert türünde 22 maddeden oluşan ölçeğe geçerlik kanıtı amacıyla aynı veri seti üzerinden açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda üç faktörlü ve 18 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Uzman görüşleri ve alan yazın doğrultusunda ölçeğin yedi maddeden oluşan birinci faktörü “Potansiyeli Ortaya Çıkarıp Geliştirme”, sekiz maddeden oluşan ikinci faktörü “Farklılaştırma” ve üç maddeden oluşan üçüncü faktörü ise “Motivasyon” olarak isimlendirilmiştir. Ölçek, toplam varyansın % 44.61'ini açıklamaktadır. AFA ile elde edilen yapıya katkı sağlamak amacıyla DFA analizleri de gerçekleştirilmiştir. AFA ve DFA'nın aynı örneklem grubu için elde edilmesi bu çalışmanın bir sınırlılığıdır. DFA'dan elde edilen sonuçlardan genel olarak modelin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin genelinin ve alt boyutların güvenirliliği için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin genelinin güvenirliliği .88 elde edilirken alt boyutlar sırasıyla .76, .83 ve .80 elde edilmiştir. Ayrıca, madde analizi sonucunda her bir faktörde yer alan maddelerin ilgili faktördeki madde test korelasyon değerleri .30'dan yüksek elde edilmiştir. Genel olarak, çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak üç faktörlü bir yapıdan oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilebilir.

“Üstün Yetenekli ve Zekâlı Çocukların Bulunduğu Kapsayıcı Okul Öncesi Eğitim Ortamlarında Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği” kavramsal açıdan ele alındığında, üstün yetenekli ve zekâlı okul öncesi dönem çocuklarının kapsayıcı eğitim bağlamında tipik gelişim gösteren akranları ile birlikte oldukları ortamlarda öğretmenlerin sınıflarında bu iki grup çocuğun gelişimsel ve eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamak üzere uyguladıkları yaklaşımları ele alan bir ölçektir. Ölçeğin bu özelliği, daha önce bu konuda böyle bir çalışma yapılmamış olması açısından alanda oldukça önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte ölçeğin faktör yapısını ortaya koyan açımlayıcı faktör analizi sonucunda potansiyeli ortaya çıkarıp geliştirme, farklılaştırma ve motivasyon olarak isimlendirilen alt faktörlerin çalışmanın giriş kısmında belirtilen literatürle de örtüşmesi ve çocukların sadece bilişsel kazanımlarını değil duyuşsal kazanımlarını da içeren bir yapıya sahip olması önemli özelliklerindendir.

Ülkemizde özellikle üstün yetenekli ve zekâlı okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel ve eğitimsel ihtiyaçlarını onların akranları ile birlikte oldukları kapsayıcı eğitim ortamlarında karşılamak, potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmek en önemli eğitimsel amaçlardan biridir. Bu hedef doğrultusunda kapsayıcı eğitim ortamlarında görev alacak öğretmenlerin bu çocuklar hakkında bilgi sahibi olmaları, eğitim ortamı ve öğrenme süreçlerini farklılaştırırken çocukların sadece bilişsel kazanımlarını değil duyuşsal kazanımlarını da dikkate almaları gerekmektedir. Bu çalışma ile özellikle kapsayıcı eğitim ortamlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri için aynı zamanda bir yol haritası sunulmaya çalışılmıştır. Bu ölçek daha geniş örneklemdeki kapsayıcı eğitim yapılan okul öncesi eğitim

sınıflarında öğretmenlerin eğitimsel ve öğretimsel uygulamalarını gözlemek amacıyla uygulanabilir. Daha büyük yaş gruplarındaki üstün yetenekli ve zekâlı çocukların eğitim aldıkları sınıflardaki öğretimsel uygulamalara, sınıf ortamına veya sınıf iklimine ilişkin olarak bu ölçeğe alt boyutlar eklenebilir ya da bu konuda yeni ölçme araçları geliştirilebilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma Avrupa Birliği Erasmus+ KA2 (Okul Eğitimi) programı kapsamında yürütölmüş olan, 2015-1-TR01-KA201- 021420 sayılı "Üstün Yetenekli ve Zekâlı Öğrencilerin Öğretmenlerine Yönelik Stratejiler" başlıklı projeden elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanmıştır.

References

- Archambault, F., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Zhang, W., & Emmons, C. L. (1993). Classroom practices used with gifted third and fourth grade students. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2), 103-119.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Callahan, C. M., Moon, T. R., Oh, S., Azana A. P., & Hailey, E. P. (2015). What works in gifted education: Documenting the effects of an integrated curricular/instructional model for gifted students. *American Educational Research Journal*, 52(1), 137-167.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings*. London: Sage.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis* (3rd ed.). London: Continuum.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- De Cassia Nakano, T., Primi, R., de Jesus Ribeiro, W., & Almeida, L. S. (2016). Multidimensional assessment of giftedness: Criterion validity of battery of intelligence and creativity measures. *Annals of Psychology*, 32(3), 628-637.
- Durlak, J. (2010). The importance of doing well in whatever you do: A commentary on the special section, "Implementation research in early childhood education". *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 348-357.
- Elkins, J. (2002). The school context. In A. Ashman & J. Elkins (Eds.), *Educating children with diverse abilities* (pp. 73-113). Frenchs Forest, NSW: Prentice Hall.
- Feldhusen, J., Van Tassel-Baska, J., & Seeley, K. (1989). *Excellence in educating the gifted*. Denver, CO: Love.
- Gadzickowski, A. (2013). *Challenging exceptionally bright children in early childhood classrooms*. NAEYC: Red Leaf.
- Gallagher, J. (1997). Issues in the education of gifted students. In N. Colangelo & D. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 10-23). Needham Heights, MA: Allyn& Bacon.
- Gallagher, J., Harradine, C., & Coleman, M. R. (1997). Gifted students in the classroom: Challenge or boredom. *Roeper Review*, 19(3), 132-136.
- Gavin, M. K., Casa, T. M., Adelson, J. L., Carroll, S. R., & Sheffield, L. J. (2009). The impact of advanced curriculum on the achievement of mathematically promising elementary students. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 188-202. doi:10.1177/0016986209334964
- Gentry, M., Rizza, M. G., & Gable, R. K. (2001). Gifted students' perceptions of their class activities: Differences among rural, urban, and suburban student attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 45(2), 115-129.
- Gestwicki, C. (2016). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education* (6th ed.). Cengage Learning.
- Greene, M. T. & Hong, E. (2001). *Instructional practice questionnaire*. Unpublished manuscript, University of Nevada, Las Vegas.
- Havigerová, J. M. (2015). *Intellectual giftedness. Insights on giftedness in the preschool and early school age*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
- Hong, E., Greene, M. T., & Higgins, K. (2006). Instructional practices of teachers in general education classrooms and gifted resourcerooms: Development and validation of the instructional practice questionnaire. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 91-103.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Katz, L. G. (2008). *Current perspectives on the early childhood curriculum*. Paper presented at the OPEN Eye Conference, London: England.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling: Methodology in the social sciences*. New York: The Guilford Press.
- Koshy, V. (2002). *Teaching gifted children 4-7*. London: David Fulton.
- Macû, E. (2015). Analyzing differentiated instructions in inclusive education of gifted preschoolers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1147-1155.
- Marland, S. (1971). *Education of the gifted and the talented* (Vol. 1). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Matthews, D. J. & Foster, J. F. (2004). *Being smart about gifted children*. Arizona: Great Potential Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mitchell, D. (1999). *Creating inclusive schools*. Hamilton, NZ: University of Waikato.
- Morelock, M. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 1, 11-15.
- Nakano, T. C., Primi, R., Abreu, I. C. C., Gozzoli, M. Z., Caporossi, D. C., Miliani, A. F. M., & Martins, A. A. (2015). Bateria para avaliação das altashabilidades/superdotação: análise dos itens via Teoria de Resposta ao Item [Battery for assessment of giftedness: Analysis conducted using item response theory]. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(4), 725-737.
- Neilson, W. (2005). Disability: Attitudes, history and discourses. In D. Fraser, R. Moltzen & K. Ryba (Eds.), *Educating Learners with Special Needs in Aotearoa/ New Zealand* (2nd ed., pp. 9-21). Palmerston North, NZ: Dunmore Press.
- Nind, M., Rix, J., Sheehy, K., & Simmons, K. (2013). *Curriculum and Pedagogy in Inclusive Education*. London and New York: Routledge.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric testing*. New York: McGraw-Hill.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, Conn: Yale University Press.
- Oktay, A. (2000). Okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. In Ş. Yaşar (Eds), *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri* (pp. 120-132). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Passow, A. (1982). *Differentiated curricula for the gifted/ talented*. Ventura County, CA: Office of the Superintendent of Schools.
- Peyre, H., Ramus, F., Melchior, M., Forhan, A., Heude, B., & Gauvrit, N. (2016). Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: Results of the EDEN mother-child cohort. *Personality and Individual Differences*, 94, 366-371.
- Renzulli, J. S. (1986). *The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. Cambridge: Syndicate of University of Cambridge press.
- Reynolds, A. J., Temple, J., Robertson, D., & Mann, E. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year followup of low-income children in public schools. *Journal of the American Medical Association*, 285(18), 2339-2346. doi:10.1001/jama.285.18.2339
- Riley, T. L. (2011). *Teaching gifted students in the inclusive classroom*. USA: Prufrock.
- Sapon-Shevin, M. (1994). *Playing favourites: Gifted education and the disruption of community*, Albany, NY: State University of New York Press.
- Schumm, J. S. & Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives. *Remedial and Special Education*, 12(4), 18-25.

- Silverman, L. K. (1992). *Early signs of giftedness*. Retrieved September 29, 2017 from <http://australiangiftedsupport.com/ccmword/wp-content/uploads/2014/12/1352283166.pdf>
- Smith, C. M. M. (2006). *Including the gifted and talented. Making inclusion work for more gifted and able learners*. London and New York: Routledge.
- Sutherland, M. J. (2006). The early years setting-an inclusive framework. In C. M. M. Smith (Eds), *Including the gifted and talented- Making inclusion work for more gifted and able learners* (pp. 56-68). London: Routledge.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights: Allyn& Bacon.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2013). Differentiated instruction. In C. M. Callahan & H. L. Herberg-Davis (Eds), *Fundamentals of gifted education, considering multiple perspectives* (pp. 287-300). New York/ London: Routledge.
- Torrance, E. P. & Sisk, D. A. (2001). *Gifted and talented children in the regular classroom*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation Press.
- Van Tassel-Baska, J. & Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342-358. doi:10.1177/0016986207306323
- Van Tassel-Baska, J. & Stanbaugh, T. (2010). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into Practice*, 44(3), 211-217.
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12), 1-30.
- Westberg, K. L., Archambault, F. X., Dobyns, S. M., & Slavin, T. J. (1993). The classroom practices observation study. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2), 120-146.
- Yang, W. E. & Siegle, D. (2006). Curriculum compacting: The best way to bridge the education of school-house giftedness and creative/productive giftedness in China. *Gifted Education International*, 22(1), 101-107. doi:10.1177/026142940602200113.

A study on the relationship between the behaviour of the academic procrastination of the psychological counseling and guidance students and their goal orientations and self-esteem

Zehra Nesrin Birol ^{*a}, Yurdağül Günel ^{**a}

^aTrabzon University, Trabzon/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.014

Article History:

Received 09 February 2018
Revised 27 August 2018
Accepted 30 September 2018
Online 18 March 2019

Keywords:

Academic Procrastination,
Goal Orientations,
Self-esteem.

Article Type:

Research paper

Abstract

The academic procrastination is one of the reasons that university students experience problems in both their educational life and academic. The behavior of delaying academics has effects reaching from the completion of homework to preparation for exams. This therefore can present itself in the student's life as a resentment towards both educators and education. The basic goal of this study is to examine the relation between academic procrastination of the Psychological Counseling and Guidance students and achievement goal and their self-esteem. Besides this basis, another purpose of this study is to find out whether a difference occurs in academic procrastination of the Psychological Counseling and Guidance Departments students when their class level, gender, and success are taken into consideration. Survey method was used in the study as a data collection tool. The participants in this study were 426 students who were attending to Psychological Counseling Department. The data were also collected using the Academic Procrastination Scale, 2x2 Goal Orientations Scale, Rosenberg Self-Esteem Scale, and the Information Form prepared by the researcher. The findings showed that there was a significant relation between academic procrastination of the Psychological Counseling and Guidance students and their self-esteem. According to the results a medium-level, negative and significant correlation was also found between academic procrastination behaviour of the Psychological Counseling and Guidance students and their learning approach.

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile başarı yönelimleri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.014

Makale Geçmişi:

Geliş 09 Şubat 2018
Düzeltilme 27 Ağustos 2018
Kabul 30 Eylül 2018
Çevrimiçi 18 Mart 2019

Anahtar Kelimeler:

Akademik Erteleme,
Başarı Yönelimleri,
Benlik Saygısı.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Üniversite öğrencilerinin, eğitim yaşamında akademik konularda sorun yaşamasına neden olan faktörlerden birisi de akademik ertelemedir. Akademik erteleme davranışı ev ödevlerinin yapılmasından, sınavlara hazırlanmaya kadar etkisini göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin eğitim yaşantılarından beklenen verimin alınmasında olumsuz bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın temel amacını PDR öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemek oluşturmaktadır. Bu temel amacın yanı sıra sınıf seviyesi, cinsiyete göre akademik ertelemenin farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak da amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim öğretim yılında 426 PDR öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Akademik Erteleme Ölçeği, 2x2 Başarı Yönelimleri ölçeği, Rosenberg Özsaygı Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda PDR öğrencilerinin akademik erteleme ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra akademik erteleme ile öğrenme yaklaşma davranışı arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

* Author: zehranesrin@hotmail.com

** Author: yurdagulgunal@hotmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8545-085X>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9385-1167>

Introduction

Postponing or not carrying out the tasks and responsibilities in daily life to an unspecific time is a prevalently encountered situation. Procrastination attitude is, indeed, not merely a contemporary subject. Preliminary documents concerning procrastination attitude can be seen in Rome and ancient Greece records available, dating back to approximately 3000 years ago. (Steel, 2007). At the present time, procrastination attitude is regarded as postponing necessary everyday confrontations without a logical reason. (Solomon & Rothblum, 1984). One of the fields we observe the impacts of procrastination attitude is academic subjects as well. That bounden academic responsibilities are postdated by postponing is accepted as academic procrastination in literature (Lay, 1986). It is clarified in another explanation as “various problems that individuals face in consequence of delaying academic works in a sort of way” (Akbaş & Gizir, 2010). In addition to this, it is one of the factors that leads to certain troubles when college students further their education (Çelik & Odacı, 2015; Onwuegbuzie, 2004). Furthermore, it takes effect from home assignments to testing preparation. (Solomon & Rothblum, 1984; Özer, 2005). Hence, academic procrastination confronts with a negative factor in obtaining expected return as students maintain their education.

What is thought as another factor in gaining intended efficiency in undergraduate education is achievement goal orientation. The concept occurs as a result of motivation studies (Kaplan; 2011; Lens, Elliot, Soenens & Mouratidis, 2014) and with reference to social cognitive theory (Midgley et al, 1998). When we look at the historical process of the remarks regarding achievement goal orientation theory, we are capable of examining it into three sections. (Lens, Elliot, Soenens & Mouratidis, 2014). Achievement goal orientation is primarily divided into performance orientation and learning orientation (Ames, 1992). In the second phase, each situation is explained by separating them to sub-dimensions. (Howell & Watson, 2007). These are named in the form of learning-approach, learning-avoidance, performance-approach, and performance-avoidance (Arslan & Akin; 2014; Pintrich & Schunck, 1996). In the third phase, achievement goal orientation is commenced being analyzed into three sections with two dimensions for each. These are classified as task approach, task avoidance approach, intrapersonal approach, intrapersonal avoidance approach, other approach and other avoidance approach (Lens, Elliot, Soenens & Mouratidis, 2014). The last classification is in development progress as it is a novice differentiation (Elliot, Murayama, Kobeisy & Lichtenfeld; 2015).

In this study, the second phase classification of achievement goal orientation was utilized. In spite of the fact that aforementioned dimensions are named in distinct forms in different studies, the concepts learning orientation and performance orientation, and sub-dimensions of these concepts which current assessment and evaluation instrument opts for were used in this study.

Achievement goals divide into two parts: Performance orientation and learning orientation. Those who have performance orientation tend to obtain positive judgement with their qualifications. Individuals with learning orientation have an interest in enhancing their skills (Dweck & Leggett, 1988). These two dimensions also distinguish two dimensions in themselves: learning-approach, learning-avoidance, performance-approach, performance-avoidance (Akin, 2007). The difference between performance-approach and performance-avoidance is a factor of performance demonstration. In performance-approach orientation, the aim is to display better performance relatively; however, the situation in performance-avoidance orientation is not to show performance so as not to seem unsuccessful from other individuals (Üzbe & Bacanlı, 2015). A figure who possesses learning-approach orientation believes to learn, and exerts entire self-efforts. In learning-avoidance orientation, persona abstains from learning for fear of not learning efficiently.

One of the aspects that also influences undergraduates' achievement adversely is self-esteem. According to Rosenberg (1979), it is too difficult to identify self-esteem concept. In general terms, self-esteem represents overall evaluation of one's value as an individual. It is divided into high and low self-esteem. Those who own high self-esteem are accepted that they are aware of their qualifications, and are satisfied from those qualifications they have. Persons with low self-esteem mention that they do not

respect themselves, and regard their qualifications inadequate (Rosenberg, 1979). As distinct from that, self-esteem is high, if individuals feel good about themselves. Contrary to this, figures have negative expectations concerning their own performances on condition that they have low self-esteem. When it comes to academic achievement, it is thought that high self-esteem provides a favorable academic performance (Boyacı, 2016).

Certain studies that specify correlation between academic procrastination and weak self-sufficiency (Corkin, Yu, Wolters & Wiesner, 2014), exhaustion (Balkis, 2013), sense of self (Aydoğan, 2008; Ferrari, 1992; Ferrari & Patel, 2004; Ferrari and et al. 2007; Kandemir, 2014, Solomon & Rothblum, 1984) can be found in review of the literature. Besides, the studies are discovered, which emphasize that academic achievement (Aydoğan & Özbay, 2009; Balkis & Duru, 2010) and self-esteem (Balkis & Duru, 2010) diminish as long as academic procrastination orientation increases. Research findings (Aydoğan, & Özbay, 2009; Balkis, 2007; Gülebağlan, 2003; Çıkıkcı & Erzen, 2016; Özer, 2009) about substantive correlation between academic procrastination and gender are found, and vice versa (Ekşi & Dilmaç, 2010; Solomon & Rothblum, 1984).

The surveys that reveal negative correlation (Howell & Watson, 2007; Kandemir, 2014) between academic procrastination and learning-approach attitude, and positive correlation between procrastination and learning-avoidance attitude take part in literature (Howell & Watson, 2007). Additionally, studies about positive correlation between academic procrastination and performance-avoidance are available (Özer & Altun, 2011).

Psychological counseling and guidance students principally work at educational institutions when they graduate. The paramount responsibility expected from psychological counseling and guidance in those institutions is to provide students to get ultimate yield from education given in schools. In other words, they are asked to solve students' academic problems and do preventive works to increase academic achievement. It is anticipated that individuals awaited to augment academic achievement with their school activities do not possess academic procrastination issue in their life. Awareness on academic achievement with lesson contents are supposed to be high. At this point, what is taken into account with this study is that it is crucial to be found out the characteristics related with psychological counseling and guidance students' academic procrastination attitude. The research that investigate the effects of academic procrastinations among university students exist. (Arif & Altun, 2011; Lee, 2005; Saddle & Sacks, 1993). On the other hand, a study regarding psychological counseling and guidance students' academic procrastination attitudes lacks in literature. The aim of this study is to reveal the impact of achievement goal orientation and self-esteem to interpret psychological counseling and guidance students' academic procrastination attitudes. By this means, to identify academic procrastination attitudes of psychological counseling and guidance students as a specific purpose, and aid them to be more useful in related enforcements they do in further education institutions are aimed on the basis of characteristics of students' academic procrastination. Below are the research questions in parallel with this purpose.

1. Do psychological counseling and guidance students' academic procrastination attitude differentiate due to gender and class level?
2. Does self-esteem of psychological counseling and guidance students differentiate due to gender and class level?
3. Is there a relationship between psychological counseling and guidance students' procrastination attitude and self-esteem?
4. Is there a relationship between the sub-dimensions of academic procrastination and achievement orientation for relevant students?

Method

Research Design

In the study, the survey method was used as data collection tool. The survey method is a model which is used in order to determine individuals' attitudes, senses and thoughts on a sample (Aypay, 2015).

Population and Sample/ Study Group/Participants

The research group consists of 426 psychological counseling and guidance students studying at a state university in 2016-2017 academic year. Distribution of the students is given in Table 1.

Table 1.
Student Distribution.

Gender	N	F
Female	305	%66.00
Male	121	%44.00

In total, the research group has 426 students including 305 female (66.00%) and 121 male (44.00%). The students are composed of 92 (21.60%) freshmen, 103 (24.20%) sophomores, 48 (11.30%) juniors, and 183 (66.00%) seniors.

Data Collection Tools

In this study, Personal Information Form, Rosenberg Self-Esteem Scale, Academic Procrastination Scale and 2x2 Achievement Orientation Scale were utilized as data collection materials.

Personal Information Form: On the purpose of representing the research group, Personal Information Form prepared by the researchers involves demographic information such as department, class, gender, family income status, and success periods.

Rosenberg Self-Esteem Scale: Morris Rosenberg developed this scale in 1963. Its Turkish adaptation was realized by Cuhadaroglu (1986). The scale comprises 63 questions, and it has 12 sub-dimensions. The validity coefficient and test re-test reliability of the scale were determined .76 and .75 respectively. In this study, self-esteem subscale was employed. The self-esteem scale consists of 10 questions. That score gained from the scale increases means decay of self-esteem (Öner, 1996)

2x2 Achievement Goal Orientation Scale: It is a valid and reliable data collection tool designed by Akin (2006). The scale which consists of 26 questions is 5 point likert scale. It has four sub-dimensions: learning-approach, learning-avoidance, performance-approach, and performance-avoidance. In sub-dimensions of the scale, coefficient of internal consistency reliability is .92; coefficient of test – retest reliability varies between .77 and .86. Total item correlation of the scale is between .56 and .73, and scale factor loadings change between .41 and .98.

Academic Procrastination Scale: Designed by Cakıcı (2003), Academic Procrastination Scale is a 5 point likert scale comprising 19 positive and 7 negative questions. Cronbach Alpha reliability coefficient was appointed .92. High point obtained from the scale reveals academic procrastination.

Data Collection

In this study, the data were collected in the 2016-2017 academic year at a state university. The study was conducted by the researchers with the university students as participants who were voluntary.

Data Analysis

Taking account of voluntary basis, overall scales were applied to the students in class. SPSS 20 was used for analysis of acquired data. T-test, Anova and Pearson correlation coefficient for the analyses.

Findings

Findings of Gender And Class Level with Academic Procrastination Attitude

Table 2

T-Test Outcomes of Academic Procrastination Scale Points for Gender.

Gender	N	X	Sd	df	t	p
Female	305	55.18	13.51	424	2.08	.38
Male	121	58.22	13.63			

In accordance with gender, academic procrastination points of psychological counseling and guidance students do not indicate a significant difference [$t_{(426)}=2.08$, $p>.01$].

Table 3

ANOVA Outcomes of Academic Procrastination Scale Points for Class Level.

Source of Variance	Sums of Square	df	Mean Square	F	p
Between Groups	302.118	3	100.70	.54	.65
Within Groups	78319.88	422	185.59		
Sum	78621.949	425			

According to the analysis results, statistically significant difference between academic procrastination points and class levels is unavailable. That is, to the degree of class level, academic procrastination levels of psychological counseling and guidance students do not differentiate in significant level ($F_{(3, 422)}=.54$, $p>.05$).

Findings of Gender and Class Level with Self-Esteem

Table 4

T-Test Outcomes of Self-Esteem Scale Points For Gender.

Gender	N	X	Sd	df	t	p
Female	305	26.94	2.31	424	2.66	.01
Male	121	26.28	2.33			

Considering gender, self-esteem points of psychological counseling and guidance students shows a significant difference. [$t_{(426)}=2.66$, $P<.05$].

Table 5

ANOVA Outcomes of Self-Esteem Scale Points for Class Level.

Source of Variance	Sums of Square	df	Mean Square	F	P
Between Groups	34.23	3	11.41	2.10	.09
Within Groups	2291.89	422	5.43		
Sum	2326.133	425			

Analysis results show that statistically significant difference between self-esteem points and class levels does not exist. In other words, self-esteem levels of psychological counseling and guidance students do not significantly differentiate by class level ($F_{(3, 422)}=2.10$, $P>.05$).

In proportion to gender, performance approach points of psychological counseling and guidance students demonstrate a significant difference [$t_{(422)}=1.53$, $P<.05$].

Table 6*T-Test Outcomes of Performance Approach Points for Gender.*

Gender	N	X	Sd	df	t	p
Female	305	17.86	5.26	424	1.53	.02
Male	121	18.77	6.03			

Findings of Self-Esteem with Academic Procrastination Attitude

The correlation between academic procrastination and self-esteem was probed with Pearson Correlation formula. A low-level, positive and significant correlation was attained between the two. ($r=.11$, $P<.05$).

Findings about Academic Procrastination and Sub-Dimensions of Achievement Orientation

In the study, the correlation between academic correlation and learning approach was investigated using Pearson Correlation formula. Among the concepts, a medium-level, negative and significant correlation was found out ($r=.49$, $P<.05$). Pearson Correlation formula was also utilized for determining the correlation between academic procrastination and performance avoidance. The correlation result among them is low-level, positive and significant. ($r=.22$, $P<.05$). The correlation between academic procrastination and performance approach was detected with Pearson Correlation formula. It was revealed that statistically significant correlation was not determined among them. ($r=.06$, $P>.05$). In order to ascertain the correlation between academic procrastination and learning approach, Pearson Correlation formula was adopted. Inter-concepts investigation displayed the results as low-level, negative and statistically significant. ($r=.16$, $P<.05$).

Discussion, Conclusion and Implications

The aim of the study is to examine the relations between the Psychological Counseling students' academic procrastination behavior and achievement goal orientations as well as their self-esteem and demographic features. The findings showed that there is no significant difference between academic procrastination behavior and gender. There have been inconsistent data on the arena in the literature. While some research findings show there are significant relations between academic procrastination behavior and the gender (Aydoğan & Özbay, 2012; Balkis, 2007; Özer, 2009; Çıkrıkçı & Erzen, 2016; Gülebağlan, 2003), some studies show there are no (Ekşi & Dilmaç, 2010; Uzun-Özer, 2009; Solomon & Rothblum, 1984).

The findings of this research showed that there is no significant difference between academic procrastination behavior and gender. Another finding of the research showed that there is no significant difference between academic procrastination and the class level. This finding is contrary to the research findings which reveals a relation between academic procrastination and the class level (Balkis, 2007; Çelik & Odacı, 2015; Yeşil & Şahan, 2012). The findings of the research also showed that there is a significant difference between self-esteem and gender. There have been contradictory results in the literature. Some research findings show that there is a significant difference between self-esteem and gender (Altıok & Koruklu, 2010; Özkan, 1994; Verkuyten, & Brup, 2002) whereas other studies show that there is no (Kurtyılmaz, Can & Ceylan, 2017). This study is consistent with the other studies whose findings show that there is a significant difference between self-esteem and gender. It can be argued that the result might be cultural. For female students self-esteem scores were higher because female students consider themselves more important as they study at the university. For further research this result can be examined in a detailed way supported by qualitative data.

The findings of this research also showed that there is a slight difference between academic procrastination and self-esteem. There are studies whose findings indicate that the higher the academic procrastination, the higher the self-esteem is (Can, 1990; Verkuyten & Brup, 2002). There, on the contrary, are some studies showing that the higher the academic procrastination, the lower the self-

esteem is (Aydoğan, 2008; Ferrari e. Al., 2007; Balkis & Duru, 2011; Kandemir, 2014, Solomon & Rothblum, 1984). This research showed that the higher the academic procrastination, the higher the self-esteem is. We assume the result is mostly due to the students' self confidence in academic issues, that is, academically the more confident the students are, the higher academic procrastination they have. It is assumed that if there were more researches examining the reasons of academic procrastination, there would appear more studies consistent with the result of this search. The findings of this study showed that there is a significant negative correlation between academic procrastination and learning approach on secondary level. This result is consistent with the findings of some other studies showing that there is a negative correlation between academic procrastination and learning approach (Kandemir, 2014; Howell & Watson, 2007).

The individuals who have learning approach behaviour are ambitious to obtain knowledge and they believe they can achieve this goal. This trait of individuals could be an explanation for the negative correlation between learning approach behaviour and academic procrastination. There is a similarity between this research finding and the one which examined the reasons of academic procrastination. The results of the later study showed that academic procrastination might be because of the fear of failure and the lowness of the hope level (Uzun-Özer, 2009). It can be assumed that while the fear of failure and hopelessness increase academic procrastination, the belief of the individual for academic success might lessen academic procrastination. It is expected that the individuals who feel obliged to their responsibilities and who are more inclined to finish what they have started show less academic procrastination behaviour than others.

Another finding of the study is that there is a significantly negative and low relation between academic procrastination and learning avoidance behaviour. There have been studies in the literature (Countinho & Neuman, 2008; Kandemir, 2014) whose findings are similar to this research findings. There are also studies (Howell & Watson, 2007) which show that there is a positive relation between academic procrastination behaviour and learning avoidance. That there is a positive relation between academic procrastination and learning avoidance is expected when an individual does not believe that s/he cannot totally reach the learning standards of themselves. However, the findings of this study showed that the more academic procrastination behaviour increases, the less learning avoidance occurs. This can be explained that the individuals who show learning avoidance behaviour are more responsible than the others. Kandemir (2014) explains that academic procrastination lessens with the increase of the responsibility. When it is supposed that the psychological counseling students who have learning avoidance behaviour and at the same time who are eager to learn, there appears a negative relation between academic procrastination behaviour and learning avoidance. The findings of the study also showed that there is no relation between academic procrastination behaviour and performance approach. It can be assumed that while the individuals who have performance approach behaviour show some attitudes, they regard other people as criteria.

The findings of this study showed that there is a significant positive low relation between academic procrastination and performance approach behaviour. This result is consistent with the results of some studies (Dejitthirat, 2004; Özer & Altun; 2011). The individuals who have performance avoidance behaviour try to disguise their incompetencies so as to escape that they are a failure (Özer & Altun, 2011). This characteristics of them can be interpreted as the cause for academic procrastination.

To sum up, there is a relation between academic procrastination and learning avoidance, learning approach and performance avoidance. For further detailed search, qualitative studies are needed in order to find out the reasons of academic procrastination. Also, it would be more illuminating that the study be conducted comparatively not only at a state university but at a private university as well. Moreover, academic procrastination can be included in the school curriculum of the Psychological Counseling students so as to raise the awareness of the pupils about the issue.

Türkçe Sürüm

Giriş

Günlük hayat içinde yapılacak görev ve sorumlulukların belirli olmayan bir zamana ötelenmesi ya da yapılmaması yaygın olarak karşılaşılan bir durumdur. Aslında erteleme sadece günümüze ait bir konu değildir. Erteleme davranışıyla ilgili ilk belgeler yaklaşık 3000 yıl öncesine Roma ve antik Yunan kayıtlarına dayanmaktadır (Steel, 2007). Günümüzde erteleme davranışı geçerli bir neden olmaksızın yapılması gereken işleri öteleme olarak kabul edilir (Solomon & Rothblum, 1984). Erteleme davranışının etkilerini gözlemlediğimiz alanlardan birisi de akademik konulardır. Yapılması gereken akademik sorumlulukların ötelenerek ileri bir zamana bırakılması literatürde akademik erteleme olarak kabul edilir (Lay, 1986). Bir diğer tanımda ise “bireylerin akademik işleri bir şekilde geciktirmeleri sonucu yaşadıkları çeşitli sıkıntılar” olarak açıklanmaktadır (Akbaş & Gizir, 2010). Üniversite öğrencilerinin eğitimlerini devam ettirirken sorun yaşamasına neden olan etmenlerden birisidir (Çelik & Odacı, 2015; Onwuegbuzie, 2004) Ev ödevlerinin yapılmasından, sınavlara hazırlanmaya kadar etkisini göstermektedir (Solomon & Rothblum, 1984; Özer, 2005). Dolayısıyla öğrencilerin eğitimlerini sürdürürken beklenen verimin alınmasında olumsuz bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Üniversite öğrencilerin eğitimden istenilen verimi almasında etkili olduğu düşünülen bir diğer faktör de başarı yönelimidir. Başarı yönelimleri kavramı motivasyon araştırmalarının neticesinde (Sideridis & Kaplan, 2011; Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenens & Mouratidis, 2014) ve sosyal bilişsel kuramdan hareketle ortaya çıkmıştır (Midgley et al. 1998). Başarı yönelimleri teorisi ile ilgili görüşlerin tarihsel sürecine baktığımızda üç kısımda inceleyebiliriz (Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenens & Mouratidis, 2014). Başarı yönelimleri ilk olarak performans yönelimi ve öğrenme yönelimi şeklinde ikiye ayrıldığı görürüz (Ames, 1992). İkinci dönemde her iki durumda kendi içerisinde iki alt boyuta ayrılarak açıklanmıştır (Howell & Watson, 2007). Bunlar öğrenme-yaklaşma, öğrenme- kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma şeklinde isimlendirilmiştir (Arslan & Akın, 2014; Pintrich & Schunck, 1996). Üçüncü aşamada ise başarı yönelimi üç kısımda ve her biri iki boyutta incelenmeye başlanmıştır. Bunlar görev yaklaşımı, görev kaçınma yaklaşımı, kişisel yaklaşım, kişisel kaçınma yaklaşımı, diğer yaklaşım ve diğer kaçınma yaklaşımı şeklinde sınıflanmıştır (Vansteenkiste, et al. 2014). Son sınıflama yeni bir ayırım olduğu için henüz gelişme aşamasındadır (Elliot, Murayama, Kobeisy & Lichtenfeld, 2015).

Bu çalışmada başarı yönelimlerinin ikinci aşamasındaki sınıflamadan yararlanılmıştır. Farklı çalışmalarda söz konusu boyutlar farklı şekillerde isimlendirilmekle beraber, bu çalışmada kullanılan ölçme aracının tercih ettiği terimler olan öğrenme yönelimi ve performans yönelimi kavramları ve bu kavramların alt boyutları kullanılmıştır.

Başarı amaçları; performans yönelimi ve öğrenme yönelimi olarak ikiye ayrılır. Performans yönelimli kişiler yeterlilikleriyle olumlu yargı kazanmayla ilgilenen kişilerdir. Öğrenme yönelimli kişiler ise yeteneklerini arttırmayla ilgilenen kişilerdir (Dweck & Leggett, 1988). Bu iki boyutta kendi içinde iki boyuta ayrılmaktadır. Bu boyutlar öğrenme- yaklaşma yönelimi, öğrenme kaçınma yönelimi, performans yaklaşma yönelimi, performans kaçınma yönelimi şeklindedir (Akın, 2007). Performans yaklaşma yönelimi ile performans kaçınma yönelimi arasındaki fark, performans gösterme nedenidir. Performans yaklaşma yöneliminde amaç diğerlerinden daha iyi performans göstermek iken, performans kaçınma yaklaşımında diğerlerinden başarısız gözükmemek için performans göstermeme durumu söz konusudur (Üzbe & Bacanlı, 2015). Öğrenme- yaklaşma yaklaşımına sahip kişi öğrenebileceğine inanır ve öğrenebilmek için tüm potansiyelini kullanır. Öğrenmeme- kaçınma yaklaşımında ise kişi iyi bir şekilde öğrenemeyeceğini düşündüğü için öğrenmeden kaçınır.

Üniversite öğrencilerinin başarısını etkileyen özelliklerden bir diğeri de benlik saygısıdır. Rosenberg (1979) benlik saygısı kavramının tanımlanmasının güç olduğunu belirtmiştir. Genel hatlarıyla tanımlarsak benlik saygısı, kişinin bir birey olarak değerini genel değerlendirilmesini ifade eder. Yüksek ve düşük

benlik saygısı şeklinde ayrılmaktadır. Yüksek benlik saygısına sahip kişilerin kendi özelliklerinin farkında olan, sahip olduğu özelliklerden memnun kişiler olduğunu kabul edilir. Benlik saygısı düşük kişilerin ise kendilerine saygı duymadığını ve yetersiz gördüğünden söz eder (Rosenberg, 1979). Farklı bir şekilde ifade edersek kişi kendisiyle ilgili iyi hissediyorsa benlik saygısı yüksektir. Düşük benlik saygısına sahip olanlar ise kendi performanslarıyla ilgili olarak olumsuz beklentiye sahiptirler. Akademik başarı söz konusu olduğunda yüksek benlik saygısının iyi bir akademik performansı sağlayacağı düşünülür (Boyacıoğlu, 2016)

Literatür incelendiğinde akademik erteleme ile düşük öz yeterlilik (Corkin, Yu, Wolters & Wiesner, 2014), tükenmişlik (Balkis, 2013), benlik algısı (Aydoğan, 2008; Ferrari, 1992; Ferrari & Patel, 2004; Kandemir, 2014; Solomon & Rothblum, 1984) arasında ilişki olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra akademik erteleme eğilimi artıka akademik başarı (Aydoğan & Özbay, 2012; Balkis & Duru, 2010) ve benlik saygısının (Balkis & Duru, 2010) azaldığını belirten çalışmalar bulunmaktadır. Akademik erteleme ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki olduğunu belirten araştırma bulguları (Aydoğan, & Özbay, 2012; Balkis, 2007; Özer, 2009; Gülebağlan, 2003; Çıkrıkçı & Erzen, 2016) bulunurken. Bunun tersi olarak akademik erteleme ile cinsiyet arasında ilişki olmadığını (Ekşi & Dilmaç, 2010; Solomon & Rothblum, 1984) belirten çalışmalar da mevcuttur.

Akademik erteleme ile öğrenme yaklaşma davranışı arasında negatif ilişki olduğu (Howell & Watson, 2007; Kandemir, 2014) ve erteleme davranışı ile öğrenme kaçınma davranışı arasında pozitif ilişki bulunduğuna dair araştırmalar bulunmaktadır (Howell & Watson, 2007). Bunun yanı sıra akademik erteleme ile performanstan kaçınma arasında pozitif ilişki olduğunu gösteren çalışmalarda mevcuttur (Özer & Altun, 2011).

PDR öğrencileri mezun olduklarında çoğunlukla eğitim kurumlarında çalışmaktadır. Bu kurumlarda PDR mezunlarından beklenen en önemli sorumluk okullarda verilen eğitim ve öğretimden öğrencilerin en üst düzeyde verim almasını sağlamaktır. Bir başka şekilde ifade ettiğimizde okullarda öğrencilerin sahip olduğu akademik problemleri çözmeleri ve akademik başarıyı arttırmayı sağlayan önleyici çalışmalar yapmaları beklenmektedir. Okullarda yaptıkları faaliyetlerle akademik başarıyı artırması beklenen kişilerin kendi hayatında akademik erteleme sorununa sahip olmaması beklenmektedir. Aldıkları derslerin içeriğiyle akademik başarı konusunda farkındalıkların yüksek olması beklenmektedir. Bu noktada bu çalışma ile PDR öğrencilerinin akademik erteleme davranışıyla ilgili özelliklerinin ortaya çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmüştür. Üniversite öğrencileri üzerinde akademik ertelemenin etkilerini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Lee, 2005; Saddle & Sacks, 1993; Özer & Altun, 2011). Ancak özel olarak PDR öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma ile PDR öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını açıklamada başarı yönelimlerinin ve benlik saygısının etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu sayede PDR öğrencilerin akademik erteleme özelliklerinden yola çıkarak, özelde PDR öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının belirlenmesinin sağlanması, genelde ise ileride eğitim kurumlarında bu alanda yapacakları uygulamalarda daha yararlı olmalarına yardımcı olunması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. PDR öğrencilerinin akademik erteleme davranışı cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
2. PDR öğrencilerinin benlik saygısı cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. PDR öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile benlik saygısı arasında ilişki var mıdır?
4. PDR öğrencilerinin akademik erteleme ile başarı yönelimlerinin alt boyutları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma da tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli kişilerin tutum, duygu, ve düşüncelerini tespit etmek amacıyla bir örneklem üzerinde gerçekleşen bir yöntemdir (Aypay, 2015).

Katılımcılar

Araştırma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesine devam eden 426 PDR öğrencisi oluşturmaktadır. Tablo 1’de öğrencilerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırma Grubunun Dağılımı.

Cinsiyet	N	F
Kız	305	%66.00
Erkek	121	%44.00

Araştırma grubunda 305’i (%66) kız, 121’i (%44.00) erkek toplam 426 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin 92’si (%21.60)’ı 1. sınıf öğrencisi, 103’ü (% 24.20), 2. sınıf öğrencisi, 48’si (% 11.30) 3. sınıf öğrencisi, 183’ü (%66.00) 4. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Akademik Erteleme Ölçeği ve 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu (KBF): Araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formunda çalışma grubunu tarif etmek amacıyla bölüm, sınıf, cinsiyet, aile gelir durumu, kendini ne zaman başarılı algıladığı gibi demografik bilgilere yer verilmiştir.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ): Bu Ölçeği Morris Rosenberg 1963 yılında geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlamasını Çuhadaroğlu (1986) tarafından gerçekleştirmiştir. Ölçek 63 sorudan oluşmakta ve 12 alt boyutu vardır. Ölçeğin geçerlilik katsayısı .76, test-tekrar test güvenirliliği .75 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada benlik saygısı alt ölçeği kullanılmıştır. Benlik saygısı ölçeği 10 sorudan oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi benlik saygısının düşmesi anlamına gelir (Öner, 1997).

2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği (BYÖ): 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği Akın (2006) tarafından geçerlilik ve güvenirlilik çalışması yapılmış bir ölçme aracıdır. 26 sorudan oluşan ölçek 5’li likert tipinde bir ölçektir. Dört alt boyuttan oluşur; öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma, performans yaklaşma, performans kaçınma şeklindedir. Ölçeğin alt boyutlarında iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı .92 ile .97 arasında, test-tekrar test güvenirlilik katsayıları .77 ile .86 arasında değişmektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyonları .56 ile .73 arasında sıralanmakta ve ölçek faktör yükleri .41 ile .98 arasında değişmektedir.

Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ): Çakıcı (2003) tarafından geliştirmiş olan, 19 sorudan oluşan 5’li likert tipinde bir ölçektir. Akademik Erteleme ölçeği 12 olumlu, 7 olumsuz sorudan oluşmaktadır. Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .92 bulunmuştur. Bu ölçme aracından alınacak yüksek puan akademik erteleme olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler 2016-2017 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinde toplanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere araştırmacılar tarafından ölçme araçları uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Tüm ölçekler gönüllülük esası dikkate alınarak öğrencilere sınıfta uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 programında analiz edilmiştir. Analizler t- testi, Anova ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Bulgular**Akademik Erteleme Davranışı İle Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Bulguları****Tablo 2***Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.*

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Kız	305	55.18	13.51	424	2.08	.38
Erkek	121	58.22	13.63			

PDR Öğrencilerinin akademik erteleme puanları ile cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(426)}=2.08$, $P>.01$].

Tablo 3*Akademik Erteleme Ölçeği Puanlarının Sınıf Seviyesine Göre ANOVA Sonuçları.*

Varyansın Kaynağı	KarelerToplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	302.118	3	100.70	.54	.65
Gruplar içi	78319.88	422	185.59		
Toplam	78621.949	425			

Analiz sonuçları akademik erteleme puanı ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Yani PDR öğrencilerinin akademik erteleme düzeyleri sınıf seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($F_{(3, 422)}=.54$, $P>.05$).

Benlik Saygısı Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Bulguları**Tablo 4***Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.*

Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Kız	305	26.94	2.31	424	2.66	.01
Erkek	121	26.28	2.33			

PDR Öğrencilerinin benlik saygısı puanları ile cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(426)}=2.66$, $P<.05$].

Tablo 5*Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Sınıf Seviyesine Göre ANOVA Sonuçları.*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	34.23	3	11.41	2.10	.09
Gruplar içi	2291.89	422	5.43		
Toplam	2326.133	425			

Analiz sonuçları benlik saygısı puanı ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Yani PDR öğrencilerinin benlik saygı düzeyleri sınıf seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($F_{(3, 422)}=2.10$, $P>.05$).

Tablo 6*Performans Yaklaşma Puanlarının Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları*

Gender	N	X	Ss	Sd	t	p
Female	305	17.86	5.26	424	1.53	.02
Male	121	18.77	6.03			

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin cinsiyetleri ile performans yaklaşma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(422)}=1.53$, $P<.05$].

Akademik Erteleme Davranışı İle Benlik Saygısı Bulguları

Araştırmada akademik erteleme ile benlik saygısı arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon çarpımı ile bakılmıştır. Akademik erteleme ile benlik saygısı arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.11$, $P<.05$).

Akademik Erteleme İle Başarı Yönelimlerinin Alt Boyutları İle İlgili Bulgular

Araştırmada akademik erteleme ile öğrenme yaklaşma arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon çarpımı ile bakılmıştır. Akademik erteleme ile öğrenme yaklaşma arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.49$, $P<.05$). Araştırmada akademik erteleme ile performans kaçınma arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon çarpımı ile bakılmıştır. Akademik erteleme ile performans kaçınma arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=.22$, $P<.05$). Akademik erteleme ile performans yaklaşma arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon çarpımı ile bakılmıştır. Akademik erteleme ile performans yaklaşma arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur ($r=.06$, $P>.05$). Akademik erteleme ile öğrenme yaklaşma arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon çarpımı ile bakılmıştır. Akademik erteleme ile öğrenme kaçınma arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.16$, $P<.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile PDR öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri, benlik saygısı ve bazı demografik özellikler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen ilk bulguya göre akademik erteleme ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Literatürde akademik erteleme ile cinsiyet arasındaki ilişki konusunda tutarsız veriler yer almaktadır. Bazı araştırma sonuçları akademik erteleme ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki olduğunu belirtirken (Aydoğan, & Özbay, 2012; Balkis, 2007; Özer, 2009; Çıkrıkçı & Erzen, 2016; Gülebağlan, 2003; Doğan vd., 2014) bazı araştırma sonuçları tersini söylemektedir (Ekşi & Dilmaç 2010; Uzun-Özer, 2009; Rathblum, vd., 1986; Solomon & Rothblum, 1984). Bu araştırma sonucunda PDR öğrencilerinin akademik erteleme özellikleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise akademik erteleme ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık olmadığıdır. Bu sonuç akademik erteleme ile sınıf düzeyi arasında ilişki olduğunu gösteren araştırmalar (Balkis, 2007; Çelik & Odacı, 2015; Dağan, Kürüm & Kazak, 2014; Yeşil & Şahan, 2012) ile farklılık göstermektedir. Bu araştırmada çıkan her iki bulgunun sebebi PDR öğrencilerinin aldığı eğitim ile ilişkilendirilebilir. Bu noktada boylamsal ve nitel verilerle desteklenen araştırmalar yapılması daha ayrıntılı bilgi sağlayacaktır.

Araştırmanın diğer bir bulgusu da benlik saygısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğudur. Literatürde benlik saygısı ile cinsiyet arasındaki ilişki hakkında çelişkili bulgular yer almaktadır. Benlik saygısı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olduğunu belirten araştırmalar (Altıok & Koruklu, 2010; Aydoğan & Özbay, 2012; Özkan, 1994; Verkuyten & Brup, 2002) bulunurken, anlamlı farklılık olmadığını belirten araştırmalarda (Kurtyılmaz, vd., 2017) yer almaktadır. Bu çalışma benlik saygısı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olduğunu söyleyen araştırmalarla paralellik göstermektedir. Bu sonucun sebebinin kültürel olabileceği tartışılabilir. Kız öğrencilerin kendilerini üniversite öğrencisi oldukları için daha değerli algıladıkları ve bu sebeple benlik saygılarının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Bunun yanı sıra kız öğrencilerin üzerinde ailelerinin etkisinin daha yüksek olması ile de açıklanabilir (Aydoğan & Özbay, 2012). Aslında bu sonuç nitel verilerle desteklenerek daha derinlemesine incelenebilir.

Bu araştırma ile akademik erteleme ile benlik saygısı arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Farklı bir şekilde ifade edersek akademik erteleme artıkça benlik saygısının arttığını söyleyen araştırmalarla (Can, 1990; Verkuyten & Brup, 2002) benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra akademik erteleme eğilimi artıkça benlik saygısının azaldığını (Aydoğan, 2008; Balkis & Duru, 2011; Ferrari vd., 2007; Kandemir, 2014; Solomon & Rothblum, 1984) belirten çalışmalarla farklılık göstermektedir. Bu araştırma akademik erteleme artıkça benlik saygısının arttığını göstermektedir. Bu sonuç PDR öğrencilerinin kendilerine akademik konularda güvendikleri için akademik ertelemeyi tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Kendilerine akademik konularda duydukları güvenin, öğrenmeyi ve

akademik konuları ertelemeyi sağladığı düşünülebilir. Sonuç olarak akademik ertelemelemin sebeplerini araştıran çalışmalarla bu konuda çelişkili olmayan sonuçlar elde edileceği düşünülmüştür.

Akademik erteleme ile öğrenme yaklaşma davranışı arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonuç akademik erteleme ile öğrenme yaklaşma davranışı arasında negatif ilişki olduğunu (Kandemir, 2014; Howell & Watson, 2007) belirten araştırmalarla paralellik göstermektedir. Öğrenme yaklaşma davranışına sahip bireyler konuyu öğrenmek isterler ve bunu yapabileceklerine inanırlar. Bu özellik öğrenme yaklaşma davranışı ile akademik erteleme arasındaki negatif ilişkiyi açıklayabilir. Benzeri bir sonuç lise öğrencileri üzerinde akademik ertelemelemin sebebi olarak başarısızlık korkusu ve umut düzeyinde düşüklük olarak gösteren araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir (Uzun-Özer, 2009). Dolayısıyla başarısızlık korkusu ve umutsuzluk akademik ertelemeyi artırırken, kişinin akademik işi yapabileceğine inanması akademik ertelemeyi azalttığı söylenebilir. Öğrenme yaklaşma yönelimine sahip bireylerin çaba gösterme ve göreve ilgi duyma eğilimine sahip oldukları için akademik erteleme davranışını daha az göstermeleri beklenmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu akademik erteleme ile öğrenme kaçınma arasında negatif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğudur. Literatürde bu bulgu ile benzer sonuç veren araştırmalar (Countinho & Neuman, 2008; Kandemir, 2014) bulunmaktadır. Bunun yanı sıra erteleme davranışı ile öğrenme kaçınma davranışı arasında pozitif ilişki bulunduğuna dair araştırmalar bulguları da (Howell & Watson, 2007) mevcuttur. Öğrenme kaçınma davranışını öğrenmeyi tam anlamıyla gerçekleştiremeyeceğini düşünen, kendi öğrenme standartlarına ulaşamayacağı fikrine sahip kişilerin sergilediği düşünüldüğünde akademik erteleme ile pozitif ilişkili olması beklenmektedir. Ancak bu araştırma sonucunda akademik erteleme arttıkça öğrenme kaçınma davranışı azalmaktadır. Bu durum öğrenme kaçınma davranışını gösteren kişilerin sorumluluk sahibi olması ile açıklanabilir. Kandemir (2014) akademik ertelenin sorumluluğun artmasıyla azaldığını belirtmiştir. Farklı bir şekilde ifade edersek öğrenme kaçınma davranışına sahip PDR öğrencileri aynı zamanda öğrenmeyi arzu ettikleri düşünüldüğünde akademik erteleme ile aralarında negatif ilişki açıklanabilir.

Bu araştırma ile akademik erteleme ile performans yaklaşma arasında ilişki olmadığı bulunmuştur. Performans yaklaşma davranışında kişi performansını ortaya koymasında referans aldığı kişilerden daha iyi olmayı hedeflediği düşünüldüğünde akademik konularda bir standartlarının olmaması bu sonucu açıklayabilir.

Akademik erteleme ile performans kaçınma davranışı arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları ile benzer sonuç veren araştırmalar bulunmaktadır (Dejiththirat, 2004; Özer & Altun, 2011). Performans kaçınma davranışına sahip bireyler eksikliklerini gizleyerek başarısız görünmekten kurtulmaya çalışırlar (Özer & Altun, 2011). Bu özellikleri akademik erteleme davranışına sebep olmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde PDR öğrencilerinde akademik erteleme ile öğrenme-kaçınma, öğrenme-yavaşma ve performans-kaçınma arasında ilişki bulunmuştur. PDR öğrencilerinde akademik erteleme ile öğrenme yönelimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma ön çalışma niteliğindedir. Bundan sonraki çalışmalarda akademik ertelemelemin nedenlerinin ortaya çıkarılması için nitel araştırma yöntemleriyle desteklenen çalışmaların yapılması daha kapsamlı bilgiler sağlayacaktır. Ayrıca araştırmanın sadece devlet üniversitesindeki PDR öğrencileri ile gerçekleştirilmesi bir sınırlılıktır. Özel üniversitede eğitim alan PDR öğrencileri ile yapılarak sonuçlar kıyaslanabilir. PDR öğrencileri ile farklı bölüm öğrencilerinin akademik erteleme davranışları karşılaştırılarak sınıf seviyesine göre akademik erteleme davranışının değişmeme sebebi ortaya çıkarılabilir. Bunun yanı sıra benlik saygısı ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi daha net ortaya çıkarmak amacıyla deneysel çalışmalar yapılarak ileride oluşturulacak psikolojik eğitim programlarına kaynak sağlanabilir. Araştırma bulgularından yola çıkarak PDR öğrencilerinin ders içeriklerinde akademik erteleme ve başarı yönelimleri konusunda farkındalık sağlanarak akademik erteleme davranışlarında farklılık oluşturulabileceği düşünülmüştür. Bu çalışmanın Önerilerinden bir diğeri de öğrenme kaçınma yaklaşımı konusunda eğitsel çalışmalar gerçekleştirilerek akademik erteleme davranışına etkisinin incelenmesidir.

References

- Akbay, S. & Gizir, C. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, akademik güdülenme, akademik özyeterlilik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akın, A. (2006). 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.
- Akın, A. & Arslan S.(2014). Başarı yönelimleri ile kararlılık arasındaki ilişkiler, *Eğitim ve Bilim*, 39 (175), 267-274.
- Altıok, H. & Koruklu, N. (2010). Üniversite öğrencilerinin benlik saygı düzeyi ile ilişkili bazı değişkenlerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 99-120.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Aydoğan, D. & Özbay, Y. (2012). Akademik erteleme davranışı benlik saygısı, durumluluk, kaygı, Özyeterlilik açısından açıklanabilirliği, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 1-9.
- Aypay, A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balkıs, M. (2007). Öğretmen Adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stileri ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 67-83.
- Balkıs, M. (2013). Academiz procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Balkıs, M. & Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170.
- Boyacıoğlu, İ. (2016). Benlik. In İkiz, E. (Ed.), *Psikoloji ve çağdaş yaşam insan uyumu* (pp.184-203). Ankara: Nobel Yayınları.
- Çakıcı, D. G. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*. Unpublished master thesis. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı, Ankara.
- Çelik, Ç. & Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 31-47.
- Çıkrıkçı, Ö. & Erzen, T. (2016). Cinsiyetin akademik erteleme üzerindeki ekisi: meta-analiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 750-761.
- Corkin, D. Yu, S. Wolters, A. & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences*, 32, 294-303.
- Countinho, S. A. & Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style, and self-efficacy. *Learning Environments Research*, 11(2), 131-151.
- Dogan, T. Kürüm A. & Kazak, M. (2014). Kişilik Özelliklerinin Erteleme Davranışını Yordayıcılığı. *Başkent University Journal of Education* 1(1), 1-8.
- Dejiththirat, K. (2004). *Avoidance motivation: Its manifestation in goals across culture*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Austin.
- Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2) 256-273.
- Elliot, A. Murayama, K. Kobeisy A. & Lichtenfeld, S. (2015). Potential-based achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, 85 (2), 192-206.

- Ekşi, H. & Dilmaç, B. (2010). Üniversitesi öğrencilerin genel erteleme, kara vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 433-450.
- Ferrari, J. (1992). Procrastinator and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26, 75-84.
- Ferrari, J. R. & Patel, T. (2004). Social comparisons by procrastinators: Rating peers with similar or dissimilar delay tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37, 1493-1501.
- Ferrari, J. R., Diaz-Morales, J. F., O'Callaghan, J., Diaz, K., & Argumedo, D. (2007). Frequent behavioral delay tendencies by adults: International prevalence rates of chronic procrastination. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(4), 458-464.
- Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin işlerini son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, Mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma*: Unpublished master thesis. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Howell, A. & Watson, D. (2007). Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Sideridis, G.D. & Kaplan, A. (2011). Achievement goals and persistence across task: The roles of failure and success. *The Journal of Experimental Education*, 79(4), 429-451.
- Kandemir, M. (2014). A model Explaining Academic Procrastination Behavior. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 51-72
- Kurtyılmaz, Y. Can, G. & Ceyhan, A. (2017). Üniversite öğrencilerinde ilişkisel saldırganlık ile benlik saygısı, sosyal bağlılık ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 33-52.
- Lay, C. H. (1986). At least my research on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university student. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-14.
- Midgley, C. Kaplan, A. Middleton, M. & Maehr, M. L. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic Procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Öner, N. (1997). *Türkiyede kullanılan psikolojik testler. Bir başvuru kaynağı*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özer, B. U. (2005). *Academic procrastination: Prevalance, self-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement*. Unpublished master thesis. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkan İ. (1994): Benlik Saygısını etkileyen etkenler. *Düşünen Adam*, 7 (3) 4-9.
- Özer, A. & Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21) 45-72.
- Pintrich, P. & Schunck, D. (1996). The role of expectancy and Self- Efficacy Beliefs. Motivation in Education. *Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rothblum, E., Solomon L. J. (1986). Affective, cognitive and Behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.

- Saddler, C. D.& Sacks, L.A. (1993). Muttidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university students. *Psychological Reports*, 73(3), 863-871.
- Solomon, L. J.& Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Ulukaya, S & Bilge, F. (2014). Üniversite öğrencilerinde akademik ertelmenin yordayıcıları olarak aile bağlamında benlik ve anne baba tutumları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (41), 89-102
- Uzun Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (32), 12-19.
- Üzbe, B. & Bacanlı, H. (2015). Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 33-50.
- Verkuyten, M., & Brug, P. (2002). Ethnic identity achievement, self-esteem, and discrimination among Surinamese adolescents in the Netherlands. *Journal of Black Psychology*, 28, 122-141.
- Vansteenkiste, M. Lens, W. Elliot, A. Soenens, B. & Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals,. *Education Psychologist*, 49(3), 153-174.
- Yeşil R. & Şahan, E. (2012). Öğretmen adaylarının akademik işlerini erteleme nedenleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 219-236.

Beliefs and practices of social studies teachers on inclusion

Ahmet ÇOPUR ^a

^a Bursa Uludag University, Education Faculty, Bursa/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.015

Article History:

Received 13 February 2018
Revised 27 November 2018
Accepted 09 January 2019
Online 19 March 2019

Keywords:

Individual education program,
Inclusion,
Teacher beliefs,
Individuals with special needs,
Social studies.

Article Type:

Research paper

Abstract

The aim of the study is to demonstrate the reflections of social studies teachers' beliefs regarding inclusion and their students in in-class practices. The survey, conducted by the case study method, was performed with three Social Studies teachers. Observation and semi-structured interviews were used as data collection techniques. Data obtained from observations and interviews were analysed by content analysis. In the study, it has been found that teachers have the belief that academic objectives should be pursued during inclusive practice, in accordance with the modern philosophy of inclusion. In addition, teachers have the perception that the inclusion students can learn every subject up to a certain level. It was identified that teachers cannot turn these beliefs into practice, and inclusion students are "neglected". It was concluded that this gap between belief and practice is caused by factors such as inadequate pedagogical content knowledge, inability to comprehend the philosophy of inclusion, the gap between the theoretical education and practice, and inadequate education resources at school. Depending on the obtained results, suggestions were made towards increasing teachers' self-efficacy on inclusive practice, establishing a direct connection between education faculties and schools, and ensuring coordination between the stakeholders.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması ile ilgili inanç ve pratikleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.015

Makale Geçmişi:

Geliş 13 Şubat 2018
Düzeltilme 27 Kasım 2018
Kabul 09 Ocak 2019
Çevrimiçi 12 Mart 2019

Anahtar Kelimeler:

Bireyselleştirilmiş eğitim programı,
Kaynaştırma,
Öğretmen inançları,
Özel gereksinimli birey,
Sosyal bilgiler.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ve öğrencilerine ilişkin inançlarının sınıf içi pratiklere yansımalarını ortaya koymaktır. Durum çalışması yöntemiyle yürütülen araştırma, üç sosyal bilgiler öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada, veri toplama yöntemlerinden gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; öğretmenlerin, modern kaynaştırma uygulaması felsefesine uygun olarak, kaynaştırma uygulamasında akademik amaçlar da güdülmesi gerektiği inancını taşıdıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisinin her konuyu belli bir seviyede öğrenebileceği anlayışı yerleşmiş durumdadır. Öğretmenlerin bu olumlu inançlarını uygulamaya dönüştüremedikleri ve bu öğrencilerin "ihmal" edildiği tespit edilmiştir. İnanç ve uygulama arasında; düşük öz yeterlik inancı, yetersiz pedagojik alan bilgisi, kaynaştırma uygulamasının felsefesini kavrayamama, teorik eğitim ile uygulama arasındaki boşluk ve okuldaki eğitim olanaklarının yeterli olmaması gibi nedenlerle bir boşluk olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak, öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması ile ilgili özyeterliklerinin artırılması, eğitim fakülteleri ile okullar arasında organik bağ kurulması ve paydaşlar arası koordinasyonun sağlanması yönünde öneriler getirilmiştir.

* Author: ahmetcopur@uludag.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3837-7260>

Introduction

The practice of educating students with special needs or disabilities (SWDs) in a regular class environment (inclusion) has become significantly widespread during the historical period starting from the mid-1970s until the 21st century (Kiely, Brownell, Lauterbach & Benedict, 2015). This impelled the researchers to become interested in teachers' beliefs and attitudes towards including the SWDs in the class environment. Understanding teachers' beliefs on SWDs is important as the beliefs have a significant effect on their actions in the class (Borko & Putnam, 1996; Calderhead, 1996). In addition, teachers use these belief systems when making decisions regarding teaching practices (Buehl & Beck, 2015). In this regard, it is important to retrace the different types of beliefs the teachers have in order to reveal how their minds and actions operate. This is because teachers' actions resulting from their beliefs affect the successful progress of inclusion students (Kiely et al., 2015).

Development Process of the Concept of Inclusion

First practices of special education have arisen in the shape of "education in different school or class" depending on the type of individual disability. However, "normalization" and "least restrictive environment" principles which have arisen in the 1970s paved the way for a new concept and from then on, "inclusive education" practices started to gain acceptance. In this context, the concept of SWDs continuing their education with their peers have begun to settle. While inclusion initially primarily meant physical placement in general education classrooms, today, the concept of providing inclusion students' access to general education curriculum is accepted (Sorrells, Rieth & Sindelar, 2004). Although various definitions of inclusion have been made (Lewis & Doorlag, 1999; Wolfe & Hall, 2003); making a definition which will also accommodate the elements that are covered by the definitions mentioned here is considered sufficient. According to this definition, inclusion is "the full time or part time education of the student with special needs in regular education classrooms, which are the least restrictive educational environments, provided with the required support services" (Kırcaali-İftar, 1992, p. 45). In this context, educational environments providing education services for individuals with special needs (from the least restrictive to the most restrictive) can be listed as general education classes, special education classes in general education schools, separate special education schools, boarding special education schools and home / hospital.

Throughout the historical process, the concept of inclusion has been transformed into systematic and overarching practices that meet the needs of the inclusion students, as well as other students in the classroom and the classroom teacher (Friend & Bursuck, 2012). This requires the stakeholders to work in harmonious cooperation and making physical structures of general education classes suitable for inclusive education (Batu, 2005; Kargın, 2006). Enabling inclusion students to make academic and social gains by the inclusion requires preparation of individual education programs (IEP), identification of the degrees of readiness of the inclusion student, positive attitudes and behaviours of teachers, development of a sense of respect for differences in the other students in the classroom, and enabling the students with special needs to actively participate in the education processes (Wolfe & Hall, 2003; Wood, 2002). It can be said that in order to achieve success in inclusive practices, one of the most important roles is the role of the teachers. This is because the teacher is the one who plans, practices and coordinates the cooperation between the stakeholders, and who meets face-to-face with the student.

Teachers' Beliefs on Inclusion

There are many factors that can affect teachers' beliefs on inclusive practices. These factors are; teachers' age, the perception of self-efficacy and professional experience, academic success level of the class where the education is performed, and the level of support of the school administration and support service personnel (Imrak, 2009, Kırcaali-İftar & Batu 2007; Kiely et al., 2015). In this context, it is important to show how teacher's beliefs can change depending on the type and level of students' needs, the subject taught, the teacher's self-efficacy, or the teacher's beliefs about the nature of learning.

Although in the study by Scruggs and Mastropieri (1996) two thirds of general education teachers supported the idea of part- and full-time inclusion; only one third or one fourth of the supporting teachers stated that they had the sufficient time, preparation or resources to effectively involve the students with special needs in the teaching process (Scruggs & Mastropieri, 1996). Based on these findings, researchers have come to the conclusion that general education teachers are not as prepared as they were 20 years ago to provide the necessary services to the inclusion students. DeSimone and Parmer (2006), who had similar results with this study, found that despite their positive attitudes towards the idea of inclusion, teachers were concerned about its implementation. The causes of these concerns can be listed as the kind and severity of the disability (Imrak, 2009; Kircaali-Iftar & Batu, 2007; Scruggs & Mastropieri, 1996), scarcity of resources such as time, the inadequacy of in-class support (Kiely et al., 2015). Overall, the findings from these studies can be indicative that although most of the general education teachers have positive views of inclusion, they also have reservations about implementing inclusion, which can be regarded as a barrier to obtaining the desired benefit from the inclusive practice.

Teachers' Beliefs on Teaching and Learning of Inclusion Students

Special education has a significant experience in identifying the research-based practices which would contribute to the learning of students and on educating the teachers to use these practices. Teachers' beliefs on the acceptability of these interventions is an important consideration for them to integrate research-based practices into their instruction (Kiely et al., 2015). In addition, it was found that, with pragmatic concerns, teachers do not prefer evidence-based practices (Boardman, Arguelles, Vaughn, Hughes & Klingner, 2005). In this regard, teachers should be enlightened on issues such as the time the practice will take, its suitability to the student's level and its degree of meeting the students' needs (Boardman et al., 2005). In this respect, researchers should bring the dark spots to light by providing sufficient information to teachers on the issues they are concerned about as this can be important for the implementation of research-based practices in the classroom environment. By this way, inclusive practices will be based on a systematic foundation and an important step will be taken towards obtaining the expected benefit from the practices.

The effect of teachers' beliefs on SWDs and disability on in-class practices is another issue that should be discussed. It was found that general education teachers' beliefs on disability and the role these beliefs play in the education of SWDs are related to the in-class practices used in the education of SWDs (Jordan & Stanovich, 2001, 2003, and 2004). In this regard, it is thought that it would be helpful to focus on the teachers' beliefs and classroom practices in order to conduct the inclusive practices properly and achieve the desired success. Jordan et al., (2010) reported that teachers' beliefs on individuals with special needs are correlated with their teaching practices. In this study, they have also shown that while Pathognomonic (diagnostic) teachers believe that the disability has an unchanging quality intrinsic to the student and teachers can do very little to improve individuals with special needs, interventionist teachers believe that disabled students can be successfully educated via placement (integration) and classroom teachers are responsible for ensuring student learning. In conclusion, researchers demonstrated that teachers with interventionist beliefs find more time on instruction, time engaged in individual and small group talk, and time in academically focused talk, and they are overall more effective in these areas (Stanovich, 1994; Stanovich & Jordan, 1998).

Since the educational reforms are usually based on novel ideals that are not part of teachers' existing belief systems, when a new educational reform is presented, teachers initially experience disparity or suspicion, which creates a gap between expectations and practice (Fives, Lacatena & Gerard, 2015). But if the teachers are motivated enough, they integrate the new beliefs into their existing belief systems (Gregoire, 2003). However, since attempts to change beliefs can result in resistance, teachers do not agree on a new orientation and can show resistance as they may lack awareness, confidence, knowledge or skill to implement a novel idea (Rodriguez, 2005). Ertmer (2005), who tried to explain the source of this resistance by using first or second-degree barriers to teachers' problems regarding technology

integration, had based this subject on a more systematic foundation. In their study, Shevlin, Winter, and Flynn (2013) demonstrated that some teachers are distant, or even resistant to inclusion.

Teachers' Self-efficacy Beliefs

Self-efficacy belief is the person's judgment regarding his/her ability to perform a certain duty in a certain context (Bandura, 1986). In this respect, it can be thought that self-efficacy beliefs of teachers working with SWDs depend on their beliefs about their abilities to give both special and general education to SWDs and to work with different students (Kiely et al., 2015). The findings from the studies on this subject have shown that teachers with a higher perception of self-efficacy regarding the education of SWDs have developed positive attitudes towards the inclusive practice (Podell & Soodak, 1993; Soodak, Podell & Lehman, 1998). From this point forth, it is important for the success of the inclusive practice to identify the resources that support teachers' beliefs on self-efficacy and to provide support where needed. These resources that affect the teachers' beliefs on self-efficacy and attitudes can be listed as follows; teachers' experiences on special education or inclusion (Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996), their educational efficacy (Brownell & Pajares, 1999), their pre-service education (Brownell & Pajares, 1999; Kircaali-Iftar & Batu, 2007) and the in-service courses they attend (McHatton & Parker, 2013; Swain, Nordness & Leader-Janssen, 2012). In this context, it is considered important to increase the teachers' perceptions of general education efficacy by increasing the teacher candidates' efficacy on both the special and general education particularly during pre-service education. This is because teachers with a higher teacher efficacy consider themselves more successful in educating individuals with special needs (Brownell & Pajares, 1999). When the studies are analysed from a holistic point of view, it is seen that teachers' perceptions of self-efficacy are one of the important factors that affect their beliefs on the placement of SWDs and their educational processes. In this respect, it will be useful to determine objective evaluation criteria by elucidating these efficacies in more detail.

Planning Education in Inclusion

When making education planning towards teacher's inclusion practices, both the student's and the classroom's needs should be identified, and an educational design based on these needs should be developed (Iftar, 2012). By this way, a positive classroom environment is established and an educational environment suitable for both the academic and social development of the SWD is created (Iftar, 2012). Regulations that can be done in this direction can be described as organizing the classroom (physical structure, atmosphere), teaching (group, face to face, peer, etc.), teaching materials (diversification, organization, etc.) and teaching methods (direct, exploratory, providing temporary support, etc.) (Friend & Bursuck, 2012). In addition, researchers have given these regulations a planned and systematic structure in identifying the demands of the classroom, identifying the strengths and needs of the students, detecting the students' potential areas of success, investigating the potential areas of problem, using the obtained information to design differentiated teaching, implementation and evaluation of student improvement (Friend & Bursuck, 2012).

Individual education programs (IEP) are another vitally important element for the success of inclusion. The IEP prepared for each inclusion student should elaborate on what behaviours inclusion students will gain, and where, by whom, how, and how long (Eripek, 2007). This roadmap should include the stages such as the student's level of readiness, short and long-term objectives, duration of participating in the general education, required services and adaptations, action intervention plan, evaluation approaches and transition plan (Ministry of National Education [MNE], 2006; Eripek, 2007).

Inclusion in Turkey

Turkey can be considered as at the same level with the developed countries such as Finland, which has been successful in the field of education through integration; England, that has become a prominent country with its multifaceted and gradual evaluation; and USA that has the least restrictive environment and legal regulations. Carrying out the special education services of the SWDs, as far as possible,

together with their peers are governed by the Decree Law No. 573 on Special Education (1997) and Regulation on Special Education Services (2006). Since these legal arrangements have not been realized sufficiently until the past 10 years, the desired success from inclusive practices could not be achieved and practices did not become adequately widespread. However, with the ninth development plan (2007-2013), works performed towards prioritizing the inclusive practices in the education of the SDWs and making the existing physical conditions of the schools suitable (SPO, 2009) made the practices increasingly widespread. According to MNE 2010 figures, while the total number of students benefiting from inclusive practices in primary and secondary schools in 2006 was 54,309 this number increased to 72,425 in 2009 and to 161,295 in 2013 (MNE, 2010, 2013). As it is clear from this data, it can be said that important developments have been made towards increasing the popularity of inclusive practices in the last 10 years (MNE, 2013). However, since sufficient special education support services such as resource-room, field tutoring, and special education consultancy (Kargın, 2004) are not available, inclusion in our country primarily means rather physical placement of SWDs in the classroom (Saraç & Çolak, 2012). When these data are evaluated together, in order to obtain the desired advantages from inclusion practices it becomes a necessity to make the practices more qualified by making these practices more widespread as well as providing the required support services. In addition, it will be useful to demonstrate the faulting aspects of the practice and to make suggestions for solutions through academic studies.

The Importance of the Study

Increasing popularity of inclusive practices since the end of the 20th century directed researchers towards working on the implementation aspect of the process. The commonly held concept of inclusion today argues that physical placement of students is not sufficient and SWDs should be given access to general education curriculum according to their characteristics of development (Scruggs & Mastropieri, 1996). Although Turkey is making quantitative progress in terms of legal regulations with the inclusion in the last 10 years, it has not reached the expected quality level yet. In this regard, the participation of the SWDs in the course processes in general classroom environments and showing what the teachers' beliefs and practices are on this subject are considered important. Moreover, considering the effects of teachers' beliefs on in-class practices (Stanovich, 1994; Stanovich & Jordan, 1998), one aspect of the studies on inclusive practices should be the demonstration of teachers' belief systems on SWDs. In this respect, demonstrating the reflections of teachers' beliefs on this subject in in-class practices is considered important to obtain the desired benefit from the practice. After the literature review, it was found that there were not enough studies that reveal teachers' beliefs on SWDs and education and the reflection of these beliefs on in-class practices (Kiely et al., 2015), and it was considered that performing a study on this would contribute to the improvement of the present situation.

The Aim of the Study

The aim of this study is to demonstrate the reflections of Social Studies teachers' beliefs on inclusive practice and students on in-class practices. In this context, the study will shed light on fundamental problems of teachers and students during inclusive practices and will be able to contribute to solving the problems. From this point on, the research questions are as follows:

1. What are the beliefs of social studies teachers about inclusion?
2. What are the beliefs of social studies teachers about inclusion students?
3. What is the reflection of teachers' beliefs about inclusion practice in classroom practices?

Method

Research Design

This study has been performed by using the "case study" method since its aim is to investigate the reflections of teachers' beliefs on inclusive practice and students in in-class practices in a real environment (Yin, 1994). One of the reasons for preferring this method is that it allows in-depth data collection within a short time (Creswell, 2012). In addition, as the study involves multiple situations that can be discussed holistically, holistic multiple situation case design was preferred as the case study design (Yin, 2014, p. 50). Each participating teacher was analysed in a holistic approach in itself, and the participants were then compared with each other. For this purpose, multiple data collection tools (observation and interview) were used in the study. The data obtained by these data collection tools were presented in a way that they will complement, support, or explain each other.

Participants

This study was conducted in the spring semester of the 2016-2017 academic year, with three social studies teachers who had inclusion students in the class. In the planning stage of the study, 5 secondary schools with inclusion students were identified and required permissions were obtained, and after the pre-interview, the study was conducted with three teachers who volunteered to participate. Participants of the study were identified using convenience case sampling method, which is one of the methods of purposive sampling. In this sampling method, the researcher speeds up the study since he chose a close and convenient case (Yıldırım & Şimşek, 2011). In this context, affordability was considered regarding the transportation, communication opportunities and time for the interviews, and teachers who can be reached easily were determined. All participants took part in the study on a voluntary basis. Due to ethical principles and security grounds, each participant was encoded as Participant 1 (P1), P2, P3, and so on. General characteristics of the participants are described below.

Table 1.
Participants.

Participants	Branch	Professional Experience	Pre-service Training for Inclusion	In-service Training for Inclusion	Diagnosis of Inclusion Students
P1	History	16	Not taken	Taken	Mild level of learning disability
P2	Social Studies	14	Not taken	Taken	Mild level of learning disability
P3	Social Studies	15	Not taken	Taken	Mild level of learning disability

P1: The school P1 works at is one of the leading secondary schools in Bursa, with a history of 20 years. The school, which is a double shift school (morning-afternoon), has 24 classrooms, 70 teachers (two special education teachers, two counsellor teachers), four administrators and 700 students. In addition, the neighbourhood the school is located at comprises people with middle to a high level of socioeconomic status. Technological facilities (interactive whiteboard, projector, etc.) in the classrooms of the school are not sufficient. In addition, the physical structure of the school also needs improvement.

The student in P1's class is inclusion who is diagnosed with mild learning disability. The student has a good social adaptation and does not exhibit behaviours that disrupt the course flow but cannot actively participate in the course. The inclusion student in P1's class sits with his/her peers where he/she can easily participate in the course processes. This seating arrangement also facilitates his/her communication with the teacher. However, the student occasionally sits in the back row by changing his/her place and the teacher connives at this situation. In addition, the student receives the supportive education from the classroom teacher (P1).

P2: The school P2 works at is one of the leading secondary schools in Bursa, which has a history of nearly 100 years. The school, which is a double shift school (morning-afternoon), has 34 classrooms, approximately 60 teachers (two special education teachers, two counsellor teachers), three administrators and 1000 students. In addition, the neighbourhood the school is located at comprises people with a middle level of socioeconomic status. The technological facilities of the school classes are sufficient. With its recently renovated building, the school provides education in modern physical conditions.

The student in P2' s class is inclusion student who is diagnosed with mild learning disability. Although the student tries to actively participate in the course, he/she has social adaptation problems from time to time and also exhibits behaviours that will disrupt the course flow. The inclusive student in P2's class sits with his/her peers. This seating arrangement has certain disadvantages in terms of attendance to the course processes and communication with the teacher. In addition, the student receives the supportive education from a teacher who does not attend the student's classes.

P3: The school P3 works at is one of the leading secondary schools in Bursa, with a history of 21 years. The school, which is a double shift school (morning-afternoon), has 20 classrooms, 70 teachers (three counsellor teachers), four administrators and 700 students. In addition, the neighbourhood the school is located at comprises people with middle to a high level of socioeconomic status. The technological facilities of the school classes are sufficient. In addition, the school's physical structure is adequately suited to education and training.

The student in P3' s class is inclusion student who is diagnosed with mild learning disability. The student has a good social adaptation and does not exhibit behaviours that disrupt the course flow but cannot actively participate in the course. The inclusion student in P3's class is sitting with his/her peers where he/she can easily participate in the course processes. This seating arrangement also facilitates his/her communication with the teacher. In addition, the student receives supportive education from a teacher who does not attend the student's classes.

Data Collection Tools

In this section, information about interview and observation techniques used for data collection is provided. In the study, initially, observations have been made to see the situation as it is. Teachers were given general information about the subject of observation, but it was not mentioned that the focus is directly on the inclusion students. By doing so, the aim was to demonstrate the existing situation as it is. Interviews were held based on the observations.

Observation: In the study, the observation technique was used to demonstrate the reflections of teachers' beliefs on inclusion practice in the in-class practices and to look into the coherence between the belief and the practice. Based on unstructured pilot observations and the literature (Patton, 2014), observation protocol (Appendix 1) was generated. After the expert opinion was obtained, the protocol was finalized. The observation protocol used in the study was divided into three sections, which are planning, teaching process and behaviours and situations observed in the evaluation stages.

Observation should take as long as it is required for the researcher to achieve his/her purpose (Patton, 2014). Since the observed actions and practices were repeated without any significant change for five weeks, the observation period was considered sufficient and the observation was terminated at the fifth week and the researchers moved on to the interview stage of the study.

Interview: Semi-structured interviewing technique was used in the study to obtain in-depth data about the teachers' beliefs on inclusion practice, on the nature of the inclusion student, on the learning of the inclusion student, and the teachers' perception of their own self-efficacy. The interview form consists of 14 questions. By using the literature (Sadioğlu, 2011), the questions were prepared by the researcher. The interview form was finalized after evaluating prepared questions in terms of being clear

and comprehensible, valid in terms of content and serving the purpose, by an academician specialized in inclusion. The interviews lasted 50-60 minutes depending on the answers given by the teachers.

Some changes were made to the questions after the pilot interview was held and the opinions of the academician were received. For example, the question; "What are the educational or behavioural problems you experience with the inclusion student? How do you solve these problems?" was rearranged as "Are there any educational or behavioural problems you experience with the inclusion student? If so, how do you solve them?" as the initial question assumes that there must be a problem. After these processes, the final version of the interview form was given to 3 participants.

Validity and reliability: Data diversification (observation and interviewing methods), member checking, and peer review (Creswell, 2009) increase the validity of the study. In addition, receiving an expert opinion and systematically introducing the research process with all its dimensions are the other factors that increase the validity of the research. In order to ensure the reliability of the data in the study, repeated control and continuous comparison of the data was performed (Gibbs, 2007). In addition, cross-checking of the analysed data has been conducted by a different researcher to ensure the reliability of the study.

Data Analysis

This section provides information on the analysis process of the data obtained through the data collection tools.

Analysis of observation data: "Observation Evaluation Rubric" was developed in order to evaluate the observations carried out within the scope of the study. This rubric has been developed based on the literature (Çerezci, 2015; Kurt, 2015) and on the researchers' observation process, in light of the opinions of the experts in the field. The rubric developed within the scope of the study comprises teaching-learning and evaluation process dimensions. The teaching-learning process dimension is divided into five sub-dimensions, which are; ensuring participation (two items), asking questions (four items), activity (three items), method-technique (three items) and communication (one item). The evaluation dimension is divided into three sub-dimensions, which are; individualization (two items), assessment (two items) and adaptation (one item).

The developed rubric (Appendix 2) consists of 18 items, 13 of which are in the sub-dimension of creating teaching opportunities and 5 in the evaluation. For each item in the rubric, there are three success levels, 0, 1, 2, which are scored as 0 (weak), 1 (average) and 2 (good). In addition, each level of success is explained in detail. In this context, the highest score that can be obtained from the rubrics is calculated as $2 \times 18 = 36$ and the lowest score is $0 \times 18 = 0$. Descriptions of the performance indicators and levels in the evaluation rubric are given in Appendix 2.

Analysis of the interview data: After the recordings of the interviews were deciphered, the data were analysed using content analysis. Once the obtained data were classified in such a way that it will form meaningful sections in itself, the data related in meaning were combined and coded. These codes have also been examined by different researchers and have been given their final form in the light of their opinions. After the coding of the data has been completed, categories were established from these codes and finally, themes that completely cover the categories were created.

Limitations of the Study:

1. The study is restricted to inclusion students with mild level learning disability.
2. Research is limited to three social studies teachers who have inclusion students.

Results

Findings of the study are presented under the headings "findings obtained through interviews" (Table 2) and "findings obtained through observation" (Tables 3, 4).

Findings Obtained Through Interviews

Findings from the interviews were discussed under the theme of teachers' beliefs on inclusion, under the sub-dimensions of teachers' beliefs on inclusion, on inclusion students, on the learning of inclusion students and on their own self-efficacies in terms of inclusion. In order to show from which participant's statement, participants were abbreviated as P1, P2, P3, etc. before the corresponding codes. The findings obtained through the analysis of the interviews are given in Table 2.

Table 2.
Findings on Social Studies Teachers' Beliefs on Inclusion.

On Inclusive Practice	The practice is; neglected	P1	P2	P3
	useful	P1	P2	P3
	an incontestable right	P1	P2	P3
On Students	The practice is; not considered important enough	P1	P2	P3
	resisted	P1	P2	-
	Students; must receive education in general education classes	P1	P2	P3
On the Learning of Students	can learn	P1	P2	P3
	are not accepted in the society.	P1		P3
	are neglected	P1	P2	P3
On Teacher's	are considered ordinary	P1	P2	-
	Regarding students; thinking that the perspective about them changed positively in time	-	P2	P3
	feeling a conscientious responsibility for them	P1	P2	P3
On the Learning of Students	a constructive communicative language should be preferred when talking about them	P1	P2	P3
	Students; must actively participate in the class in order to learn	P1	P2	P3
	must be taken into account when preparing the course process	P1	P2	P3
On the Learning of Students	not enough effort is made for their participation in the course process	P1	P2	P3
	their academic evaluation must be made within the frame of IEP	P1	P2	P3
	their academic learning is left for the supportive education class.	P1	P2	P3
On the Learning of Students	need special activities to be prepared before the class	P1	P2	P3
	must be included in the assessment and evaluation processes	P1	P2	P3
	peer education is useful in their learning	P1	-	P3
On the Learning of Students	Social Studies course is necessary in terms of their academic and social development	P1	P2	P3
	SWDs; are not allocated with sufficient time during the course environment	P1	P2	P3
	do not get enough time to speak	P1	P2	P3
On Teacher's	experience problems in the implementation of their IEPs	P1	P2	P3
	teachers feeling inadequate to prepare IEPs	P1	P2	P3
	Feeling despair when teaching SWDs	P1	P2	P3
On Teacher's	Requiring support in teaching SWDs	P1	P2	P3
	Considering him/herself adequately experienced in SWDs	P1	P2	P3
	Believing that sufficient pre-service training was not received	P1	P2	P3

When the findings in Table 2 are analysed, it can be seen that although teachers find the concept of inclusion useful and consider it as an incontestable right, they believe that there are problems and shortcomings in its practice. While P1's thoughts on this matter are "...To tell you the truth, it seems like we are just saving the day. Because I do not believe that inclusion students receive special treatment or an education that is specific to their level." P2 said that inclusion practice are useful and "inclusion provides advantages to inclusion students in adapting to social life".

When the findings on inclusion students and on their nature, are analysed, it was found that participating teachers consider the general classroom environment as the most suitable educational environment for the inclusion students. While P3 said "I think that inclusion is very natural for social adaptation...General classroom environment, just like the society itself, comprises individuals with very different characteristics.", P1 expressed his/her thoughts on this matter with a critical approach:

"I experienced resistance to these children in schools every semester. Like these children that are not part of this society, many times I heard questions such as why is this child in this class, should not he/she be in a special education class, etc. But these children are our children, we should approach them as we approach others.", and stated that he/she believes general classroom and school environment are more appropriate for these students, with an emphasis on the negative attitude SWDs face.

When findings on the learning and learning environment of the inclusion students are analysed, it is seen that although the participants believe that inclusion students can learn when the appropriate environment is provided, and necessary planning is made, these students are neglected in practice and are not included in the course processes. On this matter, P2 stated that:

"IEP plans are made for inclusion students and are placed into folders, but these are not really taken into consideration...I never felt uncomfortable to have inclusion students in my class...I am aware that the child requires special attention, but inclusion really gets lost in the shuffle." and emphasized the problems in the practice. The other participant, P1, who sincerely stated his/her opinions on this matter said that:

"If activities specific to these children will actually be organized based on their levels, all subjects can be taught to these children to a certain degree...To be honest, we don't make a special preparation to include the inclusion student in the class. To tell you the truth, it seems like we are just saving the day. Because I don't believe that inclusion students receive special treatment or an education appropriate for their level, and I can clearly say that" and emphasized that inclusion students do not get enough advantage of the course processes.

In addition, P3 said that "necessary arrangements should also be made in the classroom. The academic education of these children is completely left to supportive education classes. The practices are indicative of that," and P3 said that learning environments of inclusion students need rearrangement and the academic education of inclusion students is left to supportive education classes.

When the findings on teachers' beliefs on their self-efficacy, it was found that the participants consider themselves inadequate regarding issues such as their approaches to inclusion students, IEP preparation and solving the emerging problems. On this matter, P3 said that "because I did not take any classes on inclusion in the university, I was not aware of the concept of inclusion during the first 5 years of my professional life. It has been 10 years since I became aware of IEP, but as I do not have adequate expertise on this subject, I considered this as unimportant." while P1 said that "There have been moments when I felt very inadequate and helpless, particularly regarding these children. However, I think that if I had the appropriate training on this subject, there would be various methods to cope with such problems." showing that training regarding inclusive practices is required.

Findings Obtained Through Observation

Findings through class observation are shown in Table 3 and 4 under two headings, which are findings from teaching-learning processes and findings from evaluation processes.

Findings from Teaching-Learning Processes: Findings obtained through observation of teaching-learning processes are evaluated under ensuring participation, questioning, activity, method-technique and communication sub-dimensions and presented in Table 3.

Table 3.
Participant Scores Regarding Teaching-Learning Processes Dimension.

Process	Indicators	Descriptive Comments	P1	P2	P3
Teaching-learning processes	Ensuring Participation	Trying to engage the student, who is reluctant to participate in course processes, in the course	0	0	0
		Creating opportunities for the SWDs student who is making an effort to actively participate in the course	1	1	1
	Questioning	Making adaptations in questions asked to the SWD	0	1	2
		In cases where the student struggles, giving hints to ensure that he/she finds the answer	0	1	2
		Giving feedback to the student's answers	0	1	1
		Providing explanatory feedback to the SWD's questions	0	0	0
	Activity	Performing differentiated activities in the direction of the achievements in IEP	0	0	0
		Supporting the SWD with activity implementation regulation	0	0	0
		By carrying out group work, ensuring that the SWD takes responsibility within the group	0	0	0
		Utilization of peer teaching	0	0	0
	Method-Technique	With questions and guidance, ensuring that the student reaches knowledge through exploration	0	0	2
		Providing temporary support to the student during the course process	0	0	0
		Creating communication opportunities with the SWD	1	1	1
	Communication				
	Total		2	5	9

* The Highest Score: 26

When the results in Table 3 are analysed, it was seen that none of the participants were good in ensuring participation sub-dimension. Although the three participants, who were all average, rarely provided an opportunity to the student who made an effort to participate in the class, they did not make any efforts to engage the student, who was reluctant to participate, in the classroom.

When the participants' scores regarding questioning sub-dimension are analysed, it was found that only P3 got a good score. P3 asked questions as objectified as possible and related them to everyday life. For example, about the invention of money and its impact on our everyday lives, he asked guiding questions such as "Do you use money in your everyday life? Where do you use it? What if there was no money?" helping the student to obtain knowledge. In addition, using guiding hints, he/she helped the student to find the answer. P2, whose success level was average in this sub-dimension, gave short feedback that cannot improve the student's answers. P1, whose success level was weak, did not give any feedback to the answers.

Regarding the activity sub-dimension, the success levels of all three participants are weak. It was observed that the participants do not take the SWDs into account in in-class activities. The activities are prepared based on the levels and needs of the other students in the class, and their level is appropriate for the level of an average student. In addition, there are no guidelines for the activities.

It was also found that the participants have a weak success level in method-technique sub-dimension. It was observed that the participants do not act with the concept of general education and do not have an approach that takes individual differences into account. It was observed that only P3, although rarely, tried to have an exploratory approach and attempted to prepare an environment in which the student learns by discovering the knowledge.

In the communication sub-dimension, all three participants had an average success level. There had been very little communication between participants and inclusion students, and this communication was mostly limited to extracurricular matters. In addition, establishment and maintenance of an academic communication with the inclusion student were rarely achieved.

Findings from evaluation processes: Findings related to the evaluation dimension are given in Table 4 under IEP, assessment tools, and adaptation sub-dimensions.

Table 4.
Participant Scores for Evaluation Processes Sub-Dimension.

	Indicators	Descriptive Comments	P1	P2	P3
Evaluation	Individualization	Making the evaluation in the direction of achievements in IEP	0	0	0
		Planned inclusion of the SWD in the evaluations performed throughout the process	0	0	0
	Assessment Tools	Giving feedback by examining the homework of the student	0	1	0
		Evaluating the output of the SWDs	0	0	0
	Adaptation	Making adaptations on subjects such as number, level, and type of questions and exam duration in written examinations	2	2	2
Total			2	3	2

* The Highest Score: 10

As seen in Table 4, participants who had a low level of success in individualization sub-dimension did not perform the evaluation in the direction of the achievements in IEP. Furthermore, since the evaluations performed during the course process were above the level of the inclusion student, active participation of the inclusion student to the evaluation processes has not been possible.

In the assessment tools sub-dimension, participants P1 and P3 appear to have a weak success level in analysing the homework of students and giving constructive feedback. P2, who has an average success level in this dimension analysed the student's homework but did not give any explanatory feedback. In the evaluation of the outputs of inclusion students such as performance assignment or making a research-based table, the participants have a weak level of success. During the observation process, the participants did not ask the student to produce any outcomes. In addition, there are no outcome folders which comprise the outcomes of inclusion students.

In adaptation sub-dimension, the participants have a good level of success. When preparing written exams, participants prepared questions appropriate for the level of students and in the direction of achievements or made required adaptations in the same questions. This adaptation was mostly in the number, kind or type of questions. For instance; P1 adapted the questions appropriate for the level of the inclusion student and rearranged the questions as multiple choice, fill in the blanks, or true/false questions, which are different from the questions given to the other students in the class.

Discussion, Conclusion & Implementation

Discussion on Inclusive Practice

It was concluded that the participants find the inclusive practice helpful for the social adaptation and academic learning of the students. In addition, although the participant regarded the inclusion practice as an incontestable right, they stated that not enough attention is paid to the inclusion students in the general classroom environment. From this point of view, although the participants fulfil the necessities of the modern age in terms of thought and belief, based on the observation findings on the current practices it is seen that the participants could not shake off the ancient concept of inclusion. This concept only regards inclusion as the physical placement of the students in the general education classrooms and does not give the SWDs the opportunity to access the general education curriculum (Sorrells, Rieth & Sindelar, 2004). To understand this situation, it would be useful to take note of P1's words, who said "To want and to believe is important but not enough. Teachers' adequacy in inclusive education should be increased and they should be motivated on this subject." In addition, another cause of this can be that inclusion imposes various extra burdens to the teacher in terms of practice (Scruggs & Mastropieri, 2011).

Discussion on the Nature of Inclusion Students

Based on the findings of the study, teachers regard the general classroom environment as the most suitable educational environment for the inclusion students. In addition, they believe that these individuals can also learn when the necessary conditions are met. However, in in-class observations, it was found that these thoughts and beliefs do not materialize. In addition, teachers stated that they feel a conscientious responsibility as they neglect these students. However, these positive emotions, thoughts, and wishes alone are not enough to take inclusion students to a better place. Moreover, this indicates that although the teachers state that they are "interventionists" in their thoughts and beliefs, their practice rather reflects a "pathognomonic" approach. This also conflicts with the teachers' beliefs, particularly those of having a disability, and the finding that these beliefs are correlated with the in-class practices used in the education of inclusion students (Jordan & Stanovich, 2001, 2003, 2004). In this respect, it is required to create practices that will improve the students' learning and to train the teachers to use these practices (Kiely et al., 2015). That would be the only way to identify the source of the present conflicts and find a solution.

Discussion on inclusion Students and Teaching Processes

The findings of the study demonstrate that not enough attention is paid to inclusion students in the planning, practice and evaluation processes so that they cannot find the opportunity to actively participate in the class. In addition, it was found that IEPs are downloaded readily from the sharing environment and used as they are without taking the inclusion students' states into account. It can be said that this is why the inclusion students are only physically present in the course processes. In addition, during the observation, the teachers did not perform a planned action towards the inclusion students based on the course achievements. While this is the current state of the practice, participants who take active participation in the class seriously, believe that inclusion students should also be included in the planning, and state that special activities must be prepared for these students, demonstrate how an ideal inclusive practice should be. This is not consistent with the results of the studies which showed that teachers' beliefs about the nature of teaching and on students' skills affect in-class practices (Berry, 2006; Jordan, Glenn & McGhie-Richmond, 2010). This gap can be due to the possibility that the participants with held their beliefs and thoughts for certain reasons, as well as they lacked the self-efficacy to materialize their beliefs and thoughts. Figure 1 is created based on the study results and studies from the literature (Ertmer, 2005; Kılınç, 2017) in order to present the causes of this gap. Ertmer (2005), classifies the barriers to the technology integration of teachers as primary and secondary barriers. Kılınç (2017), states that, in the resistance model, the primary barriers are structural

and environmental whereas the secondary barriers are personal, and upon resolving these barriers, resistance against dialogic teaching in the teaching of socio-scientific issues (SSI) will be easier to abolish. In this study, it was concluded that there are primary and secondary barriers that direct the teachers to the classical concept of inclusion. We believe that the model we propose will demonstrate the current status of inclusion and contribute to abolishing the barriers to the modern concept of inclusion. The results of the study were evaluated within the scope of this model and discussed.

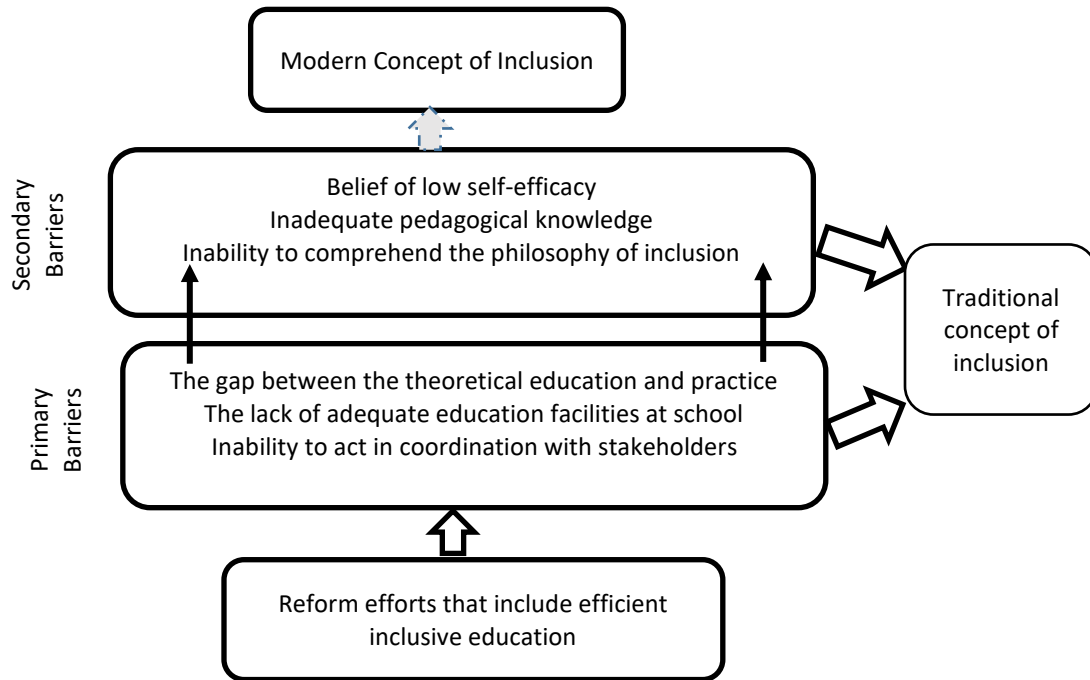


Figure 1.Barriers to the modern concept of inclusion model.

The gap between the theoretical education and practice is the first of the primary barriers. This gap arises in two forms based on the results of the study. The first one is the lack of pre-service training on inclusive education (P1 and P3), and the second is the inadequacy of the training or its unsuitability for practice (P2). In this regard, to abolish this barrier, it is important to establish an organic bond between public schools and faculties of education (Gaudelli & Ousley, 2009). By this way, it would be easier for the beginning teachers to adapt to the working life and they will not have a reality shock due to the incompatibility between the theoretical education and real life (Farrell, 2003; Veenman, 1984).

The lack of adequate educational facilities at school is also one of the primary barriers. Demirezen and Akhan (2016) demonstrated that crowded classrooms and inability to access to the required materials negatively affects inclusive practices. Improving these facilities will contribute to giving a more functional structure to the inclusive practices.

Inability to act in coordination with stakeholders is regarded as another primary barrier. These stakeholders can be listed as counselling research centres, school administration, teacher, student guardians. Successful inclusive practices require coordinated efforts of multiple stakeholders (Sart, Ala, Yazlık & Kantaş-Yılmaz, 2004). In this respect, establishing this coordination and following up the process will contribute to abolishing the barrier (İlk, 2014). Identification of the problems in carrying the legal regulation of this coordination into effect is considered important to find the solution.

Teachers' belief of low self-efficacy and inadequate pedagogical knowledge are the secondary barriers. Interview findings on teachers' belief of self-efficacy demonstrate that since the participants feel inadequate in issues such as approaching to inclusion students, preparing IEPs, planning and implementing individual activities, and solving the emerging problems, they need support for the

education of the inclusion students. This is consistent with the results of most of the previous studies (Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheer, 1999; Demirezen & Akhan, 2016; Soodak, Podell & Lehman, 1998). However, in the interviews, when the participants were asked whether they had any solutions for the problems faced during the observation process, they were able to make functional suggestions. This can be considered as an evidence of how the teachers actually have a high level of awareness and experience in this subject and they need motivators to materialize their thoughts and beliefs. The findings from the studies on this subject have shown that teachers with a higher perception of self-efficacy regarding the education of inclusion students have developed positive attitudes towards the inclusive practice (Podell & Soodak, 1993; Soodak, Podell & Lehman, 1998). From this point forth, it is important for the success of the inclusive practice to identify the resources that support teachers' beliefs on self-efficacy and to provide support where needed.

Inability to comprehend the concept of inclusion is the last one of the secondary barriers. Although many teachers state that the concept of inclusion is a useful practice, beliefs and perceptions of how inclusion is actually an inapplicable approach were detected (Lalvani, 2012). This approach seems important as it reveals an important barrier for the teachers to understand the modern concept of inclusion. Teachers participating in the study also found inclusive practice useful, whereas, in practice, inclusion did not go beyond physical placement.

In general, it was found that teachers, compatible with the modern philosophy of inclusion, believe that academic objectives should be aimed at inclusion instead of the physical placement of the student. In addition, it is believed that under suitable conditions, inclusion student can learn every subject to a certain level depending on his/her developmental characteristics. Despite these positive approaches, which are ideal in the context of belief and thought, it is not wrong to say that these students were, in participants' terms, "neglected" in the course process, which is the practice aspect of the concept of inclusion. Lack of a planned activity for the student in the direction of the achievements of the course also supports this situation. It is clear that there is a huge gap between belief and practice, which is due to the reasons such as teacher's low self-efficacy, lack of control, the inadequacy of the class environment for the needs of inclusion students, lack of time allocated to these students due to the crowded classes. It is possible to say that filling this gap is of critical importance in order to obtain the desired benefit from the inclusive practice.

Recommendations

Based on the findings of the study, the following recommendations were made.

1. According to the results of the study, it is seen that the teachers' beliefs of self-efficacy regarding inclusive education are weak. In this respect, teachers' lack of knowledge, particularly of inclusion, must be resolved by in-service inclusion trainings.
2. According to the results of the study, it is seen that there is a coordination problem among the stakeholders in the inclusion process. Identification of the problems in carrying the legal regulation of this coordination is considered important to find the solution.
3. The gap between the theoretical education and practice, which is an important problem, arises in two forms, according to the results of the study. The first one is the lack of pre-service training on inclusive education (P1 and P3), and the second is the inadequacy of the training or its unsuitability for practice (P2). In this regard, to abolish this barrier, it is important to establish an organic bond between public schools and faculties of education.

Finally, a long-term observation process with broad participation was not planned in this study. Although the teachers state that the situations observed during the study reflect the situation in general, it could have been possible to find good practices of inclusion. In addition, performing workshops about the barriers that cause the teachers to adopt the classical method of inclusion will increase the accumulation of knowledge we created in the present study, and be useful in solving the problems..

Türkçe Sürüm

Giriş

Özel gereksinimli bireylerin genel sınıf ortamlarında eğitim alması uygulaması (kaynaştırma uygulaması), 1970’li yılların ortalarından 21. yüzyıla kadar olan tarihsel süreç içerisinde önemli ölçüde yaygınlaşmıştır (Kiely, Brownell, Lauterbach & Benedict, 2015). Bu durum, araştırmacıları özel gereksinimli bireyleri sınıf ortamına dâhil etmeye yönelik öğretmen inanç ve tutumları ile ilgilenmeye yöneltmiştir. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireyler hakkındaki inançlarını anlamak, onların sınıftaki eylemleri üzerinde güçlü bir etkisi olduğu için önemlidir (Borko & Putnam, 1996; Calderhead, 1996). Ayrıca, öğretmenler bu inanç sistemlerini öğretim uygulamaları hakkında karar almak için de kullanırlar (Buehl & Beck, 2015). Bu bakımdan öğretmenlerin farklı inanç türlerinin kaynağına inerek, zihin ve eylemlerindeki işleyişi ortaya koymaya çalışmak önemlidir. Çünkü öğretmenlerin inanç doğrultusunda ortaya çıkan eylemleri, kaynaştırma öğrencilerinin başarılı bir şekilde ilerleyebilmelerini etkiler (Kiely et al., 2015).

Kaynaştırma Uygulaması Anlayışının Gelişim Süreci

Özel eğitimin ilk uygulamaları, bireysel engel türüne göre “farklı okul veya sınıfta öğrenim görme” şeklinde ortaya çıkmıştır. Ancak 1970’li yıllarda ortaya çıkan “normalleştirme” ve “en az kısıtlayıcı ortam” ilkeleri yeni bir anlayışa ortam hazırlamış ve bu tarihten itibaren “kaynaştırma eğitimi” uygulamaları kabul görmeye başlamıştır. Bu bağlamda, özel gereksinimli bireylerin öğrenimlerine akranlarıyla birlikte devam etmeleri anlayışı yerleşmeye başlamıştır. İlk dönemlerde kaynaştırma uygulamaları, daha çok genel eğitim sınıflarında fiziksel yerleştirme anlamına gelirken, günümüzde özel gereksinimli bireylerin genel eğitim müfredatına erişmesini de sağlama anlayışı kabul görmektedir (Sorrells, Rieth & Sindelar, 2004). Kaynaştırma uygulaması ile ilgili çeşitli tanımlar (Lewis & Doorlag, 1999; Wolfe & Hall, 2003) yapılmış olmasına karşın; burada sözü geçen tanımlarda yer alan öğeleri de kapsayan bir tanıma yer vermek yeterli görülmüştür. Bu tanıma göre kaynaştırma uygulaması; “Özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarım zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesidir” (Kırcaali-İftar, 1992, s.45). Bu bağlamda, özel gereksinimli bireylere eğitim hizmetleri sağlayan eğitim ortamları (en az kısıtlayıcı ortamdan en çok kısıtlayıcı ortama doğru) genel eğitim sınıfları, genel eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfları, ayrı özel eğitim okulları, yatılı özel eğitim okulları ve ev/hastane olarak sıralanabilir.

Kaynaştırma uygulaması, tarihsel süreç içerisinde özel gereksinimli öğrencilerin yanında sınıftaki diğer öğrencilerin ve sınıf öğretmenin gereksinimlerini karşılayan sistematik ve kapsayıcı uygulamalara dönüşmüştür (Friend & Bursuck, 2012). Bu durum, paydaşların iş birliği içinde uyumlu olarak çalışmalarını ve genel eğitim sınıflarının fiziki yapılarının kaynaştırma eğitimine uygun hale getirilmesini gerektirmektedir (Batu, 2005; Kargın, 2006). Özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma uygulamasından elde edeceği akademik ve sosyal kazanımları edinmelerini sağlama bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanmasını, kaynaştırma öğrencisinin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesini, olumlu öğretmen tutum ve davranışlarını, sınıftaki diğer öğrencilerde farklılıklara saygı duygusunu geliştirmeyi ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerine aktif katılımlarının sağlanmasını gerektirir (Wolfe & Hall, 2003; Wood, 2002). Bu çalışmalardan yola çıkarak kaynaştırma uygulamalarında başarının sağlanabilmesi için en önemli rollerden birinin öğretmenlere düştüğü söylenebilir. Çünkü öğretmen hem planlayıcı hem uygulayıcı hem de paydaşlar arasındaki iş birliğini koordine ederek öğrenciyle yüz yüze iletişim halinde olan kişidir.

Öğretmenlerin Kaynaştırma Uygulamasına Yönelik İnançları

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik inançlarını etkileyebilecek pek çok etken bulunmaktadır. Bu etkenler; öğretmenin yaşı, öz yeterlik algısı ve mesleki deneyimi, öğretim yapılan sınıfın akademik başarı düzeyi ile okul yönetimi ve destek hizmet personelinin destek düzeyi olarak sıralanabilir (İmrak, 2009; Kırcaali-İftar & Batu, 2007; Kiely et al., 2015). Bu bağlamda, öğretmen inançlarının, öğrencilerin gereksinim türüne ve seviyesine, öğretilen konuya, öğretmenin öz yeterliğine veya öğretmenin öğrenmenin doğasına yönelik inançlarına bağlı olarak nasıl değişebileceği ortaya koymak önemli görülmektedir. Scruggs ve Mastropieri (1996), yaptıkları çalışmada genel eğitim öğretmenlerinin üçte ikisinin, yarı ve tam zamanlı kaynaştırma uygulaması fikrini desteklemesine karşın; destekleyen öğretmenlerin sadece üç veya dörtte biri, özel gereksinimli öğrencileri etkili bir şekilde ders sürecine dâhil etmek için yeterli zaman, hazırlık veya kaynaklara sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar bu bulgulardan hareketle, genel eğitim öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencilerine gerekli hizmeti verme konusunda 20 yıl önce olduğundan daha hazır olmadığı sonucuna varmışlardır. Bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşan DeSimone ve Parmer (2006), öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması fikrine olumlu yaklaşımlarına rağmen; uygulama konusunda endişe duydukları bulgusuna ulaşmışlardır. Bu endişenin kaynakları olarak; engelliliğin türü ve şiddeti (İmrak, 2009; Kırcaali-İftar & Batu, 2007; Scruggs & Mastropieri, 1996), zaman gibi kaynakların kıtlığı, sınıf içi desteğin yetersizliği (Kiely et al., 2015) görülebilir. Bir arada değerlendirildiğinde, bu araştırmalardan elde edilen bulgular, birçok genel eğitim öğretmenin kaynaştırma uygulaması konusunda olumlu görüşlerini sürdürmelerine karşın, kaynaştırma uygulamasına ilişkin çekinceleri bulunduğu, bu durumun da kaynaştırma uygulamalarından istenilen faydanın sağlanması için bir engel teşkil ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Öğretime ve Kaynaştırma Öğrencisinin Öğrenmesine Yönelik İnançları

Özel eğitim, öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayacak araştırmaya dayalı uygulamaları belirleme ve öğretmenleri bu uygulamaları kullanma ve yetiştirme konusunda önemli bir tecrübeye sahiptir. Öğretmenlerin bu müdahalelerin kabul edilebilirliğine ilişkin inançları, öğretmenlerin araştırma esaslı uygulamaları öğretilerine entegre etmeleri açısından önemli bir husustur (Kiely et al., 2015). Bunun yanı sıra öğretmenlerin, pragmatik kaygılarla araştırma kanıtlarına dayalı uygulamaları tercih etmediği görülmektedir (Boardman, Arguelles, Vaughn, Hughes & Klingner, 2005). Bu açıdan, öğretmenlerin uygulamanın alacağı zaman, öğrenci seviyesine uygunluk ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verme düzeyiyle ilgili bilgi sahibi olma gibi konularda aydınlatılması gerekmektedir (Boardman et al., 2005). Bu açıdan, araştırmacıların öğretmenleri kaygı duydukları noktalarda yeterince bilgilendirerek karanlık noktaları aydınlatmaları, araştırmaya dayalı uygulamaların sınıf ortamına getirilmesi açısından önemli olabilmektedir. Böylece kaynaştırma uygulamaları, bilimsel verilere dayalı olarak sistematik bir temele oturtulacak ve uygulamalardan beklenen faydanın sağlanması için önemli bir aşama kat edilmiş olabilecektir.

Öğretmenlerin özel gereksinimli bireyler ve engellilik hakkındaki inançlarının sınıf içi uygulamalardaki etkisi üzerinde durulması gereken bir başka konudur. Genel eğitim öğretmenlerinin engellilik hakkındaki inançları ve bu inançların özel gereksinimli bireylerin eğitiminde uygulanan sınıf içi pratiklerle ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Jordan & Stanovich, 2001, 2003, 2004). Bu bakımdan kaynaştırma uygulamalarının amaca uygun olarak yürütülerek istenilen başarıya ulaşması açısından öğretmenlerin inançları ve sınıf uygulamaları üzerinde durmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Jordan ve arkadaşları (2010), öğretmenlerin özel gereksinimli bireyler hakkındaki inançlarının öğretim uygulamaları ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Bu çalışmada ayrıca Patognomonik (tanılayıcı) öğretmenlerin, engelliliğin öğrencinin özünde, değişmez bir niteliği olduğuna, öğretmenlerin özel gereksinimli bireyleri iyileştirmek için çok az şey yapabileceklerine; müdahaleci öğretmenlerin ise engellilerin yerleştirme (kaynaştırma uygulaması) ile başarılı bir şekilde eğitilebileceğine ve sınıf öğretmenlerinin öğrencinin öğrenmesini sağlamaktan sorumlu olduğuna inandıklarını ortaya koymuşlardır. Sonuç olarak, araştırmacılar müdahaleci inançları ortaya koyan öğretmenlerin, öğretime, bireysel ve küçük grup tartışmasına ve

akademik odaklı konuşma süresi gibi konulara daha fazla zaman buldukları ve genel olarak bu konularda daha etkili olduklarını ortaya koymuşlardır (Stanovich, 1994; Stanovich & Jordan, 1998).

Eğitim reformları, genellikle öğretmenlerin mevcut inanç sistemlerinin bir parçası olmayan yeni ideallere dayandığından öğretmenlere bir eğitim reformu sunulduğunda, öğretmenler önce uyumsuzluk yaşarlar veya kuşkuyla karşı karşıya kalırlar ki bu durum beklenti ve uygulama arasında bir boşluk doğurur (Fives, Lacatena & Gerard, 2015). Ancak, öğretmenler yeterince motive edilirse yeni inançları mevcut inanç sistemlerine entegre ederler (Gregoire, 2003). Bununla birlikte, inanç değişikliği girişimleri dirence neden olabileceğinden öğretmenler yeni bir yönelimde anlaşılamazlar ve yeni bir fikri uygulamak için farkındalık, güven, bilgi ya da beceriden yoksun olabildikleri için direnç gösterebilirler (Rodriguez, 2005). Bu direncin kaynağını, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu ile ilgili sorunlarına birincil ve ikincil dereceden engeller kullanarak açıklamaya çalışan Ertmer (2005) konuyu daha sistematik bir temele oturtmuştur. Shevlin, Winter ve Flynn (2013) yaptıkları çalışmada, bazı öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına mesafeli durdukları hatta direnç gösterdiklerini ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları

Öz yeterlik inancı, kişinin belirli bir bağlamda belirli bir görevi yerine getirme kabiliyeti hakkındaki yargısıdır (Bandura, 1986). Bu açıdan, kaynaştırma öğrencileriyle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, bu öğrencilerin hem genel hem de özel eğitim bağlamlarında eğitime ve farklı öğrencilerle çalışma yetenekleri hakkındaki inançlarına bağlı olduğu düşünülebilir (Kiely et al., 2015). Bu konuda yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, özel gereksinimli bireylerin öğretimi ile ilgili öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına karşı olumlu tutumlar geliştirdiklerini ortaya koymuştur (Podell & Soodak, 1993; Soodak, Podell & Lehman, 1998). Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını besleyen kaynakların tespiti ve ihtiyaç duyulan konularda gerekli desteğin sağlanması kaynaştırma uygulamasının başarısı açısından önem arz etmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını ve tutumlarını etkileyen bu kaynaklar, şu şekilde sırlanabilir; öğretmenlerin özel eğitim ya da kaynaştırma uygulaması ile ilgili tecrübeleri (Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996), öğretimsel yeterlikleri (Brownell & Pajares, 1999), hizmet öncesi aldıkları eğitim (Brownell & Pajares, 1999; Kırcaali-İftar & Batu 2007) ve hizmet içi aldıkları kurslar (McHatton & Parker, 2013; Swain, Nordness & Leader-Janssen, 2012). Bu bağlamda, özellikle hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarının hem genel hem de özel eğitime yönelik yetkinliklerinin artırılarak genel öğretim yeterlik algılarının yükseltilmesi önemli görülmektedir. Çünkü öğretmen yeterliliği daha yüksek olan öğretmenler, kendilerini özel gereksinimli bireylerin öğretimi konusunda daha başarılı görmektedirler (Brownell & Pajares, 1999). Çalışmalar bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, kaynaştırma öğrencilerinin yerleştirilmesi ve öğretim süreçleri ile ilgili inançlarını etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu görülmektedir. Bu açıdan, bu yeterlikler daha ayrıntılı olarak ortaya konularak uygulama süreçlerine yönelik objektif değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi faydalı olacaktır.

Kaynaştırma Uygulamasında Öğretimin Planlanması

Öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarına yönelik öğretim planlaması yaparken hem öğrencinin hem de sınıfın ihtiyaçlarını belirlemeli ve bu ihtiyaçlara dayalı bir öğretim tasarımı gerçekleştirmelidir (İftar, 2012). Böylece olumlu bir sınıf atmosferi yaratılarak kaynaştırma öğrencisinin hem akademik hem de sosyal gelişimi için uygun bir öğrenme ortamı oluşturulmuş olur (İftar, 2012). Bu doğrultuda yapılabilecek düzenlemeler; sınıfın (fiziki yapı, atmosfer), öğretimin (grup, birebir, akran öğretimi vb.), öğretim materyallerinin (çeşitlenmesi, düzenlenmesi vb.) ve öğretim yöntemlerinin (doğrudan, keşfe dayalı, geçici destek sağlama vb.) düzenlenmesi olarak ifade edilebilir (Friend & Bursuck, 2012). Friend ve Bursuck (2012) bu düzenlemeleri; sınıfın taleplerini belirleme, öğrencilerin güçlü yanlarını ve ihtiyaçlarını belirleme, öğrencilerin olası başarı alanlarını tespit etme, olası sorun alanlarını araştırma, elde edilen bilgileri farklılaştırılmış öğretimi tasarımı için kullanma, farklılaştırılmış öğretimi uygulama ve öğrenci gelişimini değerlendirme basamaklarında planlı ve sistematik bir yapıya kavuşturmuşlardır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP), kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında hayati öneme sahip bir başka unsurdur. Her kaynaştırma öğrencisi için hazırlanan BEP, bu öğrencilere hangi davranışların nerede, kimler tarafından, nasıl ve ne kadar sürede kazandırılacağını (Eripek, 2012) ayrıntılarıyla ortaya koymalıdır. Bu yol haritası; öğrencinin hazırbulunusluk düzeyini, uzun ve kısa dönemli amaçları, genel eğitime katılma süresini, ihtiyaç duyulan hizmet ve uyarlamaları, davranış müdahale planını, değerlendirme yaklaşımları ve geçiş planı gibi aşamaları içermelidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; Eripek, 2012).

Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları

Türkiye’deki kaynaştırma uygulamaları, bütünleştirme yoluyla eğitim konusunda başarılı uygulamalara imza atan Finlandiya, çok yönlü ve aşamalı değerlendirme yönüyle ön plana çıkan İngiltere ve en az kısıtlayıcı ortam ve tüm çocukların eğitimi konularında önemli aşamalar kat etmiş olan ABD (Nal & Tüzün, 2011) gibi dünyanın gelişmiş ülkeleri ile yasal mevzuat olarak aynı düzeyde sayılabilir. Özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerinin, olabildiğince, akranları ile birlikte yürütülmesi 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de (1997) ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2006) hükme bağlanmıştır. Son 10 yıla kadar bu yasal düzenlemeler yeterince hayata geçirilemediğinden kaynaştırma uygulamalarından hedeflenen başarı elde edilememiş ve uygulamada yeterince yaygınlık sağlanamamıştır. Ancak, dokuzuncu kalkınma planıyla (2007-2013) özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kaynaştırma uygulamalarına öncelik verilmesi ve okulların mevcut fiziki koşullarının uygun hâle getirilmesi hedefleri (DPT, 2009) doğrultusunda yapılan çalışmalar, uygulamaların yaygınlaşmasına ivme kazandırmıştır. MEB 2010 yılı verilerine göre 2006 yılında ilk ve ortaöğretim okullarında kaynaştırma uygulamalarından faydalanan toplam öğrenci sayısı 54.309 iken, 2009 yılında bu sayı 72.425’e, 2013 yılında ise 161.295’e yükselmiştir (MEB, 2010, 2013). Bu verilerin de net olarak ortaya koyduğu gibi son 10 yılda kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması konusunda önemli gelişmeler olduğunu söylenebilir (MEB, 2013). Ancak, başarılı kaynaştırma uygulamaları için gerekli olan; kaynak oda, gezici öğretmenlik ve özel eğitim danışmanlığı (Kargın, 2004) gibi özel eğitim destek hizmetleri yeteri kadar sağlamadığından ülkemizde kaynaştırma henüz, özel gereksinimli bireylerin sınıflara daha çok fiziksel olarak yerleştirilmesi anlamı taşımaktadır (Saraç & Çolak, 2012). Bu araştırma verileri bir arada değerlendirildiğinde, kaynaştırma uygulamalarından beklenen yararları elde etmek için uygulamaları daha da yaygınlaştırmanın yanında gerekli destek hizmetlerini de sağlayarak uygulamaları nitelikli hale getirmek bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Ayrıca, akademik çalışmalarla uygulamanın aksayan yönleri ortaya konularak çözüm noktası için öneriler sunulması faydalı olacaktır.

Araştırmanın Önemi

Kaynaştırma uygulamasının 20. yüzyılın sonundan günümüze her geçen gün yaygınlaşması araştırmacıları sürecin uygulama boyutunda çalışmalar yapmaya yöneltmiştir. Günümüzde kabul gören kaynaştırma uygulaması anlayışı, öğrencileri fiziksel olarak yerleştirmenin yeterli olmayacağını kaynaştırma öğrencilerine de gelişim özelliklerine uygun olarak genel eğitim müfredatına erişim olanağı verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Scruggs & Mastropieri, 1996). Türkiye, son 10 yılda yasal düzenlemelerin yapılması ile birlikte nicel açıdan gelişme olmasına rağmen kaynaştırma uygulaması beklenen niteliğe yeterince ulaşamamıştır. Bu bakımdan, kaynaştırma öğrencilerinin genel sınıf ortamlarındaki ders süreçlerine katılımı için yapılması gerekenleri ve öğretmenlerin bu konudaki inanç ve uygulamalarının neler olduğunu ortaya koymak önemli görülmüştür. Ayrıca, öğretmen inançlarının sınıf içi pratiklere etkisi düşünüldüğünde (Stanovich, 1994; Stanovich & Jordan, 1998), kaynaştırma uygulamaları ile ilgili çalışmaların bir boyutunun da öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin konusundaki inanç sistemlerinin ortaya çıkarılması olmalıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu konudaki inançlarının sınıf içi pratiklere yansımalarının ortaya konulması, uygulamadan beklenen faydanın elde edilebilmesi açısından önemli görülmüştür. Yapılan literatür incelemesi sonucu öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine ve öğretime yönelik inançları ve bu inançların sınıf içi pratiklere yansımalarını ortaya koyacak yeterli araştırma olmadığı (Kiely et al., 2015) tespit edildiğinden bu yönde bir çalışma yapmak anlamlı görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ve öğrencilerine ilişkin inançlarının sınıf içi uygulamalara yansımalarını ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışma, kaynaştırma uygulamaları sırasında öğretmen ve öğrencilerin karşılaştıkları temel problemlere ışık tutarak problemlerin çözümüne katkı sunabilecektir. Bu noktadan hareketle araştırma problemleri şu şekilde belirlenmiştir;

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulaması ile ilgili inançları nasıldır?
2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileriyle ilgili inançları nasıldır?
3. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması ile ilgili inançlarının sınıf içi pratiklere yansımaları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, kaynaştırma uygulamasına ve öğrencilerine yönelik öğretmen inançlarının sınıf içi uygulamalara yansımalarını gerçek ortamında, duruma odaklanarak derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bakımdan araştırma, “durum çalışması” yöntemiyle yürütülmüştür (Yin, 1994). Buna ek olarak, duruma ilişkin verilerin kısa sürede toplanmasına imkân vermesi de durum çalışmasının tercih edilme sebeplerinden biridir (Creswell, 2012). Ayrıca, çalışmada bütüncül olarak ele alınabilecek birden çok durum söz konusu olduğundan durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni (Yin, 2014,) tercih edilmiştir. Katılımcı her bir öğretmen kendi içinde bütüncül bir yaklaşımla ele alındıktan sonra katılımcılar birbiriyle kıyaslanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada birden fazla veri toplama aracından (gözlem ve görüşme) faydalanmıştır. Bu veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler birbirini tamamlayacak, destekleyecek veya açıklayacak şekilde sunulmuştur.

Katılımcılar

Bu araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Türkiye’nin batısında yer alan bir ilde çalışan ve sınıfında tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olan üç sosyal bilgiler öğretmeniyle yürütülmüştür. Çalışmanın planlama aşamasında kaynaştırma öğrencisi olan beş ortaokul tespit edilerek gerekli izinler alınmış, yapılan ön görüşme sonunda çalışmaya katılmayı kabul eden üç okuldaki öğretmenlerle çalışma planlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları, amaçlı (kasti) örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir (convenient) durum örnekleme ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay bir durumu seçtiği için araştırmaya hız kazandırır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu bağlamda, üç ortaokuldaki öğretmenler içerisinde ders sürecinde gözlem yapılmasını kabul eden ve sınıfındaki kaynaştırma öğrencisi hafif düzey öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş olma şartlarını karşılayan üç öğretmen belirlenmiştir.

Katılımcılar, gönüllülük esası üzerine araştırmaya katılmışlardır. Etik ilkeler ve güvenlik gerekçesiyle her bir katılımcı “Katılımcı 1 (K1), 2, 3...” şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların genel özellikleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

K1: K1’in çalıştığı okul, 20 yıllık geçmişi olan, başarılarıyla Bursa’nın önde gelen ortaokullarından biridir. 24 derslik, 70 öğretmen (iki özel eğitim, iki rehber öğretmen), dört yönetici ve 700 öğrenci bulunan kurum ikili (sabahçı-öğlenci) öğretim yapmaktadır. Ayrıca okul orta ve üst düzey sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip kişilerin yerleştiği bir muhitte bulunmaktadır. Okulun sınıflarındaki teknolojik imkanlar yeterli düzeyde değildir (Etkileşimli tahta, projeksiyon, vb.). Ayrıca, okulun fiziki yapısının da iyileştirilmesi gerekmektedir.

K1’in sınıfında bulunan öğrenci, tam zamanlı kaynaştırma öğrencisidir. Sosyal uyumu iyi olan öğrenci ders içerisinde aktif katılım göstermemekle birlikte dersin akışını bozacak davranışlar da sergilememektedir. K1’in sınıfında yer alan kaynaştırma öğrencisi, akranlarıyla birlikte ve ders süreçlerine kolayca katılabileceği bir konumda oturmaktadır. Bu konum, aynı zamanda öğretmenle iletişim kurmasını da kolaylaştırmaktadır.

Tablo 1.
Katılımcılar.

Katılımcılar	Branş	Mesleki Kıdem	Kaynaştırma Uygulamasına Yönelik Hizmet Öncesi Eğitim Alma Durumu	Kaynaştırma Uygulamasına Yönelik Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu	Kaynaştırma Öğrencisinin Tanısı
K1	Tarih	16	Almamış	Almış	Hafif düzey öğrenme güçlüğü
K2	Sosyal Bilgiler	14	Almamış	Almış	Hafif düzey öğrenme güçlüğü
K3	Sosyal Bilgiler	15	Almamış	Almış	Hafif düzey öğrenme güçlüğü

K2: K2'nin çalıştığı okul, yaklaşık 100 yıllık geçmişi olan, Bursa'nın önde gelen ortaokullarından biridir. 34 derslik, 60 civarı öğretmen (iki özel eğitim, iki rehber öğretmen), üç yönetici ve 1000 öğrenci bulunan kurum ikili (sabahçı-öğlenci) öğretim yapmaktadır. Ayrıca, okul orta düzey sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip kişilerin yerleştiği bir muhitte bulunmaktadır. Okulun sınıflarındaki teknolojik imkânlar yeterli düzeydedir. Ayrıca, okul birkaç yıl önce yenilenen binasıyla modern fiziki koşullarda eğitim öğretim hizmeti vermektedir.

K2'nin sınıfında bulunan öğrenci, tam zamanlı kaynaştırma öğrencisidir. Zaman zaman sosyal uyum sorunu yaşayan öğrenci, ders içerisinde aktif katılım göstermeye çalışmakla birlikte bazen dersin akışını bozacak davranışlar da sergilemektedir. K2'nin sınıfında yer alan kaynaştırma öğrencisi, akranlarıyla birlikte oturmaktadır. Bu oturma düzeni, öğrencinin ders süreçlerine katılım ve öğretmenle iletişim açılarından belli dezavantajları barındırmaktadır. Ayrıca, öğrenci destek eğitimini dersine girmeyen bir öğretmenden almaktadır.

K3: K3'ün çalıştığı okul, 21 yıllık geçmişi olan, başarılarıyla Bursa'nın önde gelen ortaokullarından biridir. 20 derslik, 70 öğretmen (üç rehber öğretmen), dört yönetici ve 700 öğrenci bulunan kurum ikili (sabahçı-öğlenci) öğretim yapmaktadır. Ayrıca, okul orta ve üst düzey sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip kişilerin yerleştiği bir muhitte bulunmaktadır. Okulun sınıflarındaki teknolojik imkânlar yeterli düzeydedir. Ayrıca okulun fiziki yapısı da eğitim-öğretime uygun yeterlidir.

K3'ün sınıfında bulunan öğrenci, tam zamanlı kaynaştırma öğrencisidir. Sosyal uyumu iyi olan öğrenci ders içerisinde aktif katılım göstermemekle birlikte dersin akışını bozacak davranışlar da sergilememektedir. K3'ün sınıfında yer alan kaynaştırma öğrencisi, akranlarıyla birlikte ve ders süreçlerine kolayca katılabileceği bir konumda oturmaktadır. Bu konum aynı zamanda öğretmenle iletişim kurmasını da kolaylaştırmaktadır. Ayrıca öğrenci dersine girmeyen bir öğretmenden destek eğitimi almaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu bölümde, çalışmada veri toplamak amacıyla kullanılan görüşme ve gözlem teknikleri hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmada, mevcut durumu olduğu haliyle görmek için öncelikli olarak gözlemler yapılmıştır. Öğretmenlere gözlemin konusu hakkında genel olarak bilgi verilmiş; ancak gözlemde doğrudan kaynaştırma öğrencilerine odaklanıldığından bahsedilmemiştir. Bu sayede, var olan durumun yalın gerçekliğiyle ortaya konulması hedeflenmiştir. Gözlemlerden elde edilen veriler ışığında görüşmeler yapılmıştır.

Gözlem: Araştırmada gözlem tekniği, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin inançlarının sınıf içi uygulamalara yansımalarını ortaya koyarak inanç ve uygulama arasındaki tutarlılığa bakmak amacıyla kullanılmıştır. Yapılandırılmamış pilot gözlemlerden ve literatürden (Patton, 2014) faydalanılarak gözlem protokolü (Ek1) oluşturulmuştur. Oluşturulan protokole uzman görüşü alındıktan sonra son şekli verilmiştir. Kullanılan gözlem protokolü; planlama, öğretim süreci ve değerlendirme basamaklarında gözlemlenen davranış ve durumlar olmak üzere üçe ayrılmıştır.

Gözlem, araştırmacının amacını gerçekleştireceği uzunlukta olmalıdır (Patton, 2014). Bu bakımdan gözlemlenen eylem ve uygulamalar, beş hafta boyunca dikkate değer bir değişiklik olmadan tekrar ettiği için gözlem süresi yeterli sayılarak gözleme beşinci haftada son verilmiş ve çalışmanın görüşme aşamasına geçilmiştir.

Görüşme: Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına, kaynaştırma öğrencisinin doğasına, kaynaştırma öğrencisinin öğrenmesine ve öz yeterlik algısına yönelik derinlemesine veri elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Görüşme formu 14 sorudan oluşmaktadır. Sorular, literatürden faydalanarak (Sadioğlu, 2011) araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular, kaynaştırma konusunda uzman bir akademisyen tarafından; açık ve anlaşılır olma, kapsayıcılık ve amaca hizmet etme açılarından değerlendirilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin verdikleri cevaplara bağlı olarak 50-60 dakika aralığında sürmüştür.

Görüşmenin pilot uygulaması ve uzman görüşü sonrasında hazırlanmış sorularda bazı değişiklikler yapılmıştır. Örneğin; “Kaynaştırma öğrencinizle yaşadığınız öğretime veya davranışa dayalı problemler neler? Bu problemleri nasıl çözüyorsunuz?” sorusu, mutlaka bir problem olmalıymış mesajını taşıdığı için “Kaynaştırma öğrencinizle yaşadığınız öğretime veya davranışa dayalı problem mevcut mu? Mevcutsa bunları nasıl çözüyorsunuz?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu süreçlerden sonra son şekli verilen görüşme formu 3 katılımcıya uygulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini sağlamak için üçgenleme (çeşitlendirme), üye kontrolü, akran değerlendirmesi ve dış denetleyici gibi çeşitli stratejiler izlenebilir (Creswell, 2009). Bunun yanı sıra, çalışmada güvenilirlik sağlamak için çözümlenen verilerin farklı zamanlarda tekrar kontrol edilmesi, kodlama sürecinde kodların tanımlanmasında sapma olmaması için verilerin sürekli olarak karşılaştırılması ve farklı bir araştırmacı tarafından verilerin çapraz kontrolünün sağlanması önemlidir (Gibbs, 2007). Bu nedenle, nitel verilerin güvenilirliğini sağlamak için verilerin tekrar kontrolü ve sürekli karşılaştırması yapılmıştır. Bunu yanı sıra, çözümlenen verilerin çapraz kontrolü farklı bir araştırmacı tarafından yapılarak çalışmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu bölümde veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analiz süreci ile ilgili bilgi verilmektedir.

Gözlem verilerinin analizi: Araştırma kapsamında gerçekleştirilen gözlemleri değerlendirmek amacıyla “Gözlem Değerlendirme Rubriği” geliştirilmiştir. Bu rubrik, literatürden (Çerezci, 2015; Kurt, 2015) ve araştırmacının gözlem sürecinden yararlanarak kaynaştırma ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Çalışma çerçevesinde geliştirilen rubrik; öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçleri boyutlarından oluşmaktadır. Öğretme-öğrenme süreci boyutu kendi içinde; katılım sağlama (iki madde), soru sorma (dört madde), etkinlik (üç madde), yöntem-teknik (üç madde) ve iletişim (bir madde) olmak üzere beş alt boyuta ayrılmaktadır. Değerlendirme boyutu ise; bireyselleştirme (iki madde), ölçme araçları (iki madde) ve uyarılma (bir madde) olmak üzere üç alt boyuta ayrılmaktadır.

Geliştirilen rubrik (Ek 2), öğretim fırsatları oluşturma alt boyutunda on üç, değerlendirme alt boyutunda ise 5 olmak üzere toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Rubrikte bulunan her madde için “0, 1, 2” olmak üzere üç başarı düzeyi belirlenmiş ve bu düzeyler 0 (zayıf), 1 (orta) ve 2 (iyi) olacak şekilde puanlanmıştır. Buna ek olarak, her bir başarı düzeyi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu bağlamda, rubrikten alınabilecek en fazla puan $2 \times 18 = 36$, en düşük puan ise $0 \times 18 = 0$ olarak hesaplanmıştır. Değerlendirme rubriğinin performans gösterge ve düzeyleri ile ilgili açıklamalar Ek2’de verilmiştir.

Görüşme verilerinin analizi: Yapılan görüşmeler sırasında alınan kayıtların dökümü yapıldıktan sonra, veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Elde edilen veriler, kendi içinde anlamlı bölümler oluşturacak şekilde sınıflandırıldıktan sonra anlamca ilişkili olan veriler bir araya getirilerek kodlamalar yapılmıştır. Bu

kodlar, farklı araştırmacı tarafından da incelenmiş ve görüşleri doğrultusunda kodlara son şekli verilmiştir. Verilerin kodlama işlemleri sonuçlandıktan sonra kodlardan kategoriler oluşturulmuş ve son olarak da kategorileri bir bütün halinde kuşatan temalar oluşturulmuştur.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan tam zamanlı kaynaştırma öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma, tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olan üç sosyal bilgiler öğretmeniyle sınırlıdır.

Bulgular

Çalışmadan elde edilen bulgular; görüşme (Tablo 2) ve gözlem (Tablo 3, 4) sonucunda elde edilen bulgular başlıkları altında verilmiştir.

Görüşme Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Görüşmeden elde edilen bulgular, öğretmenlerin kaynaştırma uygulaması ile ilgileri inançları teması altında, kaynaştırma uygulamasına, kaynaştırma öğrencilerine, kaynaştırma öğrencilerinin öğrenmelerine ve öğretmenlerin kaynaştırma konusundaki öz yeterliklerine yönelik inançları alt boyutlarında ele alınmıştır. Kodların, hangi katılımcının söylemlerinden oluştuğunun ortaya konulması için kodların karşısına katılımcılar K1, K2, ve K3 şeklinde kısaltılarak belirtilmiştir. Görüşmelerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de yer alan bulgular incelendiğinde öğretmenlerin, kaynaştırma uygulamasını faydalı bulup doğal bir hak olarak görmelerine rağmen uygulama boyutunda aksaklıklar ve eksikler olduğu inancını taşıdıkları görülmektedir. Bu konuda K1 düşüncelerini; “...Yaptığımız çok açık ve net söylemek gerekirse günü kurtarmak gibi geliyor. Zira kaynaştırma öğrencilerine çok özel davranıldığı veya onların seviyesine uygun eğitim yapıldığına ben inanmıyorum.” şeklinde ifade ederken, K2 “kaynaştırma, toplumsal hayata uyum sağlama konusunda kaynaştırma öğrencilerine fayda sağlamaktadır.” diyerek kaynaştırma uygulamasını faydalı bulduğunu ifade etmiştir.

Kaynaştırma öğrencilerine ve onların doğalarına yönelik bulgular incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için en uygun eğitim ortamı olarak genel sınıf ortamını gördükleri anlaşılmaktadır. K3, bu konudaki düşüncelerini “toplumsal uyum açısından kaynaştırmanın çok doğal olduğunu düşünüyorum... Genel sınıf ortamı da tıpkı toplum gibi çok değişik özelliklere sahip bireylerin bir arada bulunduğu bir ortamdır.” şeklinde ifade ederken; K1, bu konudaki düşüncelerini eleştirel bir yaklaşımla;

“Okullarda ben her dönem bu çocuklara karşı direnç gördüm. Sanki bu çocuklar bu toplumun bir parçası değilmiş gibi bu çocuk neden bu sınıfta? Özel eğitim sınıfında olması gerekmiyor mu? gibi tavırlarla karşılaştığım çok zamanlar oldu. Oysa, bu çocuklar da bizim çocuklarımız diğerlerine nasıl yaklaşıyorsa bunlara da öyle yaklaşmalıyız.” şeklinde ifade ederek genel sınıf ve okul ortamının bu öğrenciler için daha uygun olduğu kanaatinin yanı sıra kaynaştırma öğrencilerinin karşılaştığı olumsuz tutumlara da vurgu yapmıştır.

Tablo 2.*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına Yönelik İnançları İle İlgili Bulgular.*

Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin	Uygulamanın;			
	ihmal edildiğine inanılması	K1	K2	K3
Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin	faydalı bulunması	K1	K2	K3
	doğal bir hak olarak görülmesi	K1	K2	K3
Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin	Uygulamaya;			
	gereken önemin verilmediğinin düşünülmesi	K1	K2	K3
Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin	direnç gösterildiğine inanılması	K1	K2	-
	Öğrencilerin;			
Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin	genel eğitim sınıflarında eğitim alması gerektiğine inanma	K1	K2	K3
	öğrenebileceklerine inanma	K1	K2	K3
Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin	toplumda kabul görmediklerine inanma	K1		K3
	ihmal edildiğini düşünme	K1	K2	K3
Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin	sıradan görüldüğünü düşünme	K1	K2	-
	Öğrencilere;			
Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin	bakış açısının zamanla olumlu yönde değiştiğini düşünme	-	K2	K3
	karşı vicdani sorumluluk hissetme	K1	K2	K3
Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin	karşı yapıcı bir iletişim dili tercih edilmesi gerekliliğini düşünme	K1	K2	K3
	Öğrencilerin;			
Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin	öğrenmelerinde derse aktif olarak katılmayı önemli görülme	K1	K2	K3
	ders süreci planlanırken dikkate alınmasının gerektiğine inanma	K1	K2	K3
Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin	ders sürecine katılmaları için yeterli çaba gösterilmediğinin düşünme	K1	K2	K3
	akademik değerlendirmelerinin BEP çerçevesinde yapılması gerekliliğine inanma	K1	K2	K3
Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin	akademik öğrenmelerinin destek eğitimi odasına bırakıldığına inanma	K1	K2	K3
	ders öncesi özel etkinlikler hazırlanmasına ihtiyaç duyma	K1	K2	K3
Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin	ölçme ve değerlendirme süreçlerine dahil edilmesi gerekliliğine inanma	K1	K2	K3
	öğrenmelerinde akran öğretiminin faydalı olduğuna inanma	K1	-	K3
Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin	akademik ve sosyal gelişimi açısından sosyal bilgiler dersinin gerekli olduğunu düşünme	K1	K2	K3
	Kaynaştırma Öğrencilerine;			
Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin	ders ortamında yeterince zaman ayrıldığına inanma	K1	K2	K3
	yeterince söz hakkı verilmediğini düşünme	K1	K2	K3
Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin	yönelik hazırlanan BEP’lerin uygulamasında sorunlar yaşandığına inanma	K1	K2	K3
	BEP hazırlama konusunda yetersizlik hissetme	K1	K2	K3
Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin	Kaynaştırma öğrencilerinin öğretimi sırasında çaresizlik hissi yaşama	K1	K2	K3
	Kaynaştırma öğrencilerinin öğretimi konusunda desteğe ihtiyaç duyma	K1	K2	K3
Kaynaştırma Uygulamasına ilişkin	Kaynaştırma öğrencisi ile ilgili yeterli deneyime sahip olduğunu düşünme	K1	K2	K3
	Hizmet öncesi yeterli eğitim alınmadığına inanma	K1	K2	K3

Kaynaştırma öğrencilerinin öğrenmeleri ve öğrenme ortamlarına ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların, kaynaştırma öğrencilerinin uygun ortam sağlandığında ve gerekli planlama yapıldığında öğrenebileceklerine inanmalarına karşın bu öğrencilerin uygulama boyutunda ihmal edildiği ve ders süreçlerine dâhil edilmedikleri görülmektedir. K2 bu konudaki düşüncelerini:

“Kaynaştırma öğrencileri için BEP planları yapılır ve dosyaya konuluyor; ama uygulamada çok fazla dikkate alınmıyor... Kaynaştırma öğrencinin sınıfta olmasından rahatsızlık duymadım... Biliyorum o çocukla özel ilgilenilmesi gerekiyor ama inanın kaynaştırma arada kaynıyor.” şeklinde ifade ederek uygulama boyutundaki aksaklıklara dikkat çekmiştir. Bu konudaki düşüncelerini içtenlikle ifade eden diğer katılımcı olan K1; “Hakikaten bu çocukların seviyesi esas alınarak onlara ayrı özel etkinlikler hazırlanacaksa bütün konulara belli seviyelerde bu çocuklara vermek mümkün olur... Açıkçası kaynaştırma öğrencisini derse katmak için özel bir hazırlığımız olmuyor maalesef. Yaptığımız çok açık ve

net söylemek gerekirse günü kurtarmak gibi geliyor. Zira kaynaştırma öğrencilerine çok özel davranıldığı veya onların seviyesine uygun eğitim yapıldığına ben inanmıyorum bunu çok net söyleyebilirim.” diyerek kaynaştırma öğrencilerinin ders süreçlerinden yeterince faydalanamadıklarına vurgu yapmıştır. Ayrıca, “Sınıflarda gerekli düzenlemeleri de yapmak lazım. “Bu çocukların akademik öğretim boyutu tamamen destek eğitimi odalarına bırakılmış durumda. Uygulamalar bunu işaret ediyor.” diyen K3, kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme ortamlarında düzenlemeler yapılması gerektiğini ve kaynaştırma öğrencisinin akademik öğretiminin destek odalarına bırakıldığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile ilgili bulgular incelendiğinde, katılımcıların kendilerini kaynaştırma öğrencilerine yaklaşım, BEP hazırlama ve ortaya çıkan problemleri çözme gibi konularda yetersiz hissettikleri görülmektedir. K3 bu konudaki düşüncelerini: “Üniversite kaynaştırma ile ilgili bir ders almadığımdan mesleğin ilk 5 yılı böyle kaynaştırmanın varlığından haberdar değildim açıkçası. BEP’le tanışmam 10 yıl oldu, ama bu konuda yeterli ihtisasım olmadığı için bu konuyu önemsiz gördüm.”, şeklinde ifade ederken; K1 ise “Özellikle bu çocuklara karşı kendimi çok yetersiz ve çaresiz hissettiğim anlar oldu. Ancak bu konuda gerekli eğitimi almış olsam bu tür problemlerle baş etmenin çeşitli yöntemleri olduğunu düşünüyorum.” şeklinde ifade ederek kaynaştırma uygulamaları ile ilgili eğitim ihtiyacı olduğunu ortaya koymuştur.

Gözlem Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Ders gözlemi sonucu elde edilen bulgular, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin sonuçlar olmak üzere iki başlık altında Tablo 3 ve 4’te verilmiştir.

Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Ait Bulgular: Öğretme-öğrenme süreçlerine ait gözlem bulguları, katılım sağlama, soru sorma, etkinlik, yöntem-teknik ve iletişim alt boyutlarında değerlendirilerek Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.
Öğretme-Öğrenme Süreçleri Boyutuna İlişkin Katılımcı Puanları.

Süreç	Göstergeler	Betimleyici Açıklamalar	K1	K2	K3
Öğretme-öğrenme süreçleri	Katılım	Ders süreçlerine katılma konusunda isteksizlik gösteren öğrenciyi derse katmaya çalışma	0	0	0
	Sağlama	Derse aktif olarak katılma çabası içinde olan kaynaştırma öğrencisine fırsatlar oluşturma	1	1	1
	Soru Sorma	Kaynaştırma öğrencisine sorduğu sorularda uyarlamalar yapma	0	1	2
		Öğrencinin zorlandığı durumlarda ipucu vererek cevaba ulaşmasını sağlama	0	1	2
		Öğrencinin verdiği cevaplara geri bildirim verme	0	1	1
		Soru soran kaynaştırma öğrencisine açıklayıcı dönütler verme	0	0	0
	Etkinlik	BEP’te yer alan kazanımlar doğrultusunda farklılaştırılmış etkinlikler uygulama	0	0	0
		Etkinlik uygulama yönergesi ile kaynaştırma öğrencisini destekleme	0	0	0
		Grup çalışmaları uygulayarak kaynaştırma öğrencisinin grup içerisinde sorumluluk almasını sağlama	0	0	0
		Akran öğretiminden faydalanma	0	0	0
	Yöntem-Teknik	Soru ve yönlendirmelerle bilgiye keşif yoluyla ulaşmasını sağlama	0	0	2
		Ders sürecinde öğrenciye geçici destek sağlama	0	0	0
	İletişim	Kaynaştırma öğrencisiyle iletişim fırsatları oluşturma	1	1	1
		Toplam		2	5

* En yüksek puan:26

Tablo 3'te yer alan sonuçlar incelendiğinde, katılım sağlama alt boyutunda iyi düzeyde olan bir katılımcı çıkmamıştır. Orta düzeyde bulunan üç katılımcı da derse katılım için çaba gösteren öğrenciyi nadiren fırsat sunmuş olmalarına rağmen ders süreçlerine katılma konusunda isteksizlik gösteren öğrenciyi derse katmaya çalışmak için bir çaba göstermemişlerdir.

Katılımcıların soru sorma alt boyutu ile ilgili puanları değerlendirildiğinde, sadece K3'ün iyi düzeyde puan aldığı görülmektedir. K3, sorduğu soruları olabildiğince somutlaştırarak ve günlük yaşamla ilişkilendirilerek sormuştur. Örneğin paranın icadı ve günlük hayatımıza etkisi konusunda kaynaştırma öğrencisine; "Gündelik yaşamında para kullanıyor musun? Nerelerde kullanıyorsun? Para olmasaydı ne olurdu?" gibi yönlendirici sorularla öğrencinin bilgiye ulaşmasına yardımcı olmuştur. Ayrıca, yönlendirici ipuçları da kullanarak öğrencinin cevaba ulaşmasına yardımcı olmuştur. Bu alt boyutta orta düzeyde bulunan K2, öğrencinin cevaplarını geliştirmeyecek tarzda kısa dönütler vermiştir. Zayıf düzeyde bulunan K1 ise öğrenci cevaplarına herhangi bir dönüt vermemiştir.

Etkinlik alt boyutunda, üç katılımcının da zayıf seviyede olduğu görülmektedir. Katılımcıların sınıf içi etkinliklerde kaynaştırma öğrencilerini dikkate almadığı gözlenmiştir. Uygulanan etkinlikler sınıftaki diğer öğrencilerin seviyeleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak ortalama öğrenci düzeyinde hazırlanmıştır. Ayrıca etkinliklerde uygulama yönergelerine hiç yer verilmemiştir.

Katılımcıların yöntem-teknik alt boyutunda da zayıf bir seviyede oldukları görülmektedir. Katılımcıların genel olarak toplu öğretim anlayışıyla hareket ettikleri bireysel farklılıkları dikkate alan bir yaklaşım sergilemedikleri görülmüştür. Sadece K3'ün, nadiren de olsa keşfedici anlayışla hareket ederek öğrencinin bilgiyi keşfederek öğrenmesine ortam hazırlamaya çalıştığı gözlenmiştir.

İletişim alt boyutunda, her üç katılımcının da orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar ve kaynaştırma öğrencileri arasında çok az iletişim kurulmuş ve bu iletişim daha çok ders dışı konularla sınırlı kalmıştır. Ayrıca, kaynaştırma öğrencisiyle akademik iletişim kurulup sürdürülme durumu ise çok nadiren gerçekleşmiştir.

Değerlendirme Süreçlerine Ait Bulgular

Değerlendirme boyutuna ait bulgular, BEP, ölçme araçları ve uyarlama alt boyutlarında Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Değerlendirme Süreçleri Alt Boyutuna İlişkin Katılımcı Puanları.

	Göstergeler	Betimleyici Açıklamalar	K ₁	K ₂	K ₃
Değerlendirme	Bireyselleştirme	Değerlendirmeyi BEP'de yer alan kazanımlar doğrultusunda yapma	0	0	0
		Süreç içerisinde yapılan değerlendirmelere planlı olarak kaynaştırma öğrencisini de dâhil etme	0	0	0
	Ölçme Araçları	Öğrencinin ödevlerini inceleyerek dönütler verme	0	1	0
		Kaynaştırma öğrencilerinin oluşturduğu ürünleri değerlendirme	0	0	0
	Uyarlama	Yazılı yoklama sınavlarında soru sayısı, seviyesi, türü ve sınav süresi gibi konularda uyarlamalar yapma	2	2	2
Toplam			2	3	2

* En yüksek puan: 10

Tablo 4'te görüldüğü üzere bireyselleştirme alt boyutunda zayıf düzeyde bulunan katılımcılar, değerlendirmeyi BEP'de yer alan kazanımlar doğrultusunda yapmamışlardır. Ayrıca, ders sürecinde yapılan değerlendirmeler kaynaştırma öğrencisinin seviyesinin üzerinde olduğu için öğrencinin değerlendirme süreçlerine aktif katılımı mümkün olmamıştır.

Ölçme araçları alt boyutunda K1 ve K3'ün öğrencilerin ödevlerini inceleyerek yapıcı dönütler verme açısından zayıf durumda oldukları görülmektedir. Bu açıdan orta düzeyde bulunan K2, kaynaştırma öğrencisinin ödevlerini incelemiş ancak açıklayıcı dönütler vermemiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin

oluşturduğu performans görevi veya araştırmaya dayalı tablo oluşturma gibi ürünlerin değerlendirilmesinde katılımcılar, zayıf düzeyde bulunmaktadır. Gözlem sürecinde katılımcılar öğrenciden herhangi bir ürün oluşturmalarını istememişlerdir. Ayrıca, kaynaştırma öğrencilerinin oluşturduğu ürünleri bir arada topladıkları ürün dosyaları da bulunmamaktadır.

Katılımcılar, uyarılma alt boyutunda iyi düzeyde bulunmaktadırlar. Katılımcılar yazılı yoklama sınavı hazırlarken, kazanımlar doğrultusunda öğrenci seviyesine uygun sorular hazırlamış veya aynı sorularda gerekli uyarlamalar yapmışlardır. Bu uyarılma daha çok soru sayısı, çeşidi veya türünde yapılmıştır. Örneğin; K1 kaynaştırma öğrencisine diğer arkadaşlarına verdiği sorulardan farklı olarak çoktan seçmeli, boşluk doldurma veya doğru yanlış tarzında düzenleyerek öğrenci seviyesine göre uyarlamalar yapmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kaynaştırma Uygulamasına Yönelik Tartışma

Katılımcılar, kaynaştırma uygulamasının öğrencilerin toplumsal uyumu ve akademik öğrenmeleri açılarından faydalı buldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, katılımcılar kaynaştırma uygulamasını doğal bir hak olarak görmelerine rağmen genel sınıf ortamında kaynaştırma öğrencilerine gereken önemin verilemediğini ifade etmişlerdir. Bu noktadan hareketle katılımcıların düşünce ve inanç olarak modern çağın gereklerini yakalamalarına karşın yapılan uygulamalara yönelik gözlem bulgularına bakıldığında eski dönem kaynaştırma anlayışından kurtulamadıkları görülmektedir. Bu anlayış, kaynaştırmayı öğrencilerin genel eğitim sınıflarına fiziksel olarak yerleştirilmesinden ibaret gören; kaynaştırma öğrencilerine genel eğitim müfredatına erişim fırsatı tanımayan bir anlayıştır (Sorrells, Rieth & Sindelar, 2004). Bu durumu anlamak için “İstemek ve inanmak önemli ama yeterli değil. Öğretmenlerin kaynaştırma öğretimi konusundaki yeterliklerinin artırılması ve bu konuda isteklendirilmesi gerekiyor.” diyen K1’in sözlerini dikkate almak faydalı olacaktır. Ayrıca, kaynaştırmanın uygulama boyutunda öğretmene çeşitli ek yükler getirmesi (Scruggs & Mastropieri, 2011) de bu durumun bir başka nedeni olabilir.

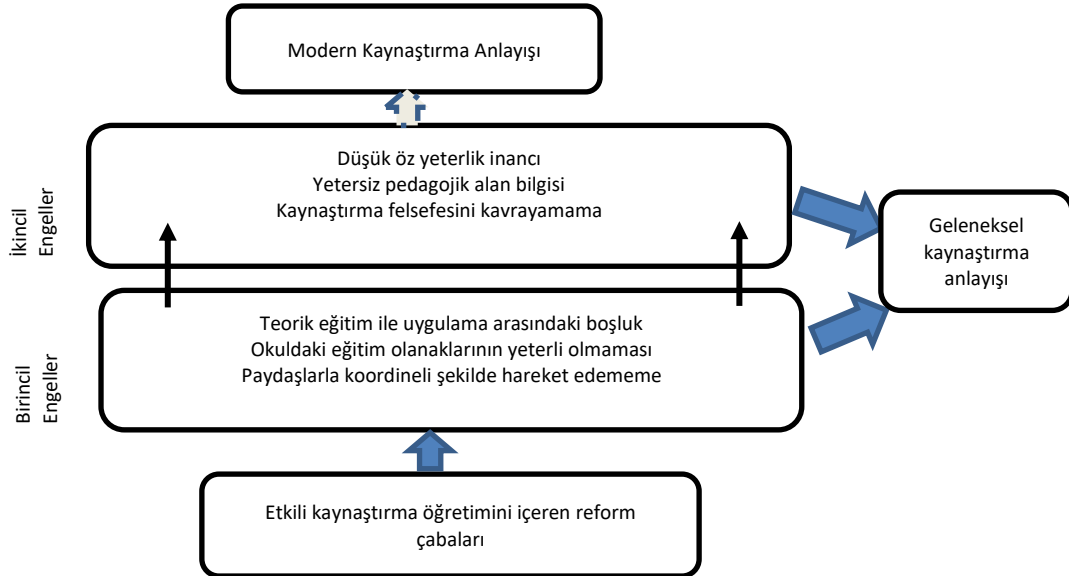
Kaynaştırma Öğrencilerinin Doğasına Yönelik Tartışma

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler kaynaştırma öğrencileri için en uygun eğitim ortamı olarak genel sınıf ortamını görmektedirler. Ayrıca, gerekli koşullar sağlandığında bu bireylerin de öğrenebilecekleri inancını taşımaktadırlar. Buna karşın, yapılan sınıf içi gözlemlerde bu düşünce ve inançların uygulama alanı bulamadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenler bu öğrencileri ihmal ettiklerinden dolayı vicdani sorumluluk duyduklarını da belirtmişlerdir. Ancak, bu iyi duygu, düşünce ve dilekler tek başına kaynaştırma öğrencilerini içinde bulundukları durumdan daha iyi bir noktaya getirmek için yeterli görülmemektedir. Ayrıca bu durum öğretmenlerin inanç ve düşüncelerinde “müdahaleci (interventionist)” bir felsefeye sahip olduklarını ifade etmelerine rağmen, uygulamaları “tanılayıcı (pathognomonic)” anlayışı yansıtmaktadır. Bu durum öğretmenlerinin inançları, özellikle engellilik hakkındaki inançları ve bu inançların kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde uyguladığı sınıf içi pratiklerle ilişkili olduğu (Jordan & Stanovich, 2001, 2003, 2004) bulgusuyla da çelişmektedir. Bu açıdan, öğrencilerin öğrenmesini iyileştirecek uygulamalar ortaya çıkarmak ve öğretmenleri bu uygulamaları kullanmak konusunda yetiştirmek gerekmektedir (Kiely et al., 2015). Ancak bu şekilde, mevcut çelişkilerin kaynağını belirleyip çözüm bulmak mümkün olacaktır.

Kaynaştırma Öğrencisine ve Öğretim Süreçlerine Yönelik Tartışma

Araştırma bulguları, kaynaştırma öğrencilerinin dersin planlanma, uygulanma ve değerlendirme süreçlerinde yeterince dikkate alınmadığından derse aktif olarak katılma fırsatı bulamadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, BEP’lerin öğrencilerin mevcut durumları dikkate alınmadan hazır olarak paylaşılan ortamlardan indirilip mevcut haliyle kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu nedenlere bağlı olarak, kaynaştırma öğrencisinin ders süreçlerinde fiziksel olarak bulunmanın ötesine geçemediği söylenebilir. Ayrıca gözlem süresince, öğretmenlerin dersin kazanımları doğrultusunda, kaynaştırma öğrencisine yönelik planlı bir

eylemi de olmamıştır. Uygulamadaki mevcut durum böyleyken derse aktif katılımı önemseyen, planlamada kaynaştırma öğrencilerine de yer verilmesi gerektiğine inanan ve bu öğrenciler için özel etkinlikler hazırlanması gerektiğini ifade eden katılımcılar, ideal bir kaynaştırma uygulamasının gereklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin öğretimin doğası ve öğrencilerin yetenekleri hakkındaki inançlarının, ders içi pratiklerini etkilediğini gösteren araştırmaların (Berry , 2006; Jordan, Glenn & McGhie-Richmond, 2010) sonuçlarıyla uygunluk göstermemektedir. Bu boşluk, katılımcıların belli sebeplerle inanç ve düşüncelerini gizlemiş olmalarından kaynaklanabileceği gibi inanç ve düşüncelerini uygulamaya dönüştürecek öz yeterliğe sahip olmamalarından da kaynaklanabilir. Şekil 4, bu boşluğun nedenlerini ortaya koymak amacıyla araştırma sonuçları ve literatürdeki çalışmalardan (Ertmer, 2005; Kılınç, 2017) yararlanarak oluşturulmuştur. Ertmer (2005), öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu önündeki engelleri birincil ve ikincil dereceden engeller olarak sınıflamaktadır. Kılınç (2017), direnç modelinde birincil engelleri yapısal ve çevresel, ikincil engelleri ise kişisel engeller olarak ortaya koyarak bu engellerin ortadan kaldırılması ile sosyo-bilimsel konuların (SSI) öğretiminde diyolojik öğretime karşı direncin de ortadan kalkmasının kolaylaşacağını ortaya koymaktadır. Bu araştırmada da öğretmenleri klasik kaynaştırma anlayışına iten birincil ve ikincil engeller olduğu sonucuna varılmıştır. Ortaya koyduğumuz bu model kaynaştırmadaki mevcut durumu ortaya koyarak modern kaynaştırma anlayışı önündeki engellerin ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacağını düşünmekteyiz. Araştırmada elde edilen sonuçlar, bu model çerçevesinde değerlendirilerek tartışılmıştır.



Şekil 4. Öğretmenlerin mevcut kaynaştırma anlayışını ortaya koyan model.

Teorik eğitim ile uygulama arasındaki boşluk, birincil engellerden ilki olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu boşluk, araştırma sonuçlarına dayalı olarak, iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Birincisi hizmet öncesinde kaynaştırma eğitimine yönelik bir eğitim almamak (K1 ve K3), ikincisi ise alınan eğitimin yetersiz kalması veya uygulamaya dönük olmamasıdır (K2). Bu bakımdan, bu engelin kaldırılması için devlet okulları ile eğitim fakülteleri arasında organik bir bağ kurulması önemlidir (Gaudelli & Ousley, 2009). Bu sayede, mesleğe yeni başlayan öğretmen çalışma yaşamına daha kolay adapte olacak ve teorik eğitim ile gerçek yaşam arasındaki uyumsuzluk kaynaklı bir geçeklik şoku yaşamayacaktır (Farrell, 2003; Veenman, 1984).

Okuldaki eğitim olanaklarının yeterli olmaması, birincil engellerden bir diğeri olarak karşımıza çıkmaktadır. Demirezen ve Akhan (2016) da sınıf mevcudunun kalabalıklığı ve ihtiyaç duyulan materyallere ulaşamamanın kaynaştırma uygulamalarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Bu olanakların iyileştirilmesi kaynaştırma uygulamalarının işlevsel bir yapıya kavuşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Paydaşlarla koordineli şekilde hareket edememe, bir başka birincil engel olarak görülmektedir. Bu paydaşlar; rehberlik araştırma merkezleri, okul yönetimi, öğretmen, öğrenci velileri olarak sıralanabilir. Başarılı kaynaştırma uygulamaları birçok paydaşın koordineli çabasını gerektirmektedir (Sart, Ala, Yazlık & Kantaş-Yılmaz 2004). Bu açıdan, bu koordinasyonun sağlanıp sürecin takibini yapmak engelin ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacaktır (İlk, 2014). Bu koordinasyonu işleyişini düzenleyen yasal mevzuatın uygulamaya geçirilmesinde yaşanan sorunların tespiti çözüm için önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin düşük öz yeterlik inancı ve yetersiz pedagojik alan bilgisi, ikincil engeller olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile ilgili görüşme bulguları, katılımcıların kendilerini kaynaştırma öğrencilerine yaklaşım, BEP hazırlama, bireysel etkinlik tasarlayıp uygulama ve ortaya çıkan problemleri çözme gibi konularda yetersiz hissettiklerinden kaynaştırma öğrencilerinin öğretimi konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum daha önce yapılan birçok araştırma sonucuyla (Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheer, 1999; Soodak, Podell & Lehman, 1998; İlk, 2014; Demirezen & Akhan, 2016) da uygunluk göstermektedir. Ancak katılımcılara görüşmede gözlem sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri sorulduğunda işlevsel öneriler getirebilmişlerdir. Bu durum aslında öğretmenlerin bu konuda yüksek bir farkındalık düzeylerinin ve deneyimlerinin olduğunu ancak düşünce ve inançlarını eyleme dönüştürme konusunda harekete geçiricilere ihtiyaç duyduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu konuda yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, Kaynaştırma öğrencilerinin öğretimi ile ilgili öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına karşı olumlu tutumlar geliştirdiklerini ortaya koymuştur (Podell & Soodak, 1993; Soodak, Podell & Lehman, 1998). Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını besleyen kaynakların tespiti ve ihtiyaç duyulan konularda gerekli desteğin sağlanması kaynaştırma uygulamasının başarısı açısından önem arz etmektedir.

Kaynaştırma uygulamasının felsefesini kavrayamama, ikincil engellerden sonuncusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Birçok öğretmen, kaynaştırma anlayışının faydalı bir uygulama olduğunu ifade etmesine karşın; esasında kaynaştırmanın uygulanabilir bir yaklaşım olmadığı yönünde inanç ve algılar tespit edilmiştir (Lalvani, 2012). Bu yaklaşım öğretmenlerin modern kaynaştırma anlayışına ulaşmaları önündeki önemli bir sorunu ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler de kaynaştırma uygulamasının faydalı bulmakla birlikte uygulama boyutunda kaynaştırma uygulamasının fiziksel bulunmanın ötesine geçemediği görülmüştür.

Genel olarak ele alındığında, öğretmenlerin, çağımızın kaynaştırma felsefesine uygun olarak, kaynaştırmada öğrencinin fiziksel yerleştirmenin ötesinde akademik amaçlar güdülmesi gerektiği inancını taşıdıkları görülmüştür. Ayrıca kaynaştırma öğrencisinin, gerekli koşullar sağlandığında, her konuyu gelişim özelliklerine bağlı olarak belli bir seviyede öğrenebileceği anlayışı da yerleşmiş durumdadır. Düşünce, inanç ve fikir bağlamında ideal olan bu olumlu yaklaşımlara rağmen uygulama boyutu olan ders süreçlerinde bu öğrencilerin katılımcıların deymiyle “ihmal” edildiğini söylemek yanlış olmaz. Yapılan ders içi gözlemlerde de öğretmenin dersin kazanımları doğrultusunda, özel öğrenciye yönelik planlı bir eylemine rastlanılmaması bu durumu destekler niteliktedir. İnanç ve uygulama arasında; öğretmen öz yeterliğinin düşük olması, denetim eksikliği, ders ortamlarının kaynaştırma öğrencilerine yönelik ihtiyaçları tam olarak karşılayamaması ve sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı bu öğrencilere yeterli zaman ayrılamaması gibi nedenlerle büyük bir boşluk olduğu açıktır. Bu boşluğun doldurulmasının kaynaştırma uygulamasından beklenen faydayı elde etmek için kritik öneme sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Öneriler

Çalışmanın bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma öğretimi ile ilgili öz yeterlik inançlarının zayıf olduğu görülmektedir. Bu açıdan, öğretmenlerin özellikle kaynaştırmaya yönelik bilgi eksiklerinin hizmetiçi eğitimlerle giderilmesi gerekmektedir.

2. Çalışma sonuçlarına göre kaynaştırma uygulamasında paydaşlar arasında koordinasyon sorunu olduğu görülmektedir. Bu koordinasyonun sağlanması için var olan yasal mevzuatın uygulamaya geçirilmesinde yaşanan sorunların tespiti sorunun çözümü açısından önem arz etmektedir.
3. Önemli bir sorun olarak karşımıza çıkan teorik eğitim ile uygulama arasındaki boşluk, araştırma sonuçlarına dayalı olarak, iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Birincisi hizmet öncesinde kaynaştırma eğitimine yönelik bir eğitim almamak (K1 ve K3), ikincisi ise alınan eğitimin yetersiz kalması veya uygulamaya dönük olmaması (K2). Bu bakımdan, bu engelin kaldırılması için devlet okulları ile eğitim fakülteleri arasında doğrudan bir bağ kurulması önemlidir.

Son olarak, bu çalışmada uzun geniş katılımlı bir gözlem süreci planlanmamıştır. Her ne kadar öğretmenler gözlemlerde ortaya çıkan durumların geneli yansıttığını söyleseler de kaynaştırmaya yönelik iyi uygulamalara rastlamak mümkün olabilirdi. Ayrıca öğretmenlerin klasik kaynaştırma anlayışını benimsemelerine sebep olan engeller üzerine uygulamalı çalışmalar yapmak mevcut araştırmamızda ürettiğimiz bilgi birikimini artıracak ve sorunları çözme noktasında faydalı olacaktır.

References

- Berry, R. A. (2006). Beyond strategies: Teacher beliefs and writing instruction in two primary inclusion classrooms. *Journal of Learning Disabilities, 39*(1), 11–24.
- Boardman, A. G., Arguelles, M. E., Vaughn, S., Hughes, M. T. & Klingner, J. (2005). Special education teachers' views of research-based practices. *Journal of Special Education, 39*(3), 168.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York, NY, US: Macmillan Library Reference USA; London, England: Prentice Hall International.
- Brownell, M. T. & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education, 22*(3), 154–64.
- Buehl, M. M. & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. Gregoire Gill (Eds.), *Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York, NY: Routledge.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. & Scheer, S. (1999). A survey of general and special Education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*(2), 143–156.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York, NY, US: Macmillan Library Reference Usa; London, England: Prentice Hall International.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okulöncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirezen, S. & Akhan, N. E. (2016). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 1206-1223.
- DeSimone, J. & Parmar, R. S. (2006). *Issues and challenges for middle school mathematics teachers in inclusion classrooms*. *School Science and Mathematics, 106*(8), 338-346.
- DPT. (2009). *Dokuzuncu kalkınma planı*. Retrieved August 25, 2018, from www.dpt.gov.tr/DocObjects/Download/1968/plan9.pdf.

- Eripek, S. (2012). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. In Süleyman Eripek (Ed), İlköğretimde kaynaştırma (pp. 1-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Farrell, T.S.C. (2003). Learning to teach English language during the first year: Personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 19, 95-111.
- Fives, H. & Gill, M. G. (Eds) (2015). *The international handbook of research on teachers' beliefs*. New York, NY: Routledge.
- Friend, M. & Bursuck, W.B. (2006). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Friend, M. & Bursuck, W.D. (2012). *Including Students with Special Needs*. Boston, MA: A Pearson Education Company.
- Gaudelli, W. & Ousley, D. (2009). From clothing to skin: Identity work of student teachers in culminating field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 931-939.
- Gibbs, R.G. (2007). *Analyzing qualitative data*. London: Sage Publication Inc.
- İftar, E. (2012). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. In Süleyman Eripek (Ed). *İlköğretimde kaynaştırma* (pp.65-86). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- İlk, G. (2014). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Jordan, A. & Stanovich, P. (2001). Patterns of teacher—student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student self-concept. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(1), 33-52.
- Jordan, A. & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1), 1-14.
- Jordan, A. & Stanovich, P. (2004). The beliefs and practices of Canadian teachers about including students with special needs in their regular elementary classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 14(2), 25-46.
- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The supporting effective teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(2), 259-266.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T. (2006). Kaynaştırma: Temel kavramlar, tarihçe ve ilkeler. In A. Oktay & Ö. Polat Unutkan (Eds). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: MORPA Kültür Yayınları Ltd. Ş.
- Kilinc, A., Demiral, U., & Kartal, T. (2017). Resistance to dialogic discourse in ssi teaching: the effects of an argumentation-based workshop, teaching practicum, and induction on a preservice science teacher. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(6), 764-789.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 16, 45-50.
- Kırcaali-İftar, G. & Batu, S. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kiely M., Brownell, M. Lauterbach, A. & Benedict A, (2015). Teachers' beliefs about students with special needs and inclusion. H. Fives & M. Gregoire (Eds). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 475-491). New York, NY: Routledge.

- Kurt, M. (2015). *Kaynaştırma sınıfı Öğretmenlerine fen ve teknoloji derslerinde sunulan davranışsal danışmanlığın öğretmenlerin öğretim davranışları üzerindeki etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lalvani, P. (2012). Privilege, compromise, or social justice: teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability and Society*, 28(1), 14-27.
- Lewis, BR & Doorlag, DH. (1987). *Teaching Special Students in the Mainstream*. Toronto: Merrill Publishing Company
- M.E.B. (1997). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*. Retrieved August 26, 2017, from http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=ogretim_programlari
- M.E.B. (2001). *Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği*.
- M.E.B. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*.
- McHatton, A. & Parker, A. (2013). Purposeful preparation: Longitudinally exploring inclusion attitudes of general and special education pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education*, 36(3), 186-203.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Milli eğitim istatistikleri 2012-2013*. Retrieved August 26, 2017, from http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A. & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *Journal of Special Education*, 30(2), 152.
- Nal, A. & Tüzün, I. (2011). *Kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitimde dünyadan ve Türkiye'den iyi örnekler*. Mega Basım.
- Öncül, N. & Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 37-54.
- Patton, Q. M. (2014) *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Trans. Bütün, M. ve Demir, S. B.). Ankara: PegemA.
- Podell, D. M. & Soodak, L. C. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86(4), 247-253.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3). 1743-1765.
- Saraç, T. & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık Ö. & Kantaş-Yılmaz F. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Shevlin, M., Winter & E., Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: Teacher perceptions of opportunities and constraints in the public of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1119-1133.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Sorrells, A.M., Rieth, H. J. & Sindelar, P. T. (2004). *Critical issues in special education: Access, diversity and accountability*. Boston, MA: Pearson.
- Stanovich, P. J. (1994). *Teachers' sense of efficacy, beliefs about practice and teaching behaviors as predictors of effective inclusion of exceptional and at risk students*. Unpublished doctorate dissertation, University of Toronto. Toronto.

- Stanovich, P. J. & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *Elementary School Journal*, 98(3), 221–238.
- Swain, K. D., Nordness, P. D. & Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in preservice teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 75–81.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Wolfe, P. S. & Hall, T. E. (2003). Making inclusion a reality for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 35, 56-61.
- Wood, J. W. (2002). *Adapting Instruction to accommodate students in inclusive settings*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K. (1994), *Case Study Research: Design and Method*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ekler

Ek 1. Gözlem Protokolü

Gözlem Protokolü 1 (21.02.2017)																																																													
Konu:	Gözlem Süresi:																																																												
Açıklayıcı Notlar	Yansıtıcı Notlar																																																												
Genel değerlendirme:	Ö.M Tahta P e n c e r e <table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table> Sınıf Oturma Düzeni																																																												

Ek 2. Öğretim Uygulamaları Değerlendirme Rubriği Performans Düzeyleri

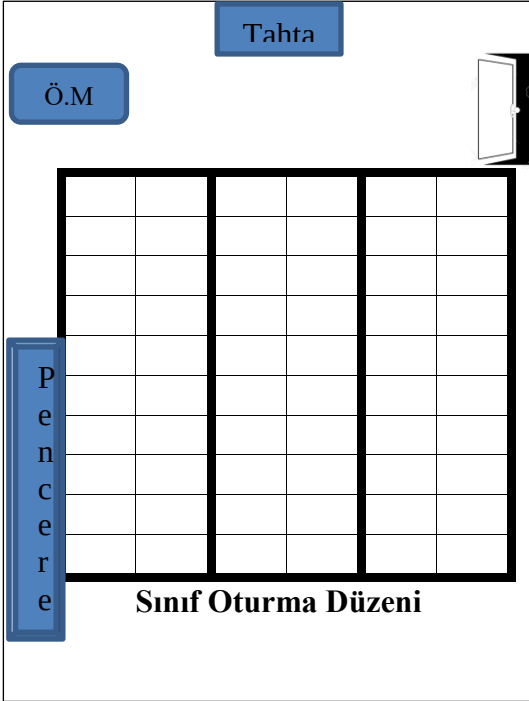
Süreç	Göstergeler	Betimleyici Açıklamalar	0 (Zayıf)	1 (Orta)	2 (İyi)
Öğretme-öğrenme süreçleri	Katılım Sağlama	Ders süreçlerine katılma konusunda isteksizlik gösteren öğrenciyi derse katmaya çalışma	Öğrencinin derse katılımını sağlamak için herhangi bir şey yapmaz.	Öğrencinin isteksizliğinin farkına varır ve dersle ilgilenmesi konusunda sözel uyarılarda bulunur.	Öğrenciye bir soru sorarak veya konuyu okutarak derse aktif katılımını sağlamaya çalışır.
		Derse aktif olarak katılma çabası içinde olan kaynaştırma öğrencisine fırsatlar oluşturma	Derse katılım çabalarını görmezden gelir.	Öğrencinin ısrarı üzerine nadiren öğrenciye söz hakkı veya sorumluluk verir.	Öğrenci katılımının önemini farkında olarak derse katılım çabalarını uygun katılım olanakları sunarak destekler. Bir soruya cevap verme, bir görevi gerçekleştirmesini isteme vb.
	Soru Sorma	Kaynaştırma öğrencisine sorduğu sorularda uyarlamalar yapma	Herhangi bir uyarlama yapmaz.	Soruyu belirsiz ve gereksiz ifadeleri azaltarak sorar.	Soruyu BEP'i dikkate alarak somutlaştırarak ve günlük yaşamla ilişkilendirerek sorar.
		Öğrencinin zorlandığı durumlarda ipucu vererek cevaba ulaşmasını sağlama	Destekleyici ipuçları vermez.	Yetersiz veya uygun olmayan ipuçları verir.	Öğrencinin cevaba ulaşmasını sağlayıcı yönlendirici ipuçları verir. Örneğin "Parayı günlük yaşantıda nerelerde kullanıyorsun?"
		Öğrencinin verdiği cevaplara geri bildirim verme	Herhangi bir geri bildirim vermez.	Öğrencinin cevabına kısa dönütler verir. Dönütler öğrencinin cevaplarını geliştirmeye yöneltmez.	Öğrenci cevabı üzerinde yoğunlaşır. Sürece yönelik sorular sorarak öğrencinin cevabını daha geniş ve net olarak ortaya koymasına rehberlik eder.
		Soru soran kaynaştırma öğrencisine açıklayıcı dönütler verme	Öğrencinin sorduğu soruyu geçirir.	Soruya evet veya hayır gibi kısa cevaplar verir.	Öğrencinin sorusuna öğrenci seviyesine uygun açıklayıcı cevaplar verir.
	Etkinlik	BEP'te yer alan kazanımlar doğrultusunda	Etkinliklerde bir farklılaştırma	Akranlarıyla aynı etkinlikleri verir ancak belli	BEP çerçevesinde farklılaştırılmış etkinlikler tasarlar

Süreç	Göstergeler	Betimleyici Açıklamalar	0 (Zayıf)	1 (Orta)	2 (İyi)
		farklılaştırılmış etkinlikler uygulama	yapmaz.	kısımları isterse yapmayabileceğini belirtir.	ve uygulama konusunda öğrenciye destek sağlar.
		Etkinlik uygulama yönergesi ile kaynaştırma öğrencisini destekleme	Uygulama yönergesi yok.	Hazırlanmış yönerge belirsiz ve gerekli açıklamaları içermiyor.	Etkinlikte kaynaştırma öğrencisine kılavuzluk edecek anlaşılır bir yönerge bulunmaktadır.
		Grup çalışmaları uygulayarak kaynaştırma öğrencisinin grup içerisinde sorumluluk almasını sağlama	Grup çalışmasına yönelik etkinlik geliştirilmedi.	Grup ile yapılan etkinliklerde kaynaştırma öğrencisi bir görev üstlenmedi.	Kaynaştırma öğrencisinin etkinlikte gerçekleştirebileceği görevler alması sağlandı.
	Yöntem- Teknik	Akran öğretiminden faydalanma	Akran öğretime başvurulmadı.	Yanındaki arkadaşına kaynaştırma öğrencisine yardımcı olması ile ilgili telkinlerde bulundu.	Sınıf arkadaşından kaynaştırma öğrencisine önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yardımcı olması istendi ve süreç takip edildi.
		Soru ve yönlendirmelerle bilgiye keşif yoluyla ulaşmasını sağlama	Bilgiye ulaşma fırsatı verilmedi.	Eksik kalan cevaplar öğretmen veya diğer arkadaşları tarafından tamamlandı.	Sürece yönelik sorular ve yönlendirmelerle öğrencinin bilgiyi keşfetmesine fırsat oluşturuldu.
		Ders sürecinde öğrenciye geçici destek sağlama	Hiçbir destek sağlanmadı.	Sağlanan destek yetersiz kaldı ve öğrenciye bağımsız hareket etme konusunda yeterince faydalı olmadı.	Sağlanan destek öğrenciye yardımcı olmanın yanı sıra öğrencinin derse motive olmasını sağladı.
	İletişim	Kaynaştırma öğrencisiyle iletişim fırsatları oluşturma	İletişim kurmak için bir çaba göstermedi.	Öğrenciyle öğretmen arasındaki iletişim daha çok ders dışı konularla ve sınırlı kaldı. Örneğin; “Pencereyi açabilir misin?”	Süreç boyu kaynaştırma öğrencisini de dikkate alan konu dışı ve akademik iletişim ve etkileşim fırsatları sunuldu.
	Değerlendirme	Değerlendirmeyi BEP’de yer alan kazanımlar doğrultusunda yapma	Kaynaştırma öğrencisi ders içi değerlendirme	Ders içerisinde yapılan değerlendirme BEP’de belirlenen	Ders içerisinde yapılan değerlendirme BEP çerçevesinde ve

Süreç	Göstergeler	Betimleyici Açıklamalar	0 (Zayıf)	1 (Orta)	2 (İyi)
			süreçlerine dahil edilmedi.	kazanımların bir kısmını kapsıyor.	sürece yönelik kazanımları kapsayan ve kaynaştırma öğrencisini de sürece katan bir tarzda yapıyor.
		Süreç içerisinde yapılan değerlendirmelere planlı olarak kaynaştırma öğrencisini de dahil etme	Öğrenci dahil edilmedi.	Öğrenci değerlendirmeye dahil edildi ancak değerlendirme sonuca odaklı yapıldı.	Belli aralıklarla öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyleri belirlenmeye çalışıldı. Kaynaştırma öğrencisi de bu süreçlerde dikkate alınarak seviyesine uygun sorular soruldu.
	Ölçme Araçları	Öğrencinin ödevlerini inceleyerek dönütler verme	Ödevlerini incelemeydi.	Ödevlerini inceledi ancak açıklayıcı dönütler vermedi.	Ödevleri inceledi. Açıklayıcı dönütler vererek öğrenmeyi pekiştirdi. Ayrıca öğrencinin bağımsız araştırma yapmasına katkı sağladı.
		Kaynaştırma öğrencilerinin oluşturduğu ürünleri değerlendirme	Öğrenciden herhangi bir ürün oluşturmasını istemedi.	Öğrenciyi ürün oluşturma konusunda ödevlendirdi; ancak takibini yapmadı.	Öğrenciye verdiği yönergeyle ürünün oluşturulması konusunda rehberlik etti ve ürünü portfolyo dosyasına koydu.
	Uyarlama	Yazılı yoklama sınavlarında soru sayısı, seviyesi, türü ve sınav süresi gibi konularda uyarlamalar yapma	Herhangi bir uyarlama yapmadan akranlarına verdiği soruların aynısını verdi.	Sınav kağıdını olduğu gibi verdi ancak belli sorulardan muaf tuttu.	BEP çerçevesinde belirlenen kazanımlar doğrultusunda öğrenci seviyesine uygun sorular hazırladı veya aynı sorularda gerekli uyarlamalar yaptı.

Appendix/Ekler

Ek 1. Gözlem Protokolü

Gözlem Protokolü 1 (21.02.2017)	
Konu: Gözlem Süresi:	
Açıklayıcı Notlar	Yansıtıcı Notlar
Genel değerlendirme:	

Ek 2. Öğretim Uygulamaları Değerlendirme Rubriği Performans Düzeyleri

Süreç	Göstergeler	Betimleyici Açıklamalar	0 (Zayıf)	1 (Orta)	2 (İyi)
Öğretme-öğrenme süreçleri	Katılım Sağlama	Ders süreçlerine katılma konusunda isteksizlik gösteren öğrenciyi derse katmaya çalışma	Öğrencinin derse katılımını sağlamak için herhangi bir şey yapmaz.	Öğrencinin isteksizliğinin farkına varır ve dersle ilgilenmesi konusunda sözel uyarılarda bulunur.	Öğrenciye bir soru sorarak veya konuyu okutarak derse aktif katılımını sağlamaya çalışır.
		Derse aktif olarak katılma çabası içinde olan kaynaştırma öğrencisine fırsatlar oluşturma	Derse katılım çabalarını görmezden gelir.	Öğrencinin ısrarı üzerine nadiren öğrenciye söz hakkı veya sorumluluk verir.	Öğrenci katılımının öneminin farkında olarak derse katılım çabalarını uygun katılım olanakları sunarak destekler. Bir soruya cevap verme, bir görevi gerçekleştirmesini isteme vb.
	Soru Sorma	Kaynaştırma öğrencisine sorduğu sorularda uyarlamalar yapma	Herhangi bir uyarlama yapmaz.	Soruyu belirsiz ve gereksiz ifadeleri azaltarak sorar.	Soruyu BEP'i dikkate alarak somutlaştırarak ve günlük yaşamla ilişkilendirerek sorar.
		Öğrencinin zorlandığı durumlarda ipucu vererek cevaba ulaşmasını sağlama	Destekleyici ipuçları vermez.	Yetersiz veya uygun olmayan ipuçları verir.	Öğrencinin cevaba ulaşmasını sağlayıcı yönlendirici ipuçları verir. Örneğin "Parayı günlük yaşantıda nerelerde kullanıyorsun?"
		Öğrencinin verdiği cevaplara geri bildirim verme	Herhangi bir geri bildirim vermez.	Öğrencinin cevabına kısa dönütler verir. Dönütler öğrencinin cevaplarını geliştirmeye yöneltmez.	Öğrenci cevabı üzerinde yoğunlaşır. Sürece yönelik sorular sorarak öğrencinin cevabını daha geniş ve net olarak ortaya koymasına rehberlik eder.
		Soru soran kaynaştırma öğrencisine açıklayıcı dönütler verme	Öğrencinin sorduğu soruyu geçiştirir.	Soruya evet veya hayır gibi kısa cevaplar verir.	Öğrencinin sorusuna öğrenci seviyesine uygun açıklayıcı cevaplar verir.
	Etkinlik	BEP'te yer alan kazanımlar doğrultusunda farklılaştırılmış etkinlikler uygulama	Etkinliklerde bir farklılaştırma yapmaz.	Akranlarıyla aynı etkinlikleri verir ancak belli kısımları isterse yapmayabileceğini belirtir.	BEP çerçevesinde farklılaştırılmış etkinlikler tasarlar ve uygulama konusunda öğrenciye destek sağlar.
		Etkinlik uygulama yönergesi ile kaynaştırma öğrencisini destekleme	Uygulama yönergesi yok.	Hazırlanmış yönerge belirsiz ve gerekli açıklamaları içermiyor.	Etkinlikte kaynaştırma öğrencisine kılavuzluk edecek anlaşılır bir yönerge bulunmaktadır.
		Grup çalışmaları uygulayarak kaynaştırma öğrencisinin grup içerisinde sorumluluk almasını sağlama	Grup çalışmasına yönelik etkinlik geliştirilmedi.	Grup ile yapılan etkinliklerde kaynaştırma öğrencisi bir görev üstlenmedi.	Kaynaştırma öğrencisinin etkinlikte gerçekleştirebileceği görevler alması sağlandı.
	Yöntem-Teknik	Akran öğretiminden faydalanma	Akran öğretimine başvurulmadı.	Yanındaki arkadaşına kaynaştırma öğrencisine yardımcı olması ile ilgili telkinlerde bulundu.	Sınıf arkadaşından kaynaştırma öğrencisine önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda yardımcı olması istendi ve süreç takip edildi.
		Soru ve yönlendirmelerle bilgiye keşif yoluyla ulaşmasını sağlama	Bilgiye ulaşma fırsatı verilmedi.	Eksik kalan cevaplar öğretmen veya diğer arkadaşları tarafından tamamlandı.	Sürece yönelik sorular ve yönlendirmelerle öğrencinin bilgiyi keşfetmesine fırsat oluşturuldu.
		Ders sürecinde öğrenciye geçici destek sağlama	Hiçbir destek sağlanmadı.	Sağlanan destek yetersiz kaldı ve öğrenciye bağımsız hareket etme konusunda yeterince faydalı olmadı.	Sağlanan destek öğrenciye yardımcı olmanın yanı sıra öğrencinin derse motive olmasını sağladı.
	İletişim	Kaynaştırma öğrencisiyle iletişim fırsatları oluşturma	İletişim kurmak için bir çaba göstermedi.	Öğrenciyle öğretmen arasındaki iletişim daha çok ders dışı konularla ve sınırlı kaldı. Örneğin; "Pencereyi açabilir misin?"	Süreç boyu kaynaştırma öğrencisini de dikkate alan konu dışı ve akademik iletişim ve etkileşim fırsatları sunuldu.

Süreç	Göstergeler	Betimleyici Açıklamalar	0 (Zayıf)	1 (Orta)	2 (İyi)
Değerlendirme	BEP	Değerlendirmeyi BEP’de yer alan kazanımlar doğrultusunda yapma	Kaynaştırma öğrencisi ders içi değerlendirme süreçlerine dahil edilmedi.	Ders içerisinde yapılan değerlendirme BEP’de belirlenen kazanımların bir kısmını kapsıyor.	Ders içerisinde yapılan değerlendirme BEP çerçevesinde ve sürece yönelik kazanımları kapsayan ve kaynaştırma öğrencisini de sürece katan bir tarzda yapılıyor.
		Süreç içerisinde yapılan değerlendirmelere planlı olarak kaynaştırma öğrencisini de dahil etme	Öğrenci dahil edilmedi.	Öğrenci değerlendirmeye dahil edildi ancak değerlendirme sonuca odaklı yapıldı.	Belli aralıklarla öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyleri belirlenmeye çalışıldı. Kaynaştırma öğrencisi de bu süreçlerde dikkate alınarak seviyesine uygun sorular soruldu.
	Ölçme Araçları	Öğrencinin ödevlerini inceleyerek dönütler verme	Ödevlerini incelemeyi.	Ödevlerini inceledi ancak açıklayıcı dönütler vermedi.	Ödevleri inceledi. Açıklayıcı dönütler vererek öğrenmeyi pekiştirdi. Ayrıca öğrencinin bağımsız araştırma yapmasına katkı sağladı.
		Kaynaştırma öğrencilerinin oluşturduğu ürünleri değerlendirme	Öğrenciden herhangi bir ürün oluşturmasını istemedi.	Öğrenciyi ürün oluşturma konusunda ödevlendirdi; ancak takibini yapmadı.	Öğrenciye verdiği yönergeyle ürünün oluşturulması konusunda rehberlik etti ve ürünü portfolyo dosyasına koydu.
	Uyarılama	Yazılı yoklama sınavlarında soru sayısı, seviyesi, türü ve sınav süresi gibi konularda uyarlamalar yapma	Herhangi bir uyarılama yapmadan akranlarına verdiği soruların aynısını verdi.	Sınav kağıdını olduğu gibi verdi ancak belli sorulardan muaf tuttu.	BEP çerçevesinde belirlenen kazanımlar doğrultusunda öğrenci seviyesine uygun sorular hazırladı veya aynı sorularda gerekli uyarlamalar yaptı.

Investigating pre-school children's self-regulation skills in terms of various variables in Northern Cyprus

Hatice Cemre DAGGUL ^a, Ayşe IŞIK GÜRŞİMŞEK ^{**b}

^a Karakum Kindergarten, Ministry of Education, Kyrenia/Cyprus

^b Eastern Mediterranean University, Education Faculty, Famagusta/Cyprus



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.016

Article History:

Received 20 February 2018
Revised 03 June 2018
Accepted 16 January 2019
Online 25 March 2019

Keywords:

Self-regulation,
Behavioral regulation,
Cognitive regulation,
Emotional regulation,
Kindergarten period.

Article Type:

Research paper

Abstract

The purpose of this study is to examine the self-regulation skills of kindergarten children in terms of various variables. The study was conducted in two different kindergarten institutions in Nicosia and Girne District of Cyprus; 122 children aged 48-72 months and their parents (mother or father). In order to measure the participant children's self-regulation skills, Pre-School Self-Regulation Scale adapted to Turkish was used. Socio-demographic information of the children and the parents participating in the study were determined using the Personal Information Form, which consists of 5 optional questions prepared by the researchers. In the study, it was seen that the scores of the attention/impulse subscale and total scale score of the girls were significantly higher than the boys. No statistically significant difference according to the gender is found in the positive emotional subscale. There was no significant difference in the children's self-regulation skills scores in terms of parental education level, total income status of the family and the number of children in the family. This study, which was conducted for the first time to determine the self-regulatory skills of the children in pre-schools of North Cyprus and the variables affecting these skills, will contribute to the similar work in the future and educational arrangements for education system of North Cyprus.

Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.016

Makale Geçmişi:

Geliş 20 Şubat 2018
Düzeltilme 03 Haziran 2018
Kabul 16 Ocak 2019
Çevrimiçi 25 Mart 2019

Anahtar Kelimeler:

Öz Düzenleme,
Davranışsal düzenleme,
Zihinsel düzenleme,
Duygusal düzenleme,
Okul öncesi dönem.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışma, Kıbrıs'ın Lefkoşa ve Girne İlçesi'nde bulunan iki farklı okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alan; yaşları 48-72 ay arasında dağılan 122 çocuk ve bu çocukların ebeveynleriyle (anne veya baba) gerçekleştirilmiştir. Çocukların öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla Türkçe'ye uyarlanan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmaya katılan çocukların ve anne babaların sosyodemografik bilgileri, araştırmacı tarafından hazırlanan, 5 adet seçenekli sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma sonucunda, kız çocukların ölçeğin dikkat/dürtü alt boyutundan ve toplamından aldıkları puanların erkek çocuklara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin olumlu duygu alt boyutunda ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Çocukların öz düzenleme becerisi puanlarında anne-baba eğitim düzeyi, ailenin toplam gelir durumu ve ailedeki çocuk sayısı açısından anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin ve bu becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılan ve Kuzey Kıbrıs'ta ilk kez gerçekleştirilmiş olan bu çalışmanın sonuçları; ileride yapılacak benzer çalışmalara ve Kuzey Kıbrıs eğitim sisteminde gerçekleştirilecek eğitimsel düzenlemelere katkıda bulunacaktır.

* Author: haticecemredaggul@hotmail.com

** Author: isik.gursimsek@emu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6646-245X>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2059-0346>

Introduction

Although self-regulation is perceived as an individual concept due to "self" in its content, the social and cultural environment in which the individual is in the realization and development of the self-regulation has an important place according to many definitions which define learning as a social phenomenon. Factors such as the perspectives of the parents towards their children, their goals, anticipations, the structure of the authority in the family shape how the child perceives herself/himself as a learning individual (McCaslin & Murdock, 1991 cite in: Sakız & Yetkin Özdemir, 2014). The family structure in which the child lives, the socio-demographic characteristics of parents, and the parenting competences affect children in different ways and at different levels in developing self-regulation skills (Montry, Bowles, Skibbe, McClellanad & Morrison, 2016).

The concept of self-regulation has been described by Bandura, the founder of social cognitive theory as evaluation of individual's own behavior by comparing it with her/his own criteria, and to regulate her/his behavior by reinforcing or punishing herself/himself (Senemoğlu, 2013). Self-regulation, according to social cognitive construction, starts with observing models in social environments, and then imitation or attentive behaviors become internalized over time until they become individuals's own behavioral forms. When children enter formal education after home-based care, they enter a more structured atmosphere. In such settings, the child faces demands for effective use of social competences and self-regulation skills (McClelland & Cameron, 2011). With the development of self-regulation, the child has a balance against these new expectations (Denham, Warren-Khot & Perna, 2012).

According to socio-cognitive theorists like Zimmerman (1989), children organize themselves by actively participating in activities rather than following the instructions of their teachers, parents, or anyone else. According to Zimmerman (1989), self-regulation requires not only the ability of individuals to conduct their own behavior in the face of environmental events, but also to acquire the knowledge necessary to use this skill in appropriate conditions. According to him, self-regulation concerns thoughts, feelings and actions that are planned and directed to achieve personal goals (Zimmerman, 2000).

Another widely used definition based on the social cognitive structure of self-regulation was made by Pintrich. Pintrich (2000) describes self-regulation as "an effective and constructive process in which learners set their own learning goals and are guided and constrained by the contexts of their aims, environments and the contexts in which they try to regulate their cognition, motivation and behavior (cited in: Üredi & Erden, 2009). According to Polnariiev (2006), these skills develops through interactions involving many factors. Therefore, taking into account the influence of social environments in the development process of children's self-regulation skills is of great importance in terms of the effectiveness of this developmental process. (cite in: Yıldız, Ertürk Kara, Fındık, Tanrıbuyurdu & Gönen, 2014; Zeman, Cassono, Parrish & Stegall, 2006).

When literature is examined, it is seen that researchers generally define self-regulation in three different dimensions as "behavioral", "cognitive" and "emotional". (Calkins & Fox, 2002; Smith-Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007). Behavioral regulation is defined as the ability to apply cognitive skills such as attention, work memory, and inhibitory control to behavior (Blair, Zelazo & Greenberg, 2005; Sektnan, McClelland, Accok & Morrison, 2010) and the ability to maintain attention on a given task, obey instructions, and prevent inappropriate behavior (McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes & Morrison, 2007; Morrison, Ponitz & McClelland, 2010). The ability of the child to adapt to external orientations by postponing certain activities, to be able to follow their behavior simultaneously and to receive feedback from their behaviors are also indicative of behavioral control (Brownell & Kopp, 2010). Behavioral control processes are emphasized to support child-related functioning in childhood and to protect the child from failure in social settings (Brownell & Kopp, 2010; Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard, Reiser, Murphy, Losoya & Guthrie, 2001). Morrison et al. (2010) state that children who fail to behave in a behavioral manner are at risk of failing at school. It is also seen that children who are successful in regulating their behavior are more successful in social functions. Von Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber and Gollwitzer (2009) also state that behavioral regulation is positively related to academic performance and positive class behavior.

The role of cognition in self-regulation is more concerned with processing, remembering, and memorizing information (Yürük, 2014). Cognitive regulation is defined as the process of continuous monitoring towards an objective by paying attention to output and redirecting unsuccessful efforts (Berk, 2013). It can be said that the basic element of cognitive regulation is attention regulation. Attention; taking into account the cognitive, emotional and social components of the individual, is defined as "the ability to manipulate behavior in a particular situation" and forms a large part of self-regulation (Ruff & Rothbart, 1996; cite in: Rueda, Posner & Rothbart, 2011). An important part of the attention-making process is executive functions. Welsh, Nix, Blair, Bierman and Nelson (2010) conducted a study to investigate the relationship between executive function ability and word-count information acquisition in pre-school children with a mean age of fifty-four months. The results demonstrated that cognitive regulation was related to number and letter information. Welsh et al. (2010) state that cognitive regulation is an original contribution to mathematics and reading knowledge even when language development is controlled. It is also seen that disadvantaged children in executive functions have difficulties in reading and learning mathematics (Blair, 2006).

Emotional regulation is defined as the ability of a child to manage his emotions in excitement, tension or stressful situations; to prevent, to maintain and to regulate his emotional stimulation to reach the targets (Eisenberg, Fabes, Shepard, Murphy, Guthrie & Jones, 1997; Eisenberg, Liew & Pidada, 2004; Kopp, 1982, Smith-Donald et al., 2007). Calkins (2007) state that "self-regulation" is generally a functional value for expressing the integrity of the control mechanisms, and for the child, to acquire autonomy in this way and to adapt to the environment. Eisenberg (2005) also argues that self-regulation affects the quality and the learning capacity of the child's social interaction. Having a high level of self-regulation use is one of the many positive aspects of social skills (Fabes & Eisenberg, 1992), academic readiness and academic achievement (Smith-Donald et al., 2007), and endurance (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000) as developmental achievements.

When literature is examined, findings indicate that different variables are effective in the development of children's self-regulation skills. It was reported that the gender of the child was related to self-regulation skills (Montry et al., 2016) and that girls had higher self-regulation skills than boys (Matthews et al., 2009; McClelland et al., 2007). The family environment and the development opportunities offered to the child seem to be influential on the development of self-regulation skills as well. It is stated that when low socio-economic level (Montry et al., 2016; Tominey & McClelland, 2011) and lower level of parent education are concerned (Sektan et al., 2011; Tominey & McClelland, 2011), the resources provided to the child within the family as well as the parent-child relationship are affected negatively (Mintz, Hamre & Hatfield, 2011).

It is important that socioeconomic characteristics which are determined as important variables affecting parental behavior (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Conger, Ge, Elder, Lorenz & Simons, 1994; Conger, McCarty, Yang, Lahey & Kropp, 1984; McLoyd, 1998 cite in: Baydar, Akçınar & İmer, 2012) are examined in the studies related to self-regulation. Baydar, Akçınar and İmer (2012) indicate that variables such as; the gender of the child, education status of the parents, the number of children in the family and the birth order are all related to the quality and quantity of resources provided, the support given, along with the aims and the behaviours of the parents. The quantity of material and relational investment made to the child are considered influential in the development of self-regulation. Fındık Tanrıbuyurdu (2012) conducted a study in Turkey and determined that children's self-regulation scores increased with age, but no significant relations were found in relation to gender, school type, parent's age and the birth order of the child. In Ertürk Kara and Gönen's (2015) study, it was found that children's self-regulation scores did not differ according to their gender; yet, children with older brother / sister had lower positive emotional scores, higher attention impulse scores. Also, the positive emotional scores of children aged 48-60 months were higher than those aged 60-72 months while the attention / impulse scores of the children whose mother's educational status is high were higher. Finally, higher father education level was related with higher scores of attention / impulse and positive emotional scores.

This study, which was conducted for the first time in Northern Cyprus to determine the self-regulatory skills of the children in pre-school in North Cyprus and the variables affecting these skills, will contribute to the similar work in the future and educational arrangements to be made in the North Cyprus education system.

The main questions that are to be answered in this study are defined as:

1. What are the self-regulation skill levels of pre-school children in North Cyprus?
2. Do self-regulation skill levels of pre-school children differ according to;
 - a. their gender,
 - b. education level of parents,
 - c. income level of the family,
 - d. the number of children in the family?

Method

This study is a quantitative research on observable, searchable, measurable and analytical data that can be processed. The research is based on descriptive scanning model as it aims to examine pre-school children's use of self-regulation skills. Screening surveys are studies that aim to collect data to identify specific characteristics of a group (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014).

Population and Sample

The study was carried on with 122 children and 122 parents (84 mothers and 38 fathers). The sample consisted 63 girls and 59 boys aged between 48-72 months from two independent kindergardens that are located at Nicosia and Girne districts of North Cyprus under Ministry of National Education. The sample was determined among the schools at the mentioned districts by means of the purposeful sampling approach due to the rich information and data collection opportunities fort his size of sample. Frequency distributions of socio-demographic information of the participating children and their parents are given in Table 1 in the findings section.

Data Collection Tools

Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA): The Pre-School Self-Regulation Assesment developed by Smith-Donald et al. (2007) is a measurement tool that provides performance-based assessment. The study of adaptation of the scale to Turkish was made by Fındık Tanrıbuyurdu (2012). The scale consists of two main parts: the practitioner guide and the practitioner evaluation form for the tasks that the child is expected to perform. In the first part, there are nine tasks put together to evaluate children's self-regulation performances. In order to determine the level of pleasure postponement of children, the tasks of Confectionary Storage, Confectionary Holding on Language, Toy Packaging and Waiting are used. Balance Board, Towering and Pencil Clicking tasks are implemented to measure executive controls that point to the processes by which children can follow the guidelines (Murray & Kochanska, 2002; Smith-Donald et al., 2007). Collecting Towers, Separating Toys and Returning to the Game are tasks that assess children's social adjustment skills. The PSRA Assessor Report Examiner Rating Scale, which forms the second part of the scale, allows the practitioner to assess the emotion, attentiveness and behavior of the child based on the practitioner-child interaction. For the application of the scale, it is necessary to prepare a suitable environment in which the practitioner and the child can work individually. During implementation, the division of the task is recorded in the coding page of the child's performance scale.

The assessment takes 20 minutes on average for each child. After completing the application and leaving the child assessment environment, the practitioner evaluates the child's performance with the Practitioner Evaluation Form based on the data recorded on the coding page. The Practitioner Evaluation Form is a rubric type measuring instrument consisting of the items scored from 0 to 3.

Behavioral indicators are included in the material, with 0 representing the lowest score and 3 representing the highest score. However, in some materials placed on a scale for practitioner reliability, this scoring system works in reverse. The highest score that can be taken in the Attention / Impulse Control subscale consisting of 10 items is 30.00, the highest score that can be taken in Positive Sensation subscale of 6 items is 18.00. When the whole of the OÖÖS is evaluated, the highest score that children can get is 48.00. The lowest score that can be taken from the sub-dimensions and from the whole scale is 0.00. It was determined that the factor structure originally displayed in the adaptation study of the scale had similar characteristics in Turkey; The cronbach alpha reliability coefficient in the Attention / Impulse Control subscale was .88; Positive Emotion subscale was .80 and all of the scale was .83 (Fındık Tanrıbuurdu, 2012).

In this study, in the analyses to determine the reliability, which is also related to the degree to which the researcher measures the scale he or she wants to measure, the cronbach alpha reliability coefficient for the dimension of Attention / Impulse Control consisting of 10 items and the first factor was found to be .85. As for the positive emotional dimension consisting of 6 items as the second factor, the cronbach alpha reliability coefficient was .88 while the cronbach alpha reliability coefficient for the scale was found to be .72. These values, which are determined within the scope of this study, indicate that the scale is highly reliable in measuring children's self-regulation skills.

Personal Information Form: The Personal Information Form prepared by the researcher includes personal information about the parent of the participating child and various questions to determine the socioeconomic status of the child's family. In the form, there are five optional questions (gender of the child, parental education status, monthly total income of the family, number of children in the family) to reflect different sociodemographic characteristics of the parents. The question of the educational status of the parents is marked by the parent filling in the Personal Information Form for both spouses.

Data Collection

The means of measurement were applied in both kindergartens with the same physical conditions and according to the rules of research ethics. The Pre-School Self-Regulation Scale was administered by the researcher to each child whose parental consent was obtained and the Personal Information Form was filled. After the implementation of the Pre-School Self-Regulation Scale, all the data on the "Coding Page" were checked to be complete and the "Practitioner Evaluation Form" was filled out by the practitioner for each child depending on the child's performance. The collected data were numbered and recorded.

Data Analysis

The data collected with the Pre-School Self-Regulation Questionnaire and the Personal Information Form were analyzed in the SPSS 22 package program. Firstly, the normality test was performed on the total scores of 16 items in the Pre-School Self-Regulation Scale. The result of the Kolmogorov-Smirnov test showed that the distribution was not normal ($p < .05$). Likewise, the Kurtosis and Skewness coefficients were examined and it was seen that the distribution was not among the acceptable values for the normal distribution (Attention / impulsive dimension skew. = - 2.89, kurt. = 10.14, Positive affect dimension skew. = -. 19 kurt. = - 1.27, Total skew = - .39, kurt = - .58). Therefore, Mann-Whitney U-test was used for non-parametric tests in the analysis of the scores obtained from the Pre-School Self-Regulation Scale. According to the analysis of the scores obtained from the preschool self-regression scale, if necessary, the Kruskal Wallis test was used if the data set could not meet the normality assumption.

Results

In this part; first the frequency distributions of socio-demographic information of children and parents participating in the research are given, and then, findings of study variables in relation with the self-regulation scores of the children are discussed.

Frequency distributions of socio-demographic information of children and parents participating in the survey are given in Table 1.

Table 1.
Frequency Distributions Related to Socio-demographic Information.

Sociodemographic Information	Qualifications	n	%
Gender of the child	Girl	63	51.60
	Boy	59	48.40
	Total	122	100.00
Mother Education Status *	Not literate	7	5.70
	Primary school graduate	38	31.10
	Secondary school graduate	28	23.00
	High school graduate	34	27.90
	Graduated from a University	15	12.30
	Total	122	100.00
Father Education Status*	Not literate	---	---
	Primary school graduate	46	37.70
	Secondary school graduate	34	27.90
	High school graduate	33	27.00
	Graduated from a University	9	7.40
	Total	122	100.00
Family Income Level	1000 TL and less	---	---
	1001-2000 TL	41	33.60
	2001-3000 TL	48	39.30
	3001-4000 TL	19	15.60
	4001 TL and more	14	11.50
	Total	122	100.00
Number of Children in the Family	1 Child	19	15.60
	2 Children	61	50.00
	3 Children	30	24.60
	4 Children and more	12	9.80
	Total	122	100.00

* The person filling out the form on the Personal Information Form has been marked for both parents.

As shown in Table 1, the sample consists of 63 girls, 59 boys and their parents. When the educational status of parents is examined; 5.70 % were not literate, 31.10 % were primary school graduates, 23.00 % were middle school graduates, 27.90 % were high school graduates and 12.30% were university graduates. It is seen that 37.70 % of the parents are graduates of primary school, 27.90 % are of middle school, 27.00% are of high school and 7.40 % have university degrees. 33.60 % of the families have total monthly incomes of TL 1001-2000, 39.32% of them are 2001-3000 TL, 15.60 % of them are 3001-4000 TL and 11.50 % of them are 4001 TL and more. It was determined that 50.00% of the participating families had two children, 15.60 % had one child, 24.60 % had three children and 9.80 % had more than four children.

Table 2 shows the results of the subscales of the Pre-School Self-Regulation Assessment (PSRA) and their scores on the sum of the children who participated in the study.

Table 2.
Score Averages of Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA).

Dimension	N	$\bar{X}$	Lowest Score	Highest Score	pp
Attention / Impulse Control	122	27.92	9.00	30.00	3.45
Positive Emotion	122	11.33	4.00	18.00	4.08
PSRA Total	122	39.26	26.00	48.00	4.72

The highest total score that children can get from Pre-school Self-Regulation Assessment (PSRA) Scale consisting of totally 16 items is 48.00. While the average of self-regulation total scores of the children participating in the study was $\bar{X} = 39.26$. The highest score that can be taken from the subscale Attention / Impulse Control composed of 10 items is 30.00, while the mean scores of the children are $\bar{X} = 27.92$. Children's Attention / Impulse Control subscale scores are high. The highest score of Positive Emotion subscale composed of 6 items is 18.00 and the average score of the children participating in the study was $\bar{X} = 11.33$.

Analysis of the scores of the Pre-School Self-Regulation Assessment Scale according to the gender of the children participating in the survey are given in Table 3.

Table 3.
Preschool Self-Regulation Assessment for Children by Gender Mann Whitney U-Test Results.

Dimension	Gender	n	Mean rank	Sum of ranks	U	p
Attention / Impulse Control	Girl	63	69.05	4350.00	1383.00	.01
	Boy	59	53.44	3153.00		
Positive Emotion	Girl	63	64.80	4082.50	1650.50	.28
	Boy	59	57.97	3420.50		
PSRA Total	Girl	63	69.93	4405.50	1327.50	.01
	Boy	59	52.50	3097.50		

$p < .05$

It is seen from Table 3 that there is a statistically significant difference between the scores of the Attention / Impulse Control subscale of girls and boys ($U = 1383.00$, $p = .01$, $p < .05$). In this subscale, the average score of the girls ($\bar{X} = 69.05$) is significantly higher than the average score of the boys ($\bar{X} = 53.44$).

When the average scores of positive emotion subscale were examined, there was a difference in favor of the girls (female $\bar{X} = 64.80$, male $\bar{X} = 57.97$) but this difference between the scores was not statistically significant ($U = 1650.50$; $p = .28$; $p > .05$). As shown in the PSRA total score average, girls ($\bar{X} = 69.93$) had higher average scores than boys ($\bar{X} = 52.50$) and there was a statistically significant difference between the scores of two groups ($U = 1327.50$; $p = .01$; $p < .01$). Analysis results of the scores of the children's Pre-school Self-regulatory Assessment Scale according to the education level of mothers are given in Table 4.

Table 4 shows that, in the Attention / Impulse Control subscale, as the education levels of the mothers increase, the scores of the children also increase. In this subscale; the mean scores of the children whose mothers are illiterate are ($\bar{X} = 57.93$), primary school graduates are ($\bar{X} = 54.70$) and secondary school graduates are ($\bar{X} = 55.68$). It is seen that children whose parents are high school graduates ($\bar{X} = 71.16$) and university graduates ($\bar{X} = 69.37$) have higher average scores in this subscale. However, there is no statistically significant difference between the scores of the children in the Attention / Impulse Control subscale according to the educational status of the mother as seen in Table 4 ($\chi^2 = 6.12$; $p = .19$; $p > .05$).

Table 4.

Kruskal Wallis H-Test Results of Preschool Self-Regulation Assessment Scores According to Education Level of Mothers.

Dimension	Education Level	n	Mean rank	df	χ^2	p
Attention / Impulse Control	Not literate	7	57.93	4	6.12	.19
	Primary school graduate	38	54.70			
	Secondary school graduate	28	55.68			
	High school graduate	34	71.16			
	Graduate from a University	15	69.37			
	Total	122				
Positive Emotion	Not literate	7	59.14	4	6.42	.17
	Primary school graduate	38	59.57			
	Secondary school graduate	28	52.48			
	High school graduate	34	63.21			
	Graduate from a University	15	80.47			
	Total	122				
PSRA Total	Not literate	7	58.00	4	9.12	.06
	Primary school graduate	38	56.41			
	Secondary school graduate	28	53.30			
	High school graduate	34	64.43			
	Graduate from a University	15	84.70			
	Total	122				

When the scores from the Positive Emotion subscale were examined, it was found that the mothers who were not literate ($\bar{X}$ =59.14), primary school graduate ($\bar{X}$ = 59.57), secondary school graduate ($\bar{X}$ =52.48) and high school graduate ($\bar{X}$ =63.21) had lower scores than the scores of the mothers who are university graduates ($\bar{X}$ =80.47), however, the difference between the scores was not statistically significant (χ^2 =6.42; p = .17; p > .05). A similar distribution is observed when the total scores of PSRA were analyzed according to the educational status of childrens' mothers. It was seen that the average scores of the children who's mothers are not literate ($\bar{X}$ =58.00), primary school graduates ($\bar{X}$ =56.41), secondary school graduates ($\bar{X}$ =53.30) and high school graduates ($\bar{X}$ =64.43) were very close to each other. The scores of the children whose mothers are university graduates ($\bar{X}$ =84.70) were higher, but there was no statistically significant difference between the self-regulation skill scores of the children according to the educational status of their mothers (χ^2 =9.12; p = .06; p > .05).

Analysis results of the scores of the children's Pre-school Self-regulatory Assesment Scale according to the education level of fathers are given in Table 5. In the Attention / Impulse Control subscale, Table 5 shows that the scores of children whose fathers are primary school graduate ($\bar{X}$ =54.49) are significantly lower than the scores of children whose fathers are secondary school graduate ($\bar{X}$ =67.00), high school graduate ($\bar{X}$ =64.20) and university graduate ($\bar{X}$ =66.67). However, as shown in Table 5, there is no statistically significant difference between the scores of the children in the Attention / Impulse Control subscale according to their fathers' education level (χ^2 =3.34; p =.34; p > .05).

When the scores of Positive Emotion subscale are examined, similar to the first subscale, the scores of children whose fathers are primary school graduate ($\bar{X}$ =57.80) are lower than the scores of children whose fathers are secondary school graduate ($\bar{X}$ =64.32), high school graduate ($\bar{X}$ =62.18) and university graduate ($\bar{X}$ =67.28). In this subscale, the difference between the average scores of the children according to the educational level of the fathers was not statistically significant (χ^2 =.98; p =.81; p > .05).

When the distribution of PSRA total scores according to education level of fathers is examined, some differences are observed in the distribution. The average score of the children whose fathers are primary school graduate is lower than all other groups ($\bar{X}$ =55.12). It is seen that the average scores of the children whose fathers are secondary school graduate ($\bar{X}$ =67.31) and high school graduate ($\bar{X}$ =61.12)

are close to each other. The scores of children whose father's are university graduates ($\bar{X}=73.56$) are higher than all other groups. There is no statistically significant difference between children's self-regulation skill scores according to their fathers' educational status ($\chi^2=3.49$; $p=.32$; $p>.05$).

Table 5.

Kruskal Wallis H-Test Results of Preschool Self-Regulation Assessment Scores According to Education Level of Fathers.

Dimension	Education Level	n	Mean rank	df	χ^2	p
Attention / Impulse Control	Primary school graduate	46	54.49	3	3.34	.34
	Secondary school graduate	34	67.00			
	High school graduate	33	64.20			
	Graduate from a University	9	66.67			
	Total	122				
Positive Emotion	Primary school graduate	46	57.80	3	.98	.81
	Secondary school graduate	34	64.31			
	High school graduate	33	62.18			
	Graduate from a University	9	67.28			
	Total	122				
PSRA Total	Primary school graduate	46	55.12	3	3.49	.32
	Secondary school graduate	34	67.31			
	High school graduate	33	61.12			
	Graduate from a University	9	73.56			
	Total	122				

Analysis results of the scores of the children's Pre-school Self-regulatory Assesment Scale according to the total monthly income levels of their families are displayed in Table 6.

Table 6.

Kruskal Wallis H-Test Results of Preschool Self-Regulation Assessment Scores According to the Income of the Family.

Dimension	Monthly Income Levels	n	Mean rank	df	χ^2	p
Attention / Impulse Control	2000 TL and less	41	65.80	3	4.11	.25
	2001-3000 TL	48	53.91			
	3001-4000 TL	19	66.29			
	4001 TL and more	14	68.43			
	Total	122				
Positive Emotion	2000 TL and less	41	55.28	3	6.68	.08
	2001-3000 TL	48	59.85			
	3001-4000 TL	19	63.18			
	4001 TL and more	14	83.07			
	Total	122				
PSRA Total	2000 TL and less	41	58.41	3	6.45	.09
	2001-3000 TL	48	56.15			
	3001-4000 TL	19	66.82			
	4001 TL and more	14	81.68			
	Total	122				

Table 6 presents the distributions of the children's scores from the PSRA subscales and the total scale according to the monthly income level of the family. In the Attention / Impulse Control subscale, there was no statistically significant difference between the income level of the family and the average scores of the children ($\chi^2=4.11$; $p=.25$; $p>.05$). In this dimension, it is observed that the children with

families that have monthly income of 2001-3000 TL have the lowest scores ($\bar{X}$ =53.91). Apart from that, the Attention / Impulse Control subscale scores of children from families of different income groups are very close to each other (2000 TL and lower $\bar{X}$ =65.80, 3001-4000 TL $\bar{X}$ =66.29, 4001TL and more $\bar{X}$ =68.43).

When the scores of Positive Emotion subscale are examined, it is seen that as the income level of the family increases, children's scores also increase. The average of the children in the families with monthly income below 2000 TL and less is ($\bar{X}$ =55.28) whereas the children in the families with the income between 2001-3000 TL have the scores of ($\bar{X}$ =59.85), and the children in the families with the income between 3001-4000 TL are seen to have scores as ($\bar{X}$ =63.18). The scores of children in the families with income of 4001 TL and more ($\bar{X}$ =83.07) are significantly higher than the other groups but this difference between the scores is not statistically significant (χ^2 =6.68; p =.08; p >.05).

A similar distribution is also observed when the total scores of PSRA are analyzed according to income level of the family. Average scores of children in families with a monthly income less than 2000TL ($\bar{X}$ =58.41) and the children in the families with an income between 2001-3000 TL ($\bar{X}$ =56.15) are seen to be lowest. As the income level of the family increases, a significant increase in the average score of the children is seen (3001-4000 TL $\bar{X}$ =66.82, 4001 TL and more $\bar{X}$ =81.68) but this difference between the scores is not statistically significant (χ^2 =6.45; p =.09; p >.05).

Findings on the analysis of the Pre-school Self-regulation Assessment Scale scores of the children according to the number of children living in their family are given in Table 7.

Table 7.

Kruskal Wallis H-Test Results of Preschool Self-Regulation Assessment Scores According to Number of Children in the Family.

Dimension	Number of Children in the Family	n	Mean rank	df	χ^2	p
Attention / Impulse Control	1 Child	19	72.63	3	7.25	.06
	2 Children	61	64.81			
	3 Children	30	54.85			
	4 Children ↑	12	43.67			
	Total	122				
Positive Emotion	1 Child	19	67.97	3	1.12	.77
	2 Children	61	61.61			
	3 Children	30	59.77			
	4 Children ↑	12	55.04			
	Total	122				
PSRA Total	1 Child	19	75.92	3	5.68	.13
	2 Children	61	61.45			
	3 Children	30	58.63			
	4 Children ↑	12	46.08			
	Total	122				

In Table 7, it can be seen that there is a relation between the number of children in the family and the PSRA total scores and both subscale scores; as the number of children in the family increases the scores of children decreases. In the Attention / Impulse subscale, the average score of children in a family with one child is ($\bar{X}$ =72.63) and the average score in these two child families falls rapidly as ($\bar{X}$ =64.81), the average score in a family with three children is ($\bar{X}$ =54.85) and the average scores of children in the families with four and more children are seen to be ($\bar{X}$ =43.67). The defined relation between the number of children in family and the Attention / Impulse subscale scores was not found to be statistically significant (χ^2 =7.25; p =.06; p >.05).

When the Positive Emotion subscale is examined; the average scores of children with one child ($\bar{X}=67.97$) are higher than the average scores of the families with more than one child. Families with two children ($\bar{X}=61.61$) families with three children ($\bar{X}=59.77$) and families with four or more children ($\bar{X}=55.04$) had lower scores. In this subscale, as the number of children in the family increases, the mean scores of positive emotions of the children decreases, but this variation in the scores of children due to the number of children in the family is not statistically significant ($\chi^2=1.12$; $p=.77$; $p>.05$).

A similar distribution is observed when the total scores of the PSRA are examined according to the number of children in the family. It appears that there is a difference between the mean scores of the children in families with one child ($\bar{X}=75.92$) and the scores of children in the families with four children and above ($\bar{X}=46.08$). Children in single-child families have a higher total PSRA score. It is observed that the scores of the children in the families with two and three children are significantly different from those of the other two groups that are close to each other (Family with two children $\bar{X}=61.45$, Family with three children $\bar{X}=58.63$), but this difference is not statistically significant ($\chi^2=5.68$; $p=.13$; $p>.05$).

Discussion, Conclusion & Implementation

This study, which was conducted for the first time in North Cyprus, aimed at determining the self-regulating skills of children in pre-school in North Cyprus and the variables affecting these skills, has reached some important findings. In this section, the results of the findings of the research will be discussed, the limitations considered to be related to the findings obtained will be emphasized and the proposals will be presented for future research.

What are the Self-Regulation Skill Levels of Pre-School Children in North Cyprus?

It can be said that the children attending the study have a high level of attention / impulse control ability when average scores from the Attention / Impulse subscale of PSRA is evaluated. Research carried out with the children in Turkey by Findık Tanrıbuyurdu (2012) and Ertürk Kara and Gönen (2015) found that the attention / impulse control of the children is also high. It was observed that the average scores of the Positive Emotion subscale of the children participating in this study were lower than the results of Ertürk Kara and Gönen (2015) and Findık Tanrıbuyurdu (2012). It can be said that high values for the PSRA total scores of the children participating in this study is mainly determined by the the average scores obtained from the attention / impulse control subscale.

According to findings of related studies; the high level of behavioral regulation skills means that children can keep an eye on a given task, follow directions and prevent inappropriate behavior. Similarly, the high level of behavior adjustment skills is related to the high success of children in the school, the development of learning skills, the ability to catch the necessary cues, to remember directions, to focus on religion, and to censor irrelevant information (McClelland et al., 2007; Sektnan et al., 2011). Batum and Yağmurlu (2007) also found that children with inadequate behavioral and emotional regulation had lower social skills. In the same study, it was stated that children with the ability to regulate emotions also had behavioral regulation skills. According to Kopp (1982), the emotional regulation system is nourished by the regulatory system of attention. From both perspectives, it is important for the parents to be informed about the nature of the environment they can provide their children with self-regulation skills. However, unlike the study findings, it was seen that behavioral skills were high, even though emotional regulation skills of children participating in this study were lower.

The first reason why emotional regulation skills of children participating in this research are lower than behavior adjustment skills may be related to the academic learning skills of preschool education programs implemented in schools that support achievement more than emotional and social development. Thus, McCombs (2004) examined programs implemented in schools and determined that social and emotional development are seen at secondary level according to academic learning and achievement (cite in: Yaşar, 2015). Considering that pre-school children learn strategies to regulate their

emotions by watching and mimicking the strategies of empathizing with adults, one of the issues that will be associated with the recent history of the Cypriot community in particular is the adoption of parental approaches to children and especially a more conservative approach to child rearing (Çakırlı, 2017; Farmer, 2018). This may be evaluated as a second reason for the fact that emotional regulation skills of children participating in this research are lower than their behavioral skills. Depending on this discussion, further study of parenting approaches and out-of-home interaction dynamics in future studies may contribute to a better understanding of self-regulation development.

Do the Self-Regulation Skill Levels of Pre-School Children Differ according to Their Gender?

The findings of this study determined that girls' scores were higher in all conditions when they were evaluated in terms of subscales and total scores of the Pre-School Self-Regulation Assessment Scale. When examining the scores of attention/ impulse control subscale, it is seen that girls are more successful than boys in terms of attention / impulse control skills. In terms of the average of the PSRA total scores, the girls performed better than the boys in terms of self-regulation skills. On the positive emotional sub-dimension, the difference is not significant, although girls' scores are higher than boys' scores.

There are a number of studies conducted early in the process of understanding the relationship between the development of self-regulation skills and gender. In a developmental study conducted on children aged 18, 30 and 42 months, it was stated that different variables and at various levels were influencing the development of self-regulation skills of boys and girls, the path that boys and girls gain self-regulation skills might differ and cultural beliefs and expectations about gender might be influencing this process to some extent (Montry et al., 2016; Namba, Kawai, Tamai, Sasaki, Ishikawa, Obanawa, Yamakawa, Tanaka and Yamamoto, 2015). Ivrendi (2011) found that children's self-regulation skills differed by gender. Matthews, Ponitz and Morrison (2009) stated that girls' self-regulation skills are higher in than in boys, In Kurbet's study (2010), it was also found that girls' emotional regulation scores were higher than boys emotional regulation scores. There are also contradictory findings in terms of the relationship between the gender and the use of self-regulation skills of children in literacy. In a study conducted by Jahromi and Stifter (2008) with children in the 4.5-5.5 age group, it was stated that the self-regulation skills of children do not differ in terms of gender. In the study of Ertürk Kara and Gönen (2015), 48-72 month children did not show any significant difference according to their gender in PSRA mean scores. When the relationship between subscale and gender was examined in the same study, it was determined that children did not show any significant difference in Attention / Impulse subscale but that boys performed better in the Positive Emotion subscale, even if not statistically significant. Understanding how children's self-regulating skills, especially starting from early ages, is a new field of study and is developing rapidly. Considering the conflicting findings in the field of early childhood development, especially in early childhood studies, it is necessary to carry out more studies on gender related cultural values in order to better understand the differentiation of children's self-regulation skills according to their gender.

Do the Self-Regulation Skill Levels of Pre-School Children Differ according to Education Level of Parents?

When the self-regulating skills of the children participating in this study were examined in terms of the educational status of their mothers, it has been observed that the self-regulated skills of the children whose mothers are university graduates are higher than all other subcategories for mother education level. When the self-regulation skills of children are examined by subscales; children with high self-regulation skill scores in the attention / impulse control subscale were children of mothers that were high school graduates and university graduates. When the mean scores of positive emotion subscale are examined, it is seen that the children of university graduated mothers have significantly higher scores than the other children. Although the difference between mother's education level and children's self-regulation scores were not significant, it can be said that children's self-regulation skills are related to

their mother's education level. It is thought that better-educated mothers may have the opportunity to offer their children the information they have about child development and education and the relationships they have established with their children.

When the literature about children's attention/impulse control and emotion regulation skills is examined (Ertürk Kara & Gönen, 2015; Montry et al., 2016), although maternal education status was not related to the emotional regulation ability of the child the children of mothers with high education level had significantly higher attention/impulse scores (Kurbet, 2010). From this point of view, the relationship between the level of maternal education and the development of self-regulation skills in children needs to be examined in more detail. Such a study is even more important, especially when the findings of the study on the educational success of mothers on some of the advanced academic achievements of the children are evaluated. This result should be evaluated carefully altogether with other results about male students low achievement in reading skills due to lower maternal education level (Bondurant, 2010). Similarly, Ivrendi (2011) reported that pre-school children's behavioral adjustment skills had an effect on mathematics (number) skills, and that maternal education significantly affected the child's ability to regulate behavior. Given these and similar studies, there is a need for more studies on the extent to which mothers' education situations differ, and in what forms children make difference in self-regulation skills, and in particular, the better understanding of the possible effects of the mothers' education on the future educational success of the child. Understanding this process will make a major contribution to the structuring of support trainings that will be given to mothers during pre-school education.

In the study, it was seen that as the education level of the fathers as well as of the mothers increased, the scores of the self-regulation ability of the children increased. It is observed that the mean scores of children with fathers who are primary school graduates are lower than those children with fathers that have other educational backgrounds in terms of all subscales and total score of PSRA. Related literature mostly refers to the education level of mothers and the effect of father's education level on children's self-regulation development is limited. There is scarce research evidence related with the fathers' education level and child's self-regulation skills (Ertürk Kara & Gönen, 2015). There are also findings about the effect of education levels of fathers on children's readiness for primary education and academic achievement. The pre-primary level of pre-school children with parents who were high school and higher education graduates were found to be higher than those who were illiterate, literate and primary school graduates (Erkan & Kirca, 2010). The education level of fathers seems to be important in terms of the development of children's self-regulation skills and their future academic achievement. In this respect, more attention should be paid to the education of parents in general in pre-school education institutions in Cyprus, especially the participation of fathers in these trainings should be supported. During parent education; parents should be informed about how to enrich their relationships with their children, raise interest in their child's development needs, provide information about child development and education, and how to spend time with their children and support their development. Parents participating in these trainings are thought to be able to offer learning environments for their children to acquire self-regulatory skills outside the school environment.

Do the Self-Regulation Skill Levels of Pre-School Children Differ according to Income Level of the Family?

When the relationships between total monthly income levels of children's families and self-regulation skills were examined, there was no significant difference between attention / impulse control, positive emotion, and total scores of PSRA. However, when examining the total score of PSRA for positive emotion subscale and overall scale, the higher the income level of the family, the greater the self-regulation scores of children. Increasing opportunities may be the reason for the high level of self-regulation skills, but more work needs to be done to understand why they concentrate on the positive emotion subscale rather than attention / impulse control, if the income levels of the parents are thought to have increased their opportunities for their children. Ivrendi's (2011) study also showed that monthly

income levels of the families did not affect children's mathematical performances. However, there are also studies indicating that increase in the income levels of the families cause an increase of the opportunities they offer their children (child care, food, home investment, learning materials, activities, social activities and health services) and that this leads to the development of self-regulation skills of children (Backer-Grondahl & Naerde, 2016). In this respect, the income level of the families should be examined in more detail as an intermediate variable, to get a better understanding about the differentiation of the stimulative environment families of different income groups provide to their children and the effects on self-regulatory skills.

Do the Self-Regulation Skill Levels of Pre-School Children Differ according to Number of Children in the Family?

The self-regulation skills of the children according to the number of children living in the family results determine that although no significant relation between two variables are found, as the number of children in the family increased childrens mean scores in all subscales and total scores of PSRA decreased. Particularly in single-child families, children's attention / impulse control scores were found to be significantly higher than the others. When the positive emotion sub-dimension was examined, it was found that the emotion regulation scores of the single-parent children were higher than the other groups. As the number of children in the family diminishes, it can be thought that parents-to-children invest more in material-spiritual investment, spend more quality time with their children, offer richer development opportunities, and communicate more frequently. From this point of view, it would be useful to examine parent-child mutual relations in accordance with different variables, including the number of children in the family. When the literature was examined, there were not enough studies on the self-regulating skills according to the number of children living in the family. Ertürk Kara and Gönen (2015) examined the child's self-regulation skills according to the birth order; and concluded that the attention / impulse control of the older brother / sister were higher, and also, children with older brother / sisters had lower scores in positive emotion sub-dimension. Backer-Grondahl and Naerde's (2016) study reveal that, self regulatory skills are positively related with the number of children in the family. In the study of Findik Tanrıbuyurdu (2012), as a result of the self-regulation skills of the children during the birth, it was determined that the birth order was not effective on the children's self-regulation skills.

The findings of this study, which was carried on for the first time in Cyprus and examined the self-regulating skills of pre-school children, seem to provide important data for similar studies to be undertaken in the future. Of course, like all studies, there are some limitations in this work.

In future studies, it is considered that attaining quantitative data as well as quantitative data related to different variables will contribute to the related literature significantly.

The suggestions developed from the results of the study are given below:

1. The results of this study is limited with children at two national independent kindergardens. To get a more holistic and representative results about self regulation skills of children at North Cyprus pre-schools, working with an extended sample of schools and children is recommended.
2. Considering that children's future academic achievements are effected by their self regulatory skills (primary education skills, math skills, literacy skills, social skills and relationships); the effectiveness of the results in this study for predicting the academic achievement of children in this study with different self regulatory scores can be monitored via conducting longitudinal studies.
3. Since the findings in this study are limited to the method used, more extensive quantitative and qualitative studies using multiple measurement techniques should be undertaken.
4. Due to the study findings, as the education level of parents increased the self-regulation scores of the children increased also. It is recommended that, starting from early years, greater emphasis should be placed on mother and father trainings and family involvement studies in preschool educational institutions in North Cyprus in terms of improving self-regulatory skills of children.

5. In the educational programs organized for pre-school educators, elements to support the development of self-regulation (such as supporting and enriching games, telling stories, building blocks, art and drawing, motor activities, supporting readiness to read) should be mentioned in more detail.
6. In order to emphasize the importance of pre-school education for the development of children, various evaluation and monitoring studies can be carried out which compare the self-regulation skills of children who did or didn't receive pre-school education.

..

Türkçe Sürüm

Giriş

Öz düzenleme, içeriğindeki “öz” eki sebebiyle her ne kadar bireysel bir kavram olarak algılsa da, öğrenmeyi sosyal bir olgu olarak tanımlayan pek çok kurama göre öz düzenlemenin gerçekleşmesinde ve gelişiminde bireyin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevre önemli bir yere sahiptir. Ailelerin çocuklarına bakış açıları, onlara yönelik hedefleri, beklentileri, ailedeki otoritenin yapısı gibi etkenler çocuğun öğrenen bir birey olarak kendini nasıl algıladığını şekillendirir (McCaslin & Murdock, 1991; Aktaran: Sakız & Yetkin Özdemir, 2014). Çocuğun içinde yaşandığı aile yapısının, anne-babaların çeşitli sosyodemografik özelliklerinin ve ebeveynlik yeterliliklerinin çocuğun öğrenmesinde ve öz düzenleme becerilerinin gelişiminde farklı biçim ve düzeylerde etkisi bulunmaktadır (Montry, Bowles, Skibbe, McClelland & Morrison, 2016).

Öz düzenleme kavramı, ilk kez sosyal bilişsel kuramın kurucusu Bandura tarafından, bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak değerlendirebilmesi ve kendini pekiştirerek ya da cezalandırarak davranışını düzenleyebilmesi olarak tanımlanmıştır (Senemoğlu, 2013). Sosyal bilişsel kurama göre öz düzenleme, sosyal ortamlarda modellerin gözlemlenmesiyle başlamakta, taklit veya özenilen davranışlar zaman içinde içselleştirilerek bireylerin kendi davranış biçimleri haline dönüşmektedir. Çocuklar ev temelli bakımdan formal eğitimin verildiği okula başladığı zamanda, daha yapılandırılmış bir ortama girmektedirler. Bu gibi ortamlarda çocuk, sosyal yeterlikleri ve öz düzenleme becerilerinin etkili biçimde kullanımına yönelik taleplerle karşı karşıya kalmaktadır (McClelland & Cameron, 2011). Öz düzenleme gelişimi ile çocuk bu yeni beklentiler karşısında denge kurmaktadır (Denham, Warren- Khot & Perna, 2012).

Zimmerman (1989) gibi sosyo-bilişsel kuramcılara göre çocuklar, öğretmenlerinin, anne babalarının veya başkasının yönergelerine uymak yerine, etkinliklere aktif biçimde katılarak kendi kendilerini düzenlerler. Zimmerman (2000)’a göre öz düzenleme, bireylerin yalnızca çevresel olaylar karşısında kendi davranışlarını yürütme becerisini değil, aynı zamanda bu beceriyi uygun koşullarda kullanabilmek için gerekli bilgi edinmeyi zorunlu kılmaktadır. Ona göre öz düzenleme, kişisel amaçlara ulaşmak için planlanan ve yönlendirilen düşünceler, duygular ve eylemlerle ilgilidir.

Öz düzenlemeye ilişkin sosyal bilişsel kurama dayalı bir diğer tanımlama Pintrich tarafından yapılmıştır ve yaygın olarak kullanılmaktadır. Pintrich (2000), geliştirdiği tanımda öz düzenlemeyi, “öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreç” olarak betimlemiştir (Aktaran: Üredi ve Erden, 2009). Polnariiev’e göre (2006), bu beceri pek çok faktörü içeren etkileşimler yolu ile gelişmektedir. Dolayısıyla çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişim sürecinde, sosyal çevrelerinin etkisini göz önünde bulundurmak bu gelişim sürecinin etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır (Aktaran: Yıldız, Ertürk Kara, Fındık Tanrıbuyurdu & Gönen, 2014; Zeman, Cassano, Parrish & Stegall, 2006).

Alanyazın incelendiğinde, genel olarak araştırmacıların, öz düzenlemeyi “davranışsal”, “bilişsel” ve “duygusal” olarak üç farklı boyutta tanımladıkları görülmektedir (Calkins & Fox, 2002; Smith-Donald, Raver, Hayes & Richardson, 2007). Davranışsal düzenleme dikkat, işler bellek, engelleyici kontrol gibi bilişsel yetenekleri davranışa uygulayabilme yeteneği olarak tanımlanmakta (Blair, Zelazo & Greenberg, 2005; Sektnan, McClelland, Accok & Morrison, 2010) ve verilen bir görev üzerinde dikkati sürdürme, yönergeler uyma ve uygun olmayan davranışları engelleme gibi yetenekleri içermektedir (McClelland, Cameron, Connor, Farris, Jewkes & Morrison, 2007; Morrison, Ponitz & McClelland, 2010). Çocuğun belirli etkinlikleri erteleyerek dışsal yönlendirmelere uyum sağlayabilmesi, eş zamanlı olarak kendi davranışlarını izleyebilmesi ve davranışlarından geribildirim alabilmesi davranışsal kontrolün

göstergeleridir (Brownell & Kopp, 2010). Davranışsal kontrol süreçlerinin çocukluk döneminde çocuğun uyumuyla ilgili işlevselliği desteklediği ve çocuğu sosyal ortamlarda başarısızlıktan koruduğu araştırmalarda vurgulanmaktadır (Brownell & Kopp, 2010; Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard, Reiser, Murphy, Losoya & Guthrie, 2001). Morrison vd. (2010), davranış düzenlemede başarısız olan çocukların okulda başarısız olma riskini taşıdığı belirtmektedir. Ayrıca, davranışlarını düzenlemede başarılı olan çocukların sosyal işlevlerde de daha başarılı oldukları görülmektedir. Von Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber ve Gollwitzer (2009) da davranış düzenlemenin akademik performans ve olumlu sınıf davranışı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öz düzenlemede bilişin rolü daha çok bilginin işlenmesi, hatırlanması ve ezberlenmesi ile ilgilidir (Yürük, 2014). Bilişsel düzenleme, çıktıları dikkat ederek ve başarısız çabaları yeniden yönlendirerek bir amaca doğru ilerlemenin sürekli denetlenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Berk, 2013). Bilişsel düzenlemenin temel ögesinin dikkat düzenleme olduğu söylenebilir. Dikkat; bireyin bilişsel, duygusal ve sosyal bileşenlerini de göz önünde bulundurarak “belirli bir durum karşısında davranışlarını düzenleme becerisi” olarak tanımlanır ve öz düzenlemenin büyük bir bölümünü oluşturur (Ruff & Rothbart, 1996; Aktaran: Rueda, Posner & Rothbart, 2011). Dikkati düzenleme sürecinin önemli bir parçası da yürütücü işlevlerdir (executive functions). Welsh, Nix, Blair, Bierman ve Nelson (2010), yaş ortalaması elli dört ay olan okul öncesi çocuklarda yürütücü işlev yetenekleri ve kelime-sayı bilgisi kazanımı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada bilişsel düzenlemenin sayı ve harf bilgisi ile ilişkisi olduğunu belirlemişlerdir. Welsh vd. (2010), bilişsel düzenlemenin, dil gelişimi kontrol edildiğinde dahi matematik ve okuma bilgisi üzerinde özgün katkısı olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca, yürütücü işlevlerde dezavantajlı olan çocukların okuma ve matematikte öğrenme güçlükleri çektiği de görülmektedir (Blair, 2006).

Duygusal düzenleme; bir çocuğun heyecan, gerginlik ya da stres verici durumlarda duygularını yönetebilmesi, hedeflere erişmek için duygusal uyarılmalarını engelleyebilmesi, sürdürebilmesi ve düzenleyebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg, Fabes, Shepard, Murphy, Guthrie & Jones, 1997; Eisenberg, Liew & Pidada, 2004; Kopp, 1982; Smith-Donald vd., 2007). Calkins (2007), “kendini düzenleme”nin genel olarak kontrol mekanizmalarının bütünlüğünü ifade ettiğini ve çocuğun bu yolla özerkliğini kazanarak çevreye uyum sağlaması için işlevsel değeri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Eisenberg (2005) de, kendini düzenlemenin çocuğun sosyal etkileşiminin kalitesini ve öğrenme kapasitesini etkilediğini ileri sürmektedir. Öz düzenleme becerisine yüksek düzeyde sahip olmanın, aralarında sosyal becerinin (Fabes & Eisenberg, 1992), okula hazır bulunuşluk ve akademik başarının (Smith-Donald vd., 2007), dayanıklılığın (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000) da olduğu sayısız olumlu gelişimsel kazanımlarla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde farklı değişkenlerin etkili olduğuna yönelik çeşitli bulgulara rastlanmaktadır. İlgili çalışmalarda çocuğun cinsiyetinin öz düzenleme becerisi ile ilişkili olduğu (Montry vd., 2016) ve kızların erkeklere göre daha yüksek öz düzenleme becerisine sahip oldukları (Matthews vd., 2009; McClelland vd., 2007) yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Çocuğun yetiştiği aile ortamı ve sunulan gelişim fırsatlarının da öz düzenleme becerisinin gelişimi üzerinde etkide bulunduğu görülmektedir. Düşük sosyo-ekonomik düzey (Montry vd., 2016; Tominey & McClelland, 2011) ile ebeveyn eğitiminin alt düzeyde olduğu durumlarda (Sektan vd., 2011; Tominey & McClelland, 2011), aile içinde çocuğa sağlanan kaynakların yanı sıra ebeveyn-çocuk ilişkisinin de olumsuz yönde etkilendiği belirtilmektedir (Mintz, Hamre & Hatfield, 2011).

Öz düzenleme ile ilgili alanyazındaki çalışmalarda ana baba davranışlarını etkileyen temel unsurlardan (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Conger, Ge, Elder, Lorenz & Simons, 1994; Conger, McCarty, Yang, Lahey & Kropp, 1984; McLoyd, 1998; Aktaran: Baydar, Akçınar & İmer, 2012) olan sosyo-ekonomik özelliklerin incelenmesi dikkat çekmektedir. Baydar, Akçınar ve İmer (2012), çocuğun cinsiyeti, anne-baba eğitim durumu, ailenin geliri, ailedeki çocuk sayısı ve doğum sırası gibi özelliklerin tümünün çocuğa sağlanan kaynakların niteliği ve niceliği, sağlanan destek, ebeveynlerin ana-babalık hedefleri ve davranışları ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Çocuğa aileden gelen bu maddi ve ilişkisel yatırımın öz düzenlemenin gelişiminde önemli olduğu savunulmaktadır.

Fındık Tanrıbuyurdu'nun (2012) Türkiye'de yürüttüğü çalışmada, çocukların yaşları ile öz düzenleme becerileri arasında doğru orantılı bir artış saptandığı, bunun yanı sıra cinsiyet, çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumunun türü, anne-baba yaşı ve doğum sırası değişkenleri ile çocukların öz düzenlemeleri arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ertürk Kara ve Gönen'in (2015) çalışmalarında, öz düzenleme puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı; ağabeyi/ablası olan çocukların olumlu duygu puanlarının daha düşük, dikkat/dürtü puanlarının daha yüksek olduğu; 48-60 aylık çocukların olumlu duygu puanlarının 60-72 aylık çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu; anne öğrenim durumunun yüksek olduğu çocukların dikkat/dürtü puanlarının; baba öğrenim durumu yüksek olan çocukların ise hem dikkat/dürtü hem olumlu duygu puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin ve bu becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılan ve Kuzey Kıbrıs'ta ilk kez gerçekleştirilmiş olan bu çalışmanın ileride yapılacak benzer çalışmalara ve Kuzey Kıbrıs eğitim sisteminde gerçekleştirilecek eğitimsel düzenlemelere katkıda bulunacağına inanılmaktadır. Bu çalışmanın temel problemi, "Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri çeşitli değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?" olarak belirlenmiştir.

Belirlenen problem cümlesi doğrultusunda, çalışma kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme beceri düzeyleri nedir?
2. Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Anne-baba eğitim durumuna,
 - c. Ailenin gelir düzeyine,
 - d. Ailedeki çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, gözlenebilir, araştırılabilir, ölçülebilir ve analiz edilebilir veriler üzerinden işlem yapılmış olması açısından nicel bir araştırmadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri incelendiğinden betimsel tarama modeline dayalı bir araştırmadır. Tarama araştırmaları bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014).

Evren ve Örneklem

Çalışma, araştırma evrenini temsilen Kuzey Kıbrıs'ın Lefkoşa ve Girne ilçesinde bulunan; MEB'e bağlı olarak çalışan iki bağımsız anaokulunda, yaşları 48-72 ay arasında dağılan 63 kız ve 59 erkek toplam 122 tane çocuk ve 122 ebeveyn (84 anne ve 38 baba) ile yürütülmüştür. Örneklem, araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi ve veri toplama açısından zengin bir örneklem grubu olması ve öğrenci sayısı nedeniyle ilgili ilçelerdeki bağımsız anaokullarından seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yaklaşımıyla belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların ve anne-babaların sosyodemografik bilgilerine ilişkin frekans dağılımları bulgular bölümünde Tablo 1'de verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ): Smith-Donald vd. (2007) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, performansa dayalı değerlendirme yapılmasını sağlayan bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Fındık Tanrıbuyurdu (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek, çocuğun yerine getirmesi beklenen görevlere dair uygulayıcı rehberi ve uygulayıcı değerlendirme formu olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çocukların öz düzenleme performanslarını

değerlendirmek üzere bir araya getirilmiş 9 görev yer almaktadır. Çocukların hazzı erteleme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Şekerleme Saklama, Dil Üzerinde Şekerleme Tutma, Oyuncak Paketleme ve Bekleme, görevleri kullanılmaktadır. Denge Tahtası, Kule Yapma ve Kalem Tıklatma görevleri, çocukların yönergeleri takip edebilme süreçlerine işaret eden yürütücü kontrollerini ölçmek üzere uygulanmaktadır (Murray & Kochanska, 2002; Smith-Donald vd., 2007). Kule Toplama, Oyuncak Ayırma ve Oyuncağı Geri Verme görevleri ise çocukların sosyal uyum becerilerini değerlendirmektedir. Ölçeğin ikinci bölümünü oluşturan Uygulayıcı Değerlendirme Formu (PSRA Assessor Report Examiner Rating Scale) ise, uygulayıcıya, çocuğun duygu, dikkat düzeyi ve davranışlarını uygulayıcı-çocuk etkileşimine dayanarak değerlendirme olanağı sunmaktadır. Ölçeğin uygulaması için uygulayıcı ve çocuğun birebir çalışabileceğı uygun bir ortam hazırlanması gerekmektedir. Uygulama sırasında çocuğun performansı ölçeğin kodlama sayfasında söz konusu görev için ayrılan bölüme kaydedilmektedir.

Değerlendirme, her çocuk için, ortalama olarak 20 dakika sürmektedir. Uygulama tamamlandıktan ve çocuk değerlendirme ortamından ayrıldıktan sonra uygulayıcı, kodlama sayfasına kaydedilen verilere dayanarak çocuğun performansını Uygulayıcı Değerlendirme Formu ile değerlendirmektedir. Uygulayıcı Değerlendirme Formu, 0'dan 3'e kadar puanlanarak kullanılan maddelerden oluşan rubrik tipi bir ölçme aracıdır. Maddelerde davranış göstergeleri yer almaktadır ve 0 en düşük puanı, 3 ise en yüksek puanı ifade etmektedir. Ancak, uygulayıcı güvenilirliği için ölçeğe yerleştirilmiş bazı maddelerde bu puanlama sistemi tersine çalışmaktadır. 16 maddeden oluşan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğı'nin (OÖDÖ) 10 maddeden oluşan Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda alınabilecek en yüksek puan 30.00, 6 maddeden oluşan Olumlu Duygu alt boyutunda alınabilecek en yüksek puan 18.00'dır. OÖDÖ'nün tamamı değerlendirildiğinde ise çocukların alabileceğı en yüksek puan 48.00'dir. Alt boyutlardan ve ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 0.00'dır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında orijinalinde gösterdiği faktör yapısını Türkiye'de de benzer özellikler gösterdiği belirlenmiş; Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda cronbach alpha güvenirlik katsayısı .88; Olumlu Duygu alt boyutunda .80 ve ölçeğin tamamında ise .83 olarak saptanmıştır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012).

Bu çalışmada ise, araştırmacı tarafından ölçeğin ölçmek istediğı özelliğı ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili olan ve tutarlılık olarak da tanımlanan güvenirliği belirlemek için yapılan analizlerde; ilk faktör olan ve 10 maddeden oluşan Dikkat/Dürtü Kontrolü boyutuna ilişkin cronbach alpha güvenirlik katsayısı .85, ikinci faktör olan ve 6 maddeden oluşan Olumlu Duygu boyutuna ilişkin cronbach alpha güvenirlik katsayısı .88 ve ölçeğin tamamına ilişkin cronbach alpha güvenirlik katsayısı .72 olarak saptanmıştır. Bu çalışma kapsamında belirlenen bu değerler, ölçeğin çocukların öz düzenleme becerilerini ölçme açısından güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan çocuğun ebeveyni hakkında kişisel bilgileri ve çocuğun yaşadığı ailenin sosyoekonomik durumunu belirlemek amacıyla çeşitli soruları içermektedir. Formda, ebeveynlerin farklı sosyodemografik özelliklerini yansıtacak 5 adet seçenekli soru (çocuğun cinsiyeti, anne-baba eğitim durumu, ailenin aylık toplam geliri, ailedeki çocuk sayısı) bulunmaktadır. Anne ve babanın eğitim durumları ile ilgili soru, Kişisel Bilgi Formu'nu dolduran ebeveyn tarafından hem kendisi hem de eşi için işaretlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Ölçme araçları, her iki anaokulunda da aynı fiziksel koşullar sağlanarak ve araştırma etiğı kurallarına uyularak uygulanmıştır. Eve gönderilen izin formuyla ebeveyninden onay alınan ve Kişisel Bilgi Formu doldurulan her çocuğa araştırmacı tarafından Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğı uygulanmıştır. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğı gereğince uygulama yapıldıktan sonra "Kodlama Sayfası"ndaki tüm verilerin eksiksiz olduğu kontrol edilmiş ve her çocuk için, "Uygulayıcı Değerlendirme Formu" uygulayıcı tarafından çocuğun performansına bağılı olarak doldurulmuştur. Toplanan veriler numaralandırılarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu'yla toplanan veriler SPSS 22 paket programında analiz edilmiştir. İlk olarak, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nde yer alan 16 maddeden elde edilen toplam puanlar üzerinden normallik testi yapılmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal olmadığı saptanmıştır ($p < .05$). Benzer biçimde basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş ve dağılımın normal dağılım için kabul edilebilir değerler arasında olmadığı görülmüştür (Dikkat/dürtü boyutu çarpıklık = -2.89; basıklık = 10.14, Olumlu duygu boyutu çarpıklık = -.19; basıklık = -1.27, Toplam çarpıklık = -.39; basıklık = -.58).

Dağılımın normal olmamasından kaynaklı olarak Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden alınan puanların analizinde parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U-testi kullanılmıştır. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden elde edilen puanların değişkenlere göre analizinde gerekli durumlarda, veri setinin normallik varsayımını karşılamaması durumunda Kruskal Wallis testi de kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan çocukların ve ebeveynlerin sosyodemografik bilgilerine ilişkin frekans dağılımları ve okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin bu değişkenler açısından incelenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların ve ebeveynlerin sosyodemografik bilgilerine ilişkin frekans dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Sosyodemografik Bilgilere İlişkin Frekans Dağılımları.

Sosyodemografik Bilgiler	Nitelikler	n	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	63	51.60
	Erkek	59	48.40
	Toplam	122	100.00
Anne Eğitim Durumu*	Okur-yazar değil	7	5.70
	İlkokul mezunu	38	31.10
	Ortaokul mezunu	28	23.00
	Lise mezunu	34	27.90
	Üniversite mezunu	15	12.30
	Toplam	122	100
Baba Eğitim Durumu*	Okur-yazar değil	---	---
	İlkokul mezunu	46	37.70
	Ortaokul mezunu	34	27.90
	Lise mezunu	33	27.00
	Üniversite mezunu	9	7.40
	Toplam	122	100.00
Aile Gelir Düzeyi	1000 TL ve altı	---	---
	1001-2000 TL	41	33.60
	2001-3000 TL	48	39.30
	3001-4000 TL	19	15.60
	4001 TL ve üstü	14	11.50
	Toplam	122	100.00
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 Çocuk	19	15.60
	2 Çocuk	61	50.00
	3 Çocuk	30	24.60
	4 Çocuk ve üzeri	12	9.80
	Toplam	122	100.00

* Kişisel Bilgi Formu'nda formu dolduran kişi tarafından anne-babanın her ikisi için işaretleme yapılmıştır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya 63 kız, 59 erkek çocuk ve bu çocukların anne veya babalarından oluşan 122 ebeveyn katılmıştır. Ebeveynlerin eğitim durumlarına bakıldığında; araştırmaya katılan çocukların annelerinin, % 5.70’inin okur-yazar olmadığı, % 31.10’unun ilkokul mezunu, % 23.00’inin ortaokul mezunu, % 27.90’inin lise mezunu ve % 12.30’unun üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Babalarının % 37.70’inin ilkokul, % 27.90’inin ortaokul, % 27.00’sinin lise ve % 7.40’inin üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Ailelerin % 33.60’ının 1001-2000 TL, % 39.32’sinin 2001-3000 TL, % 15.60’ının 3001-4000 TL ve % 11.50’nin 4001 TL ve üstü toplam aylık gelirleri bulunmaktadır. Bu çalışmaya katılan ailelerin % 50.00’si iki çocuk sahibi iken, % 15.60’ının tek çocuğu, % 24.60’ının üç çocuğu ve % 9.80’inin dörtten fazla çocuğu olduğu saptanmıştır.

Tablo 2’de, araştırmaya katılan çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nin (OÖDÖ) alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puanlar ile ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 2.

Çalışmaya Katılan Çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ) Puan Ortalamaları.

Boyut	n	$\bar{X}$	En Düşük Puan	En yüksek Puan	ss
Dikkat/Dürtü Kontrolü	122	27.92	9.00	30.00	3.45
Olumlu Duygu	122	11.33	4.00	18.00	4.08
OÖDÖ Toplam	122	39.26	26.00	48.00	4.72

16 maddeden oluşan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nin (OÖDÖ) tamamı değerlendirildiğinde çocukların alabileceği en yüksek puan 48.00’dir. Tablo 2’de, OÖDÖ’den alınabilecek en yüksek puan 48.00 iken çalışmaya katılan çocukların öz düzenleme toplam puan ortalamalarının $\bar{X}=39.26$ olduğu görülmektedir. OÖDÖ’nün 10 maddeden oluşan Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda alınabilecek en yüksek puan 30.00 iken çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=27.92$ olduğu görülmektedir. Çocukların Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutu puanları yüksektir. 6 maddeden oluşan Olumlu Duygu alt boyutunda çocukların alabilecekleri en yüksek puan 18.00 iken çalışmaya katılan çocukların puan ortalamalarının $\bar{X}=11.33$ olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyetlerine göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nden aldıkları puanların analizleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Çocukların Cinsiyetlerine Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Mann Whitney U-Testi Sonuçları.

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Dikkat/Dürtü Kontrolü	Kız	63	69.05	4350.00	1383.00	.01
	Erkek	59	53.44	3153.00		
Olumlu Duygu	Kız	63	64.80	4082.50	1650.50	.28
	Erkek	59	57.97	3420.50		
OÖDÖ Toplam	Kız	63	69.93	4405.50	1327.500	.01
	Erkek	59	52.50	3097.50		

p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, kız çocukları ile erkek çocukları arasında Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutundan aldıkları puanlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu görülmektedir (U=1383.00; p=.01; p<.05). Bu alt boyutta kızların puan ortalaması ($\bar{X}=69.05$) erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{X}=53.44$) anlamlı düzeyde yüksektir.

Olumlu Duygu alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, puanlar arasında yine kızlar lehine bir farklılık saptanmış (kızlar $\bar{X}=64.80$, erkekler $\bar{X}=57.97$) ancak puanlar arasındaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (U=1650.50; p=.28; p>.05)

OÖDÖ toplam puan ortalamalarından görüldüğü gibi yine kız çocukları ($\bar{X}=69.93$) erkek çocuklarından ($\bar{X}=52.50$) daha yüksek puan ortalamalarına sahiptirler ve iki grup puanları arasında istatistiksel olarak da anlamlı bir fark bulunmaktadır (U=1327.50; p=.01; p<.01).

Araştırmaya katılan annelerin eğitim durumlarına göre çocuklarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanların analizleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.

	Eğitim Durumları	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Dikkat/Dürtü Kontrolü	Okur-yazar değil	7	57.93	4	6.12	.19
	İlkokul mezunu	38	54.70			
	Ortaokul mezunu	28	55.68			
	Lise mezunu	34	71.16			
	Üniversite mezunu	15	69.37			
	Toplam	122				
Olumlu Duygu	Okur-yazar değil	7	59.14	4	6.42	.17
	İlkokul mezunu	38	59.57			
	Ortaokul mezunu	28	52.48			
	Lise mezunu	34	63.21			
	Üniversite mezunu	15	80.47			
	Toplam	122				
OÖDÖ Toplam	Okur-yazar değil	7	58.00	4	9.12	.06
	İlkokul mezunu	38	56.41			
	Ortaokul mezunu	28	53.30			
	Lise mezunu	34	64.43			
	Üniversite mezunu	15	84.70			
	Toplam	122				

Tablo 4'te Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda annelerin eğitim düzeyleri yükseldikçe çocukların puanlarında da yükselme olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta; annesi okur-yazar olmayan ($\bar{X}$ =57.93), ilkokul mezunu olan ($\bar{X}$ =54.70) ve ortaokul mezunu olan ($\bar{X}$ =55.68) çocukların puan ortalamalarının oldukça yakın olduğu; annesi lise mezunu olan ($\bar{X}$ =71.16) ve üniversite mezunu olan ($\bar{X}$ =69.37) çocukların bu alt boyutta puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, yine Tablo 4'te görüldüğü gibi annelerin eğitim durumlarına göre çocuklarının Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır (χ^2 =6.12; p =.19; $p>.05$).

Olumlu Duygu alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde, annesi okur-yazar olmayan ($\bar{X}$ =59.14), ilkokul mezunu olan ($\bar{X}$ =59.57), ortaokul mezunu olan ($\bar{X}$ =52.48) ve lise mezunu olan ($\bar{X}$ =63.21) çocukların puan ortalamalarının oldukça yakın olduğu görülmektedir. Annesi üniversite mezunu olan çocukların puanları ($\bar{X}$ =80.47) ise belirgin biçimde daha yüksektir ancak puanlar arasındaki bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (χ^2 =6.42; p =.17; $p>.05$).

OÖDÖ toplam puanları annelerin eğitim durumuna göre incelendiğinde de benzer bir dağılım gözlenmektedir. Annesi okur-yazar olmayan ($\bar{X}$ =58.00), ilkokul mezunu olan ($\bar{X}$ =56.41), ortaokul mezunu olan ($\bar{X}$ =53.30) ve lise mezunu olan ($\bar{X}$ =64.43) çocukların puan ortalamalarının oldukça yakın olduğu görülmektedir. Annesi üniversite mezunu olan çocukların puanları ($\bar{X}$ =84.70) ise diğer iki alt boyutta olduğu gibi belirgin biçimde daha yüksektir ancak annelerin eğitim durumlarına göre çocukların öz düzenleme beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır (χ^2 =9.12; p =.06; $p>.05$).

Araştırmaya katılan babaların eğitim durumlarına göre çocuklarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanların analizleri aşağıda bulunan Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'te Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda babası ilkokul mezunu olan çocukların puanlarının ($\bar{X}$ =54.49); babası ortaokul mezunu olan ($\bar{X}$ =67.00), lise mezunu olan ($\bar{X}$ =64.20) ve üniversite mezunu olan ($\bar{X}$ =66.67) çocukların puan ortalamalarından belirgin biçimde düşük olduğu görülmektedir. Ancak yine tablo 5'te görüldüğü

gibi babaların eğitim durumlarına göre çocuklarının Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır ($\chi^2=3.34$; $p=.34$; $p>.05$).

Tablo 5.

Babaların Eğitim Durumlarına Göre Öz Düzenleme Ölçeği Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Eğitim Durumları	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Dikkat/Dürtü Kontrolü	İlkokul mezunu	46	54.49	3	3.34	.34
	Ortaokul mezunu	34	67.00			
	Lise mezunu	33	64.20			
	Üniversite mezunu	9	66.67			
	Toplam	122				
Olumlu Duygu	İlkokul mezunu	46	57.80	3	.979	.80
	Ortaokul mezunu	34	64.31			
	Lise mezunu	33	62.18			
	Üniversite mezunu	9	67.28			
	Toplam	122				
OÖDÖ Toplam	İlkokul mezunu	46	55.12	3	3.49	.32
	Ortaokul mezunu	34	67.31			
	Lise mezunu	33	61.12			
	Üniversite mezunu	9	73.56			
	Toplam	122				

Olumlu Duygu alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde, babası ilkökul mezunu olan ($\bar{X}=57.80$), ortaokul mezunu olan ($\bar{X}=64.32$), lise mezunu olan ($\bar{X}=62.18$) ve üniversite mezunu olan ($\bar{X}=67.28$) çocukların puan ortalamalarının oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu alt boyutta da, babaların eğitim düzeyine göre çocukların puan ortalamaları arasındaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=.98$; $p=.81$; $p>.05$).

OÖDÖ toplam puanlarının babaların eğitim durumuna göre dağılımı incelendiğinde de dağılımda bazı farklılıklar gözlenmektedir. Babası ilkökul mezunu olan çocukların puan ortalamaları diğer tüm gruplardan daha düşüktür ($\bar{X}=55.12$). Babası ortaokul mezunu olan ($\bar{X}=67.31$) ve lise mezunu olan ($\bar{X}=61.12$) çocukların puan ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Babası üniversite mezunu olan çocukların puanları ($\bar{X}=73.56$) ise daha yüksektir. Babaların eğitim durumlarına göre çocukların öz düzenleme beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($\chi^2=3.49$; $p=.32$; $p>.05$).

Tablo 6'da ailelerin toplam aylık gelir düzeylerine göre çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanların analizlerine ilişkin bulgular verilmektedir.

Tablo 6'da ailenin aylık gelir durumuna göre çocukların OÖDÖ alt boyutlarından ve toplam ölçekten aldıkları puanların dağılımları sunulmaktadır. Dikkat/Dürtü Kontrolü alt boyutunda ailenin gelir düzeyi ile çocukların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($\chi^2=4.11$; $p=.25$; $p>.05$). Bu boyutta, 2001-3000 TL aylık gelire sahip ailelerin çocuklarının en düşük puanlara da sahip oldukları ($\bar{X}=53.91$) gözlenmektedir. Bunun dışında kalan gelir gruplarındaki ailelerin çocuklarının puanları birbirlerine oldukça yakındır (2000TL altı $\bar{X}=65.80$, 3001-4000 TL $\bar{X}=66.29$, 4001TL üstü $\bar{X}=68.43$).

Olumlu Duygu alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde, ailenin gelir düzeyi yükseldikçe çocukların puanlarında da yükselme olduğu görülmektedir. Aylık geliri 2000TL altı olan ailelerdeki çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=55.28$) iken 2001-3000 TL arası geliri olan ailelerdeki çocukların ($\bar{X}=59.85$), 3001-4000 TL arası geliri olan ailelerdeki çocukların ($\bar{X}=63.18$) olarak görülmektedir. 4001 TL ve üstü geliri olan ailelerdeki çocukların puanları ($\bar{X}=83.07$) diğer tüm gruplara göre belirgin düzeyde daha yüksektir ancak puanlar arasındaki bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=6.68$; $p=.08$; $p>.05$).

Tablo 6.*Ailelerin Toplam Aylık Gelir Düzeylerine Göre Öz Düzenleme Ölçeği Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.*

	Gelir Düzeyleri	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Dikkat/Dürtü Kontrolü	2000 TL ve altı	41	65.80	3	4.11	.25
	2001-3000 TL	48	53.91			
	3001-4000 TL	19	66.29			
	4001 TL ve üstü	14	68.43			
	Toplam	122				
Olumlu Duygu	2000 TL ve altı	41	55.28	3	6.68	.08
	2001-3000 TL	48	59.85			
	3001-4000 TL	19	63.18			
	4001TL ve üstü	14	83.07			
	Toplam	122				
OÖDÖ Toplam	2000 TL ve altı	41	58.41	3	6.45	.09
	2001-3000 TL	48	56.15			
	3001-4000 TL	19	66.82			
	4001 TL ve üstü	14	81.68			
	Toplam	122				

OÖDÖ toplam puanları ailenin gelir düzeyine göre incelendiğinde de benzer bir dağılım gözlenmektedir. Aylık geliri 2000TL altı olan ailelerdeki çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}$ =58.41) ve 2001-3000 TL arası geliri olan ailelerdeki çocukların puanlarının ($\bar{X}$ =56.15) olduğu görülmektedir. Ailenin gelir düzeyi yükseldikçe çocukların puan ortalamalarında da belirgin bir artış görülmektedir (3001-4000 TL $\bar{X}$ =66.82, 4001 TL üstü $\bar{X}$ =81.68) ancak puanlar arasındaki bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (χ^2 =6.45; p =.09; p >.05).

Ailede yaşayan çocuk sayısına göre araştırmaya katılan çocukların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanların analizlerine ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.*Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

	Ailedeki Çocuk Sayısı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Dikkat/Dürtü Kontrolü	1 Çocuk	19	72.63	3	7.25	.06
	2 Çocuk	61	64.81			
	3 Çocuk	30	54.85			
	4 Çocuk ve üzeri	12	43.67			
	Toplam	122				
Olumlu Duygu	1 Çocuk	19	67.97	3	1.12	.77
	2 Çocuk	61	61.61			
	3 Çocuk	30	59.77			
	4 Çocuk ve üzeri	12	55.04			
	Toplam	122				
OÖDÖ Toplam	1 Çocuk	19	75.92	3	5.68	.13
	2 Çocuk	61	61.45			
	3 Çocuk	30	58.63			
	4 Çocuk ve üzeri	12	46.08			
	Toplam	122				

Tablo 7 incelendiğinde, OÖDÖ toplam puanlarında ve her iki alt boyutta, ailedeki çocuk sayısı ile puan ortalamaları arasında, çocuk sayısı arttıkça puan ortalamalarının düşmesi yönünde bir dağılım görülmektedir. Dikkat/Dürtü alt boyutunda tek çocuğa sahip ailelerdeki çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}$ =72.63) iken bu iki çocuklu ailelerde ($\bar{X}$ =64.81), üç çocuklu ailelerde ($\bar{X}$ =54.85) dört ve üstü çocuk sahibi

ailelerde ($\bar{X}=43.67$) olarak hızla düştüğü görülmektedir. Dikkat/Dürtü alt boyutunda ailedeki çocuk sayısı arttıkça çocukların puanlarının düşmesi yönündeki bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=7.25$; $p=.06$; $p>.05$).

Olumlu Duygu alt boyutu incelendiğinde de; bir çocuğa sahip ailelerdeki çocukların puan ortalamalarının ($\bar{X}=67.97$), birden daha fazla çocuk sahibi olan ailelerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir (iki çocuklu aile $\bar{X}=61.61$, üç çocuklu aile $\bar{X}=59.77$, dörtten fazla çocuklu aile $\bar{X}=55.04$). Bu alt boyutta da ailedeki çocuk sayısı arttıkça çocukların olumlu duygu puan ortalamaları düşmektedir, ancak puanlardaki bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($\chi^2=1.12$; $p=.77$; $p>.05$).

OÖDÖ toplam puanları ailedeki çocuk sayısına göre incelendiğinde de benzer bir dağılım gözlenmektedir. Tek çocuğa sahip ailelerde yetişen çocukların puan ortalamaları ($\bar{X}=75.92$) ile dört ve üzeri çocuğa sahip ailelerdeki çocukların ortalama puanları ($\bar{X}=46.08$) arasında belirgin düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Tek çocuklu ailelerdeki çocuklar daha yüksek bir OÖDÖ toplam puanına sahiptir. İki ve üç çocuğa sahip ailelerdeki çocukların puanlarının (iki çocuklu aile $\bar{X}=61.45$, üç çocuklu aile $\bar{X}=58.63$) ise birbirlerine yakın olmakla birlikte diğer iki gruptan belirgin biçimde farklı olduğu görülmektedir ancak bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=5.68$; $p=.13$; $p>.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kuzey Kıbrıs'ta okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin ve bu becerileri etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılan, Kuzey Kıbrıs'ta ilk kez gerçekleştirilmiş olan bu çalışmada önemli bazı bulgulara ulaşılmıştır. Bu bölümde araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlar tartışılacak, elde edilen bulgularla ilişkili olabileceği düşünülen sınırlılıklar üzerinde durulacak ve gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalar için öneriler sunulacaktır.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri Nedir?

Araştırmaya katılan çocukların OÖDÖ'nün dikkat/dürtü alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamaları değerlendirildiğinde, yüksek düzeyde bir dikkat/dürtü kontrol becerisine sahip oldukları söylenebilir. Fındık Tanrıbuyurdu'nun (2012) ve Ertürk Kara ve Gönen'in (2015) Türkiye'deki çocuklarla gerçekleştirdikleri araştırmalarda da çocukların dikkat/dürtü kontrollerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu çalışmaya katılan çocukların olumlu duygu alt boyutundan elde ettikleri puan ortalamalarının ise Ertürk Kara ve Gönen'in (2015) ve Fındık Tanrıbuyurdu'nun (2012) sonuçlarıyla karşılaştırıldığında daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu araştırmaya katılan çocukların OÖDÖ toplam puan ortalamalarının yüksek olmasında dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan elde edilen puan ortalamasının etkili olduğu söylenebilir.

Konuyla ilgili çalışmaların bulgularına göre; davranışsal düzenleme becerilerinin yüksek düzeyde olması çocukların verilen bir görev üzerinde dikkatlerini sürdürebilmeleri, yönergelere uyabilmeleri ve uygun olmayan davranışlarını engelleyebilmeleri anlamına gelmektedir. Benzer biçimde; davranış düzenleme becerilerinin yüksek olması çocukların okuldaki başarılarının yüksek olması, öğrenme becerilerinin gelişmiş olması, gerekli ipuçlarını yakalayabilmeleri, yönergeleri hatırlamaları, göreve odaklanabilmeleri ve ilgisiz bilgiyi sansürleyebilmeleri ile de ilişkilidir (Sektan vd., 2011; McClelland vd., 2007). Batum ve Yağmurlu (2007) da çalışmalarında davranışsal ve duygusal düzenlemede yetersiz olan çocukların sosyal becerilerinin de düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada, duygu düzenlemeye becerisine sahip olan çocukların davranışsal düzenleme becerisine de sahip oldukları belirtilmiştir. Kopp'a (1982) göre ise duygu düzenleme sistemi dikkati düzenleme sisteminden beslenmektedir. Her iki açıdan bakıldığında da ebeveynlerin bu konuda bilgilendirilmeleri çocuklarına sağlayabilecekleri ortamların niteliği açısından önem taşımaktadır. Ancak, alanyazındaki çalışma bulgularından farklı olarak, bu araştırmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha düşük olmasına rağmen davranışsal becerilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu araştırmaya katılan çocukların duygusal düzenleme becerilerinin davranış düzenleme becerilerinden daha düşük olmasının

birinci nedeni, okullarda uygulanan okul öncesi eğitim programlarının akademik öğrenme becerilerini ve başarıyı, duygusal ve sosyal gelişimden daha fazla desteklemeleri ile ilgili olabilir. Nitekim McCombs (2004) okullarda uygulanan programları incelediğinde; sosyal ve duygusal gelişim boyutlarına yönelik olan programların akademik öğrenme ve başarının yanında ikincil düzeyde tutulduğunu belirtmiştir (cite in: Yaşar, 2015). Bunun yanında, okul öncesi dönem çocuklarının yetişkinlerin duygularıyla başa çıkma stratejilerini izleyip taklit ederek kendi duygularını düzenlemeyi öğrendiği göz önünde bulundurulursa, özellikle Kıbrıs Toplumu'nun yakın tarihi ile de ilişkilendirilecek konulardan biri ebeveynlerin çocuklarına yönelik yaklaşımları ve özellikle çocuk yetiştirmede daha koruyucu bir yaklaşımı ağırlıklı olarak benimsiyor olmalarıdır (Çakırlı, 2017; Çiftci, 2018). Bu araştırmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerilerinin davranış becerilerine göre daha düşük olmasının ikinci bir nedeni bununla ilişkili olabilir. Bu nedenle ileride konu ile ilgili çalışmalarda ailelerin çocuk yetiştirme yaklaşımları ve aile içi-dışı etkileşim dinamikleri üzerinde daha detaylı durulması öz düzenleme gelişiminin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilir.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Araştırmada, çocukların cinsiyetlerine göre Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin alt boyutları ve toplam puanları açısından değerlendirildiğinde, kız çocuklarının puanlarının her koşulda daha yüksek olduğu görülmüştür. Dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan elde ettikleri puanlar incelendiğinde; kız çocukların dikkat/dürtü kontrol becerileri açısından erkek çocuklardan daha başarılı oldukları görülmektedir. OÖDÖ Toplam puan ortalamaları açısından da kız çocukları erkek çocuklarına göre öz düzenleme becerileri açısından daha iyi performans göstermiştir. Olumlu duygu alt boyutunda ise kız çocuklarının puanları erkeklere göre daha yüksek olmakla birlikte fark anlamlı değildir.

Erken dönemde öz düzenleme becerisinin gelişimiyle cinsiyet arasındaki ilişkinin anlaşılması amacıyla yürütülen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. 18, 30 ve 42 aylık çocuklarda gelişimi izlemek üzere gerçekleştirilen çalışmada kız ve erkek çocukların öz düzenleme becerileri gelişiminin yordanmasında farklı değişkenlerin çeşitli düzeylerde etkiye bulunduğu, kız ve erkek çocukların öz düzenleme becerisini farklı biçimlerde kazandıkları ve bunda cinsiyete dayalı kültürel inanç ve beklentilerin bir ölçüde etkiye bulunabileceği belirtilmiştir (Montry vd., 2016; Namba, Kawai, Tamai, Sasaki, Ishikawa, Obanawa, Yamakawa, Tanaka & Yamamoto, 2015;). Ivrendi'nin (2011) çalışmasında çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Matthews, Ponitz ve Morrison (2009), okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, kız çocukların öz düzenleme becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Kurbet'in (2010) çalışmasında da kız çocukların duygusal düzenleme puanlarının, erkeklerin duygusal düzenleme puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alanyazında çocukların cinsiyetleriyle öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki konusunda aksi yönde bulgulara da rastlanmaktadır. Jahromi ve Stifter (2008) tarafından 4.5-5.5 yaş grubundaki çocuklarla gerçekleştirilen çalışmada, çocukların cinsiyetlerinin öz düzenleme becerileri açısından farklılık yaratmadığı belirtilmiştir. Ertürk Kara ve Gönen'in (2015) çalışmasında da 48-72 aylık çocukların OÖDÖ Toplam puan ortalamalarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma saptamamışlardır. Aynı çalışmada alt boyutlar ile cinsiyet arasındaki ilişki incelendiğinde ise, çocukların dikkat/dürtü kontrolü alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği ancak olumlu duygu alt boyutunda erkek çocukların kız çocuklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasa dahi daha yüksek performans gösterdiklerini belirlemişlerdir. Çocuklarda öz düzenleme becerilerinin özellikle erken yaşlardan başlayarak nasıl bir gelişim sergilediğinin anlaşılması yeni bir çalışma alanıdır ve hızla gelişmektedir. Alanda, özellikle de erken çocukluk dönemindeki çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişiminde etkili faktörleri belirlemeye yönelik çalışmalarda elde edilen çelişkili bulgular dikkate alındığında, çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmasının daha net anlaşılabilmesi için konuyla ilgili daha fazla sayıda ve cinsiyete ilişkin kültürel değerleri de kapsayıcı biçimde çalışılmasına gerek olduğu görülmektedir.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri Anne-Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Bu araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme becerilerinin annelerin eğitim durumları açısından nasıl farklılaştığı incelendiğinde; üniversite mezunu annelerin çocuklarının öz düzenleme becerilerinin diğer annelerin çocuklarına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Çocukların öz düzenleme becerileri alt boyutlar ele alınarak incelendiğinde de; dikkat/dürtü kontrolü alt boyutunda öz düzenleme beceri puanları yüksek olan çocukların lise mezunu ve üniversite mezunu annelerin çocukları oldukları görülmüştür. Olumlu duygu alt boyutundaki puan ortalamaları incelendiğinde de, üniversite mezunu annelerin çocuklarının diğer çocuklara göre belirgin biçimde yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir. Anne eğitim düzeyi ile çocukların öz düzenleme puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasa da çocukların öz düzenleme becerilerinin annelerin daha iyi eğitim almış olmaları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bulgunun; daha iyi eğitim almış annelerin çocuklarına sundukları fırsatlardan, çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili sahip oldukları bilgilerden ve çocuklarıyla kurdukları ilişkilerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde; çocukların dikkat/dürtü kontrollerinin ve duygu düzenleme becerilerinin; annelerinin eğitim durumlarına bağlı olarak farklılaştığı ve annelerinin eğitim durumu yüksek olan çocukların dikkat/dürtü kontrollerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu (Ertürk Kara & Gönen, 2015; Mintz, Hamre & Hatfield, 2011; Montry vd.,2016) yönünde bulgulara ulaşılabildiği gibi anne eğitim durumlarının çocuğun duygusal düzenleme becerisi ile ilişkili olmadığı (Kurbet, 2010) yönünde bulgulara da rastlanmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, anne eğitim düzeyi ile çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkilerin daha detaylı incelenmesi gerekmektedir. Bu tür bir inceleme özellikle de çocukların ileri akademik başarıları üzerinde annelerin eğitim durumlarının bazı etkilerde bulunabileceğine ilişkin çalışma bulguları değerlendirildiğinde daha da önem kazanmaktadır. İlköğretim döneminde okuma becerilerinde çoğunluğunu erkeklerin oluşturduğu başarısız çocukların, okul öncesi dönemde uyum ve hazzın ertelenmesinde de sorun yaşadıkları ve bunun da annenin eğitim düzeyinin düşük olması ile ilişkili olabildiğine ilişkin sonuçlar bulunmaktadır (Bondurant, 2010). Benzer biçimde, Ivrendi'nin (2011) okul öncesi çocuklarının davranış düzenleme becerilerinin matematik (sayı) becerilerine etkilerini incelediği çalışmada anne eğitim durumunun çocuğun davranış düzenleme becerisini belirgin ölçüde etkilediğini belirtmiştir. Bu ve benzeri çalışmalar dikkate alındığında, anne eğitim durumlarının ne ölçüde ve hangi biçimlerde çocukların öz düzenleme becerilerinde fark yarattığı konusunda daha çok çalışmalar yapılmasına ve özellikle, anne eğitim durumunun çocuğun ilerideki eğitim başarısı üzerindeki olası etkilerinin daha iyi anlaşılmasına gereksinim bulunmaktadır. Bu sürecin anlaşılması, okul öncesi eğitim döneminde annelere verilecek destek eğitimlerinin yapılandırılmasına büyük ölçüde katkıda bulunacaktır.

Araştırmada, annelerin eğitim düzeyi kadar belirgin olmamakla birlikte babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının da öz düzenleme becerileri puanlarının yükseldiği görülmüştür. İlkokul mezunu babaların çocuklarının diğer eğitim durumuna sahip babaların çocuklarına göre dikkat/dürtü kontrolü alt boyutundan, olumlu duygu alt boyutundan ve OÖDÖ toplamdan elde ettikleri puan ortalamalarının daha düşük olması ve OÖDÖ toplamda üniversite mezunu babaların çocuklarının öz düzenleme puan ortalamalarının dikkat çekici düzeyde yüksek olması, babaların eğitiminin de okul öncesi çocukların gelişimlerinde önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak alanyazın incelendiğinde, ebeveyn eğitim durumu olarak ağırlığın anne eğitim durumlarının incelenmesine verilmesi bu alandaki eksikliği göstermektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının öz düzenleme becerilerinin daha gelişmiş olduğu ve baba eğitim durumu ile çocukların öz düzenleme becerileri arasındaki bu ilişkinin anlamlı olduğuna ilişkin sınırlı da olsa araştırma sonuçları bulunmaktadır (Ertürk Kara & Gönen, 2015). Doğrudan babaların eğitim düzeylerine yoğunlaşmamakla birlikte ebeveyn eğitim durumlarını genel olarak ele alan çalışmalarda ise yine çocukların ilköğretime hazırbulunuşlukları ve akademik başarıları açısından eğitim düzeylerinin etkisine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Anne ve babası lise ve yükseköğrenim mezunu olan okul öncesi çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeyleri, anne ve babası okur-yazar olmayan, okur-yazar olan ve ilköğretim mezunu olanlara göre daha yüksek bulunmuştur

(Erkan & Kırca,2010). Anneler gibi babaların eğitim durumlarının da çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimi ve gelecekteki akademik başarıları açısından önemli olduğu görülmektedir. Bu açıdan, Kıbrıs'taki okul öncesi eğitim kurumlarında genel olarak anne ve baba eğitimlerine daha fazla önem verilmeli, özellikle de babaların bu eğitimlere katılımları desteklenmelidir. Anne- baba eğitimleri; ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerini zenginleştirici, çocuğun gelişim gereksinimlerine yönelik ilgisini arttırıcı, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi verici ve çocukla nasıl zaman geçirecekleri ve gelişimini destekleyecekleri konusunda bilgilendirici nitelikte olmalıdır. Bu eğitimlere katılan ebeveynlerin, çocuklarına okul dışında da öz düzenleme becerilerini kazanmalarına yönelik öğrenme ortamları sunabilecekleri düşünülmektedir.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşmakta mıdır?

Çocukların ailelerinin toplam aylık gelir düzeyleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiler incelendiğinde dikkat/dürtü kontrolü, olumlu duygu ve OÖDÖ toplam puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Ancak olumlu duygu alt boyutu ve ölçeğin geneline ilişkin OÖDÖ toplam puan ortalamaları incelendiğinde; ailenin gelir düzeyi yükseldikçe çocukların öz düzenleme puanlarında da artış görülmektedir. Ivrendi'nin (2011) çalışmasında da ailelerin aylık gelir düzeylerinin çocukların matematik performanslarını etkilemedikleri belirtilmiştir. Ancak ailelerin gelir düzeylerinin artmasıyla çocuklarına sağladıkları imkânların (çocuğun bakımı, yiyecekleri, eve yapılan yatırımları, öğrenme materyalleri, aktiviteler, sosyal etkinlikler ve sağlık hizmetleri) da artmasıyla ve bunun çocukların öz düzenleme becerilerinin yükselmesine neden olduğu yönünde çalışmalar da bulunmaktadır (Backer-Grondahl & Naerde, 2016). Bu açıdan ailelerin gelir düzeyi bir ara değişken olarak daha detaylı incelenerek farklı gelir düzeylerine sahip ailelerin çocuklarına sundukları gelişim ve uyaran ortamları ile bunun öz düzenleme becerilerine etkisi daha detaylı araştırılmalıdır.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Farklılaşmakta mıdır?

Ailede yaşayan çocuk sayısına göre araştırmaya katılan çocukların öz düzenleme becerileri incelendiğinde; çocuk sayısı ile öz düzenleme becerileri açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasa da çocuk sayısı azaldıkça öz düzenleme becerileri düzeyinin yükselmesi yönünde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Özellikle tek çocuğu olan ailelerdeki çocukların dikkat/dürtü kontrolü puanlarının diğerlerine göre belirgin biçimde yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Olumlu duygu alt boyutu incelendiğinde yine ailede tek çocuk olanların duygu düzenleme puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ölçeğin geneline ilişkin alınan puanlar incelendiğinde de tek çocuk olanların belirgin bir biçimde daha yüksek öz düzenleme becerilerine sahip oldukları görülmektedir. Ailede çocuk sayısı azaldıkça anne-babanın çocuğa yaptığı maddi- manevi yatırımın artacağı, çocukla daha fazla kaliteli zaman geçirebildikleri, daha zengin gelişim fırsatları sunabildikleri, daha sık iletişim kurabildikleri düşünülebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde ailedeki çocuk sayısını da kapsayıcı biçimde, anne-baba-çocuk ilişkilerinin farklı değişkenlerle karşılıklı ilişkiler açısından incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, ailede yaşayan çocuk sayısına göre öz düzenleme becerilerinin incelendiği yeterli çalışmaya rastlanmamıştır. Ertürk Kara ve Gönen (2015) çocuğun doğum sırasına göre öz düzenleme becerilerini incelediklerinde; ağabeyi/ablası olan çocukların dikkat/dürtü kontrollerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır. Aynı çalışmada olumlu duygu alt boyutuna bakıldığında ise; ağabeyi/ablası olan çocukların puan ortalamalarının diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Backer-Grondahl ve Naerde (2016) çalışmasında ailede yaşayan çocuk sayısının öz düzenleme becerisi ile olumlu yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Fındık Tanrıbuyurdu'nun (2012)

çalışmasında da öz düzenleme becerisi ile çocukların doğum sırasına ilişkin yaptığı analizler sonucunda, doğum sırasının çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, ailedeki çocuk sayısı, çocuk sırası vb. unsurlar ve bunların hangi nedenlerle ve biçimlerde öz düzenleme ile ilişkilendirilebileceği konusunun anlaşılması için alandaki çalışma sayısının artması gerekmektedir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; Kıbrıs'ta ilk kez gerçekleştirilen ve okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerilerinin incelendiği bu çalışmanın bulgularının, gelecekte gerçekleştirilecek benzer çalışmalar için önemli veriler sağladığı görülmektedir. Elbette tüm çalışmalar gibi bu çalışmada da bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. İleride yapılacak çalışmalarda özellikle nicel verilerin yanı sıra farklı değişkenlerle ilişkili nitel verilere de ulaşılmasının önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Bu çalışmanın bulguları, devlete bağlı iki bağımsız anaokuluna devam eden çocuklarla sınırlıdır. Kuzey Kıbrısta okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların öz düzenleme becerileri düzeyleri konusunda daha bütüncül ve kapsayıcı bilgi edinebilmek için daha geniş örneklemle çalışılması önerilir.
2. Çocukların öz düzenleme becerilerinin ilerideki akademik başarılarını (ilköğretime hazırbulunurlukları, matematik yetenekleri, okuma-yazma becerisi, sosyal beceriler ve ilişkiler) etkilediği göz önünde bulundurulduğunda; bu çalışmadaki çocukların da öz düzenleme puanlarındaki farklılığın akademik başarılarını yordamadaki etkililiği boylamsal çalışmalarla izlenebilir.
3. Bu çalışmadaki bulgular kullanılan yöntemle sınırlı olduğundan; çoklu ölçme tekniklerinin kullanıldığı daha geniş kapsamlı nicel ve nitel çalışmalar yapılmalıdır.
4. Çalışma bulgularında, anne ve baba eğitim durumu yükseldikçe çocukların öz düzenleme becerilerinin de yüksek olması dikkate alındığında; erken yaşlardan başlayarak öz düzenleme becerilerini daha iyi destekleyebilmeleri açısından Kıbrıs'taki okul öncesi eğitim kurumlarında anne ve baba eğitimlerine ve aile katılım çalışmalarına daha fazla önem verilmelidir.
5. Okul öncesi eğitimcilere yönelik olarak düzenlenen eğitim programlarında öz düzenleme gelişimini destekleyecek unsurlara (oyunları destekleme ve zenginleştirme, hikâye anlatma, bloklar inşa etme, sanat ve çizim, motor etkinlikler, okula hazır olmayı destekleme gibi) daha detaylı biçimde yer verilmelidir.
6. Okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimdeki önemini vurgulamak amacıyla, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların öz düzenleme becerileri açısından karşılaştırılabilecekleri çeşitli değerlendirme ve izleme çalışmaları yürütülebilir.

References

- Backer-Grondahl, A. & Naerde, A. (2016). Self-regulation in early childhood: The role of siblings, center care and socioeconomic status. *Social Development*, 26(3), 530-544.
- Batum, P. & Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental Learning Personality Social*, 25(4), 272-294.
- Baydar, N., Akçınar, B. & İmer, N. (2012). *Çevre, sosyoekonomik bağlam ve ebeveynlik. Ebeveynlik elkitabı: Kuram ve Araştırma*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Berk, L.E. (2013). *Çocuk gelişimi* (Trans. A. Dönmez, Bekir Onur (Eds.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Blair, C. (2006). How similar are fluid cognition and general intelligence? A developmental neuroscience perspective on fluid cognition as an aspect of human cognitive ability. *Behavioral and Brain Sciences*, 29 (2), 109-125.
- Blair, C. Zelazo, P. D. & Greenberg, M. T. (2005). The measurement of executive function in early childhood. *Developmental Neuropsychology*, 28 (2), 561-571.
- Bondurant, L. M. (2010). *The roots of academic underachievement: Prediction from early difficulties with self-regulation*. Unpublished doctorate dissertation, University of Texas, USA.
- Brownell, C. A. & Kopp, C. B. (2010). *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. New York: Guilford.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırmanın temelleri: Bilimsel araştırma yöntemleri*. (9. ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Calkins, S. D. (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. In Celia A. Brownell & Claire B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. (pp. 261-284). New York: Guilford Press.
- Calkins, S. D. & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14(3), 477-498.
- Çakırlı, N. (2017). *Anne babaların çocuk yetiştirme tutumları ile 5-6 yaş aralığındaki çocukların özgüven düzeyinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Eastern Mediterranean University, TRNC.
- Çiftçi, Y. (2018). *Anne-baba tutumlarının 5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerisi ile olan ilişkisinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Eastern Mediterranean University, TRNC.
- Denham, S. A., Warren-Khot, H., Wyatt, T. & Perna, A. (2012). Factor structure of self regulation in preschoolers: testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 111 (3), 386-404.
- Eisenberg, N. (2005). *Temperamental effortful control (self-regulation)*. *Encyclopedia on early childhood development*. Retrieved August 13, 2015, from <http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/EisenbergANGxp2-Temperament.pdf>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K. & Jones, S. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68 (4), 642-664.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., & Reiser, M., Murpy, B.C., Losoya, S.H. ve Guthrie, I.K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72 (4), 1112-1134.
- Eisenberg, N., Liew, J. & Pidada, S. U. (2004). The longitudinal relations of regulation and emotionality to quality of Indonesian children's socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 40 (5) 790-804.

- Erkan, S. & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.
- Ertürk Kara, H. G. & Gönen, M. (2015). Examination of children's self regulation skill in terms of different variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Fabes, R. A. & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63 (1), 116-128.
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*, Unpublished master's thesis. Hacettepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ivrendi, A. (2011). Influence of self-regulation on the development of children's number sense. *Early Childhood Education Journal*, 39 (4), 239-247.
- Jahromi, L. B. & Stifter, C. A. (2008). Individual differences in preschoolers' self-regulation and theory of mind. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54 (1), 125-150.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18 (2), 199-214.
- Kurbet, H. (2010) *Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileriyle annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi*. Unpublished master's thesis. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The concept of resiliency: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), 543-562.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C. & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 689-704.
- Mintz, T.M., Hamre, B.K. & Hatfield B.E. (2011) The role of effortfull control in mediating the assosiation between maternal sensivity and children's social and relational competence and problems in first grade. *Early Education and Development*, 22 (3) 360-387.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959.
- McClelland, M.M. & Cameron, C.E. (2011). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6 (2), 136-142.
- Montry, J.J., Bowles, R.P., Skibbe, L.E., McClelland, M. M., & Morrison, F.J. The developmental Self Regulation Across Early Childhood. *Developmental Psychology*. Retrieved October 6, 2016, from <http://dx.doi.org./10.1037/dev0000159>.
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C. & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In *Child development at the intersection of emotion and cognition*, (pp. 203-224). Retrieved July 28, 2015 from https://www.researchgate.net/profile/Megan_McClelland/publication/232494552_Self-regulation_and_academic_achievement_in_the_transition_to_school/links/0fcfd509746b745e5b000000.pdf
- Murray, K. T., & Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30 (5), 503-514.
- Namba, K., Kawai, M., Tamai, K., Sasaki, M., Ishikawa, M., Obanawa, N.W., Yamakawa, N., Tanaka, S. & Yamamoto, H. (2015). *Which compenents would be needed to develop successful self-regulation in early childhood?*. British Psychology Society Annual Conference, Manchester UK.
- Rueda, M. R., Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2011). Attentional control and self-regulation. 2. Edt. In Kathleen D. Vohs ve Roy F. Baumeister (Eds.). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 285-299). New York: Guilford Press.

- Sakız, G. & Yetkin Özdemir, İ. E. (2014). Öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme: Kuramsal bakış. In Gönül Sakız (Ed.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler* (pp. 1-27). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sektnan, M., McClelland, M.M., Acock, A. & Morrison, F.I. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 464-479.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T. & Richardson. B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (2), 173-187.
- Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education & Development*, 22(3), 489-519.
- Üredi, I. & Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri*, 7(4), 781-811.
- Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L. & Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal Of Educational Psychology*, 10 (1), 43-53.
- Von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp., T., Wieber, F. & Gollwitzer, P. M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 19 (4), 561-566.
- Yaşar, M. (2015). Okul öncesinde sosyal-duygusal gelişim. In Figen Turan & Arzu İpek Yükselen (Ed.) *Çocuk gelişimi 2: Okul öncesi dönemde gelişim* (pp.275-288). Ankara: Hedef Yayıncılık
- Yıldız, T. G., Ertürk Kara, H. G., Fındık Tanrıbuyurdu, E. & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 329-338.
- Yürük. N. (2014). Özdüzenlemede Üstbiliş. In Gönül Sakız (Ed.), *Özdüzenleme: Öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler*(pp. 29-47), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27 (2). 155-168.
- Zimmerman. B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.
- Zimmerman. B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich ve Moshe Zeidner (Ed.), *Handbook of Self- Regulation* (pp.13-39). California: Academic Press.

Teachers' opinions on the pre-school counselling program

Mustafa GÜLER ^a, Burhan ÇAPRI ^{**b}

^a Selçuk University, Vocational School of Health Services, Konya/Turkey

^b Mersin University, Faculty of Education, Mersin/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.017

Article History:

Received 10 April 2018
Revised 04 July 2018
Accepted 16 January 2019
Online 25 March 2019

Keywords:

Preschool counselling program,
Preschool teacher,
School counsellor.

Article Type:

Research paper

Abstract

This study aimed at examining the views of preschool teachers on preschool counselling program, was conducted with 113 teachers. In this study, a descriptive survey model was used. As a data collection tool, the questionnaire prepared by Yazgünoğlu and Demirel (2012) taking into consideration the elements and principles of the Class Guidance Program of Primary and Secondary Education Institutions were used. Descriptive statistical techniques were used in the analysis of data collected through the questionnaire. As a result of the analyses, it has been found that preschool teachers and school counselors have more than average and above average values in terms of their views on the goals / achievements, teaching-learning process / activities, evaluation / testing situations and general characteristics of the program sub-dimensions except the content / competence sub-dimension of the pre-school guidance program. In line with the results obtained, suggestions have been made to increase the knowledge levels of the guidance services and to increase the time allocated for the activities.

Öğretmenlerin okul öncesi rehberlik programına ilişkin görüşleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.017

Makale Geçmişi:

Geliş 10 Nisan 2018
Düzeltilme 04 Temmuz 2018
Kabul 16 Ocak 2019
Çevrimiçi 25 Mart 2019

Anahtar Kelimeler:

Okul öncesi rehberlik programı,
Okul öncesi öğretmeni,
Okul rehber öğretmeni.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Anaokullarında görevli öğretmenlerin Okul Öncesi Rehberlik Programı'na ilişkin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, 113 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı öğeleri ve ilkeleri dikkate alınarak Yazgünoğlu ve Demirel (2012) tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Anket aracılığıyla toplanan verilerin analizinde, betimleyici istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, okul öncesi öğretmenleri ve okul rehber öğretmenlerinin, okul öncesi rehberlik programının içerik/yeterlilik alt boyutu dışındaki, hedefler/kazanımlar, öğretme-öğrenme süreci/etkinlikler, değerlendirme/sınama durumları ve programın genel özellikleri alt boyutlarına ilişkin görüşleri açısından ortalama ve ortalamasının üzerinde değerlere ulaşıldığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, rehberlik hizmetleri konusunda bilgi düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılabileceği ve etkinlikler için ayrılan sürelerin arttırılabileceği önerileri sunulmuştur.

* Author: mustafaguler@selcuk.edu.tr

** Author: burhancapri@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2701-1220>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6812-4785>

Introduction

Psychological counseling and guidance (PCG) services is a product of contemporary educational understanding. These student-centered services include assistance for individuals to have the qualifications required for contemporary world and contemporary education. With these aids, it is aimed to make individuals to realize themselves by helping them to self-define, to develop and to harmonize with the environment.

Two main models have been developed for the organization of PCG services in schools: the traditional guidance model and the developmental guidance model (Nazlı, 2016). Toward the end of 1960s, the developmental guidance concept emerged instead of the traditional approach, as the developmental needs of the students were not adequately met by the traditional guiding approach. The main function of the developmental guidance model is to help the students to succeed in their developmental tasks (Erkan & Güven, 2006). The ultimate goal of psychological counseling and guidance services of traditional guidance approach is to help the individual to realize himself / herself and with the developmental guidance approach, main goal changed into supporting the development of the individual's career of life; this approach aims to support and develop the personal, social, educational and career development areas of the students (Nazlı, 2016). In addition, the developmental guidance approach requires a planned and programmed curriculum based on the cognitive, emotional and physical development of students (Myrick, 1997). Planned and programmed guidance programs based on the developmental guidance approach contribute to the students. It is stated that the proficiency areas in the program increase the academic achievement of the students (Avcı & Nazlı, 2006; Lapan, Gysbers & Yongmin, 1997; Torunoğlu, 2015), while personal and group activities directly affect the personal development and the classroom achievements (Borders, 1992).

When we evaluate individuals' lives in a holistic perspective, guidance must be applied at every step of the education, from the beginning of the school to the higher education. Given that people have different problems at every stage of their lives, different guidance applications and programs are needed at every level of education, from pre-school to higher education (Yeşilyaprak, 2010). However, Turkey and the rest of the world concentrate on guidance at secondary level. In late 90's, after especially eight years of compulsory education has entered into force in the 1997-1998 academic year, guidance services was started to be emphasized in preschool and primary education.

The preschool period is the period when the child is prepared for primary school and is particularly important for the development of the child's social, language, cognition and personality traits. Most development theorists, especially Sigmund Freud and Eric Erikson, admit that infancy and preschool development is more important than other periods. The development in this period affects the child's future learning and development areas considerably. According to Bloom's (1964) research, 33.00% of the children's achievement up to the age of eighteen can be explained by the gains between 0-6 years of age (as cited in Yeşilyaprak, 2010). Likewise, improvements in language development during early childhood influence the development of primary school years. Early childhood experiences affect children's level of language skills, which in turn affects the readiness for school (Forget-Dubois et al., 2009). It is even stated that the number of letters known by children in the preschool period is related to achievement in high school (Stevenson & Newman, 1986).

During the preschool period, initial stage of the personality development of the child starts and the physical and social environment conditions, family attitudes and educational opportunities affect this stage. For this reason, the guidance services and practices presented in the preschool period are very important. Preschool education is a period of development that requires careful future plans and steps to be taken when the impact on children's future lives and their educational level is considered (Yeşilyaprak, 2010). The quality of the educational environment and the guidance and psychological counseling services provided by preschool and guidance teachers have a separate importance in order to reach goals of preschool education. According to Yeşilyaprak (2010), guidance services to be presented to the child in this period aims at supporting the development areas of the child, preparing

for the future and facilitating the life. The guidance services offered during this period will help to recognize cognitive, affective and behavioral characteristics of the child, to develop a positive self-perception, and to meet the child's needs.

The understanding of and approach to guidance is very important in the guidance services of the teachers conducted before the school. A preschool education teacher who adopts the concept of contemporary guidance prepares the physical and the social environment necessary for the healthy development of the child. The teacher tries to create a free, safe and positive educational atmosphere so that the child can develop healthily, adapt to the school and reveal his/her hidden powers. Thus, children are able to recognize themselves with their peers, improve their ability to survive, and learn the rules of living together, and thereby provide social and psychological satisfaction (Yeşilyaprak, 2010). In addition, the guidance services offered at this level may also provide positive contributions to the efficiency of guidance services offered at higher education levels.

Guidance and psychological counseling services in preschool education are planned and programmed services as well as in other stages. It is important that guidance services are carried out with structured and targeted programs in the preschool education period. In the realization of the program goals, employees need to have a contemporary guiding mentality and exhibit attitudes and behaviors in accordance with the guiding principles and objectives. Collaboration of family members, school officials, teachers, guidance teachers and other employees will also make it easier to achieve program goals.

The most important dimension of programs based on the developmental guidance model is evaluation. The main objective of the evaluation of the guidance program is to determine the outcomes of the achievements of the students that are brought by the program. The evaluation of results is comprehensive and controls the level of learning that students receive, and the evaluation of short, medium and long term outcomes contributes to the development of programs (Nazlı, 2016). The views of school principals, school and class counselors and students in the evaluation work are very important. The results of the evaluation of the opinions of school and guidance teachers show that the developmental guidance and psychological counseling program are useful and effective (Berber, 2010; Dahir, Burnham & Stone, 2009; Nazlı, 2014). The results of the research that the secondary school guidance program evaluated according to the students' opinions point out that it varies based on the school type and class level (Çivicioglu, 2016, İctüz, 2017, Topçu, 2014).

Comprehensive psychological counseling and guidance programs are implemented in the provision of psychological counseling and guidance services in schools affiliated to the Ministry of National Education. Developmental guidance has emerged as a response to traditional models that limit guidance and psychological counseling services to career choice and crisis approach. According to the concept of developmental guidance, the developmental needs of the individuals are of priority and it is argued that guidance services should focus on meeting the developmental needs of the students. Programs based on this approach embrace the principle that guidance and psychological counseling services are target all students, although some students need special attention and have more intense problems.

The first structured guidance program in Turkey by the Ministry of Education in 2006 "Primary and Secondary Education Class Guidance Program" was prepared and introduced in the 2006-2007 academic year. Seven proficiency areas (educational development, adaptation to school and environment, safe and healthy life, interpersonal relations, self-acceptance, family and community, occupational development) were established in the Guidance Program (MoNE, 2006). Proficiency areas and achievements in Primary and Secondary Schools Class Guidance Program based on developmental guidance concept were the basis for the preparation of the Preschool Education Guidance Program (MoNE, 2012).

The Preschool Education Guidance Program, published in 2012, consists of seven interdisciplinary proficiency areas and 83 achievements. Example activities have been prepared for each achievement in order to contribute to the realization of the achievements and proficiencies. The activities in the

program are implemented by guidance teachers or teachers. Activities can be selected from existing sources and can be modified or improved according to the opinions of guidance teachers if it is appropriate for the achievement (MoNE, 2012).

Determining the opinions of teachers about the guidance program is important in terms of achieving the objectives, the activities and the achievements in the program. In addition, the evaluation of the program may contribute to the development of pre-school guidance and psychological counseling services. Studies (Berber, 2010; Demirel, 2010; Çivicioğlu, 2016; Torunoğlu, 2015; Topcu, 2014; Yazgünoğlu & Demirel, 2012) that evaluate psychological counseling and guidance programs in primary and secondary level schools mostly were conducted in line with the opinions of teachers and students and with primary and secondary education levels. However, a study that examines Preschool Guidance Program with teacher opinions in Turkey could not be found. For this reason, it is necessary to evaluate the Preschool Guidance Program, which has an important place in the provision of psychological counseling and guidance services in preschool education, according to the opinions of teachers. The aim of this study, which can contribute to the development of guidance and psychological counseling services in preschool education, to new studies about the subject and to the literature, is to examine the opinions of the teachers working in the kindergartens in the central districts of Konya.

Method

Research Design

In this study, a descriptive survey model was used. The survey method is a research approach aimed at describing the past or existing situation as it exists (Karasar, 2000). Such research is more likely to answer questions such as "what, where, when, how often, at what level, how" (Wellington, 2006; as cited in Büyükoztürk, 2012).

Participants

The research group of this study consisted of 113 pre-school and school guidance teachers working in the kindergartens in the central districts of Konya province determined by purposive sampling method. The sample includes 110 female (97.30%) and 3 male (2.70%) participants and 100 of them (88.50 %) were preschool teachers, 13 of them (11.50 %) were school counsellors. The duration of employment varied between 1 and 26 while the age range of the participants was 23-50.

Data Collection Tools

The questionnaire prepared by Yazgünoğlu and Demirel (2012) taking into consideration the elements and principles of the Class Guidance Program of Primary and Secondary Education Institutions were used. The reason why this questionnaire is preferred for pre-school institutions is that it includes the same elements (competency areas, gains, activities, application form, program expectations, etc.) of the Primary School and Secondary Education Class Guidance Program and Preschool Education Guidance Program. The five-level Likert-type questionnaire consists of 45 items. There are 5 sub-dimensions in the questionnaire: objectives (8 items), content (10 items), teaching-learning process (11 items), assessment and evaluation (6 items) and general features of the program (10 items). The internal consistency reliability of the questionnaire was found using Cronbach alpha coefficient as .96. The Cronbach alpha internal consistency coefficient results ($r = 0.97$) for this study indicate that the questionnaire is for the purpose of this study. Items 36 and 37 of the questionnaire were excluded from the evaluation because there was no separate class time for guideline in preschool institutions.

Data Collection

The survey was conducted by face-to-face interviews in the schools where teachers work. In the implementation process, the purpose of the study and main guidelines for the survey were explained to all participants in a standardized way.

Data Analysis

Descriptive statistical techniques were used to analyze the data collected through the survey.

Results

Findings related to the opinions of preschool and guidance teacher for the dimensions of the goals/achievements (1-8 items), content/competence (9-18 items), teaching-learning process/activities (19-29 items), evaluation / testing situations (36-45 items) are presented below. The *f*, %, and $\bar{X}$ values of the points of the preschool and guidance teacher's related to the achievements of the Preschool Education Guidance Program are given in Table 1.

Table 1.
Distribution of Points Regarding the Achievements of the Program.

Items Related to the achievements	I totally agree (5)		I agree (4)		I partially agree (3)		I do not agree (2)		I never agree (1)		$\bar{X}$
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
1. Achievements are systematically and consistently expressed.	22	19.46	69	61.06	22	19.46	-	-	-	-	4.00
2. The achievements are realizable.	23	20.35	69	61.06	19	16.81	1	.88	1	.88	3.99
3. The achievements have quality that students can use in their lives.	23	20.35	63	55.75	21	18.58	4	3.53	2	1.76	3.89
4. The achievements are suitable for the level of students..	29	25.66	56	49.55	24	21.20	2	1.76	2	1.76	3.95
5. Distribution of the achievements according to grade levels was determined by considering the developmental characteristics of the students.	14	12.38	61	53.98	32	28.31	6	5.30	-	-	3.73
6. The achievements were written in a similar way to the "achievement" expressions in other curricula, thus ensuring language cohesion.	17	15.04	66	58.40	26	23.00	4	3.53	-	-	3.84
7. The achievements are in line with the achievements in the curricula of other courses related to counseling and guidance.	16	14.15	59	52.21	32	28.31	6	5.30	-	-	3.75
8. The achievements can be realized in one class hour.	23	20.35	50	44.24	28	24.80	11	9.73	2	1.76	3.69

According to Table 1, item of "The achievements have been systematically and consistently expressed" has the highest average of all the items in the survey ($\bar{X}$ =4.00) 61.10% of the teachers answered "I agree" and 19.50% answered "I totally agree" to this item. Item of "The achievements can be realized in one class hour" has the lowest average ($\bar{X}$ =3.69). 44.20% of the teachers answered "I agree" and 19.50% answered "I totally agree" to this item. It can be said that there is a problem in terms of time to realize the achievements. The averages of the items related to the achievements are 3.85 and the standard deviation is .58.

The *f*, %, and $\bar{X}$ values of the points of the preschool and guidance teacher's related to the content of the Preschool Education Guidance Program are given in Table 2.

Table 2.
Distribution of Points Regarding the Content of the Program.

Items Related to the content	I totally agree (5)		I agree (4)		I partially agree (3)		I do not agree (2)		I never agree (1)		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
9. Achievements are suitable for proficiency areas.	16	14.20	61	53.98	33	29.20	1	.88	2	1.76	3.77
10. Proficiency areas are prepared according to the needs of students.	12	10.61	57	50.44	38	33.60	6	5.30	-	-	3.66
11. Regional differences have been taken into account when determining the proficiency areas.	11	9.73	41	36.28	45	39.82	11	9.73	5	4.42	3.37
12. Proficiency areas support the out-of-school experience.	11	9.73	54	47.78	37	32.74	10	8.84	1	.88	3.56
13. The program is designed to make it easier for students to actively adapt to the school and the environment.	15	13.27	56	49.55	35	30.97	7	6.19	-	-	3.69
14. The program will allow students to use their potential to improve their educational achievements.	13	11.50	58	51.32	32	28.31	10	8.84	-	-	3.65
15. The program allows students to identify, accept and develop themselves.	17	15.04	60	53.09	32	28.31	4	3.53	-	-	3.79
16. With the program, students improve their ability to understand, accept, and interact with others.	17	15.04	61	53.98	30	26.50	4	3.53	1	.88	3.78
17. The program provides students with a positive understanding and attitude towards society.	18	15.92	60	53.09	26	23.00	9	7.96	-	-	3.76
18. The program enables students to reach the necessary level of educational and professional decision-making.	14	12.38	46	40.70	48	42.47	5	4.42	-	-	3.61

According to Table 2, the item "The program allows students to identify, accept and develop themselves" has the highest average related to the content of the program ($\bar{X}=3.79$) where 53.10% of the teachers answered "I agree" and 15.00% answered "I totally agree". The item "Regional differences have been taken into account when determining the proficiency areas" has the lowest average among the items related to the content ($\bar{X}=3.37$) with 4.40% teachers answering "I never agree", 36.30% answering "I agree" and 9.30% answering "I totally agree". The averages of the items related to the content are 3.66 and the standard deviation is .60.

The f, %, and $\bar{X}$ values of the points of the preschool and guidance teacher's related to the activities of the Preschool Education Guidance Program are given in Table 3. According to Table 3, the item "The activities overlap with the related proficiency areas" has the highest average related to the activities of the program ($\bar{X}=3.87$). 54.00% of the teachers answered "I agree" and 17.70% answered "I totally

agree". The item "The teaching material to be used in the activities is easily accessible for each region where the program will be implemented has the lowest average among the items related to the activities ($\bar{X}=3.55$) for which 2.70% of the teachers answered "I never agree", 42.50% answered "I agree" and 12.40% answered "I totally agree". The averages of the items related to the activities are 3.81 and the standard deviation is .66.

Table 3.
Distribution of Points Regarding the Activities of the Program.

Items Related to Activities	I totally agree (5)		I agree (4)		I partially agree (3)		I do not agree (2)		I never agree (1)		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
19. The activities overlap with the related proficiency areas.	20	17.69	61	53.98	30	26.50	2	1.76	-	-	3.87
20. The activities are arranged clearly and understandably.	19	16.81	58	51.32	34	30.08	2	1.76	-	-	3.83
21. The activities serve to realize the achievements.	18	15.92	60	53.09	35	30.97	-	-	-	-	3.84
22. The activities are organized in such a way that students are actively involved.	20	17.69	61	53.98	26	23.00	6	5.30	-	-	3.84
23. The activities are meant to ensure that students work together.	19	16.81	58	51.32	29	25.66	7	6.19	-	-	3.78
24. The activity examples are planned according to the vision of the program.	18	15.92	62	54.86	31	27.40	1	.88	1	.88	3.84
25. The activities are prepared according to the level of the students' development.	19	16.81	60	53.09	32	28.31	-	-	2	1.76	3.83
26. The teaching material to be used in the activities is easily accessible for each region where the program will be implemented.	14	12.38	48	42.47	41	36.28	7	6.19	3	2.65	3.55
27. Activities lead to practitioners (guidance teachers).	1	.88	19	16.81	53	46.90	35	30.97	5	4.42	3.76
28. The activities were prepared in accordance with the proficiency level of the PCG of the guidance teachers.	15	13.27	53	46.90	40	35.40	4	3.53	1	.88	3.68
29. Activities are organized to be applied in one class hour.	18	15.92	46	40.70	37	32.74	12	10.61	-	-	3.61

The f, %, and $\bar{X}$ values of the points of the preschool and guidance teacher's related to the assessment and evaluation process of the Preschool Education Guidance Program are displayed in Table 4. As seen in Table 4, the item "It has been expressed clearly and understandably how the achievements will be tested" has the highest average related to assessment and evaluation process ($\bar{X}=3.81$) for which 59.30% of the teachers answered "I agree" and 13.30% answered "I totally agree". From the items related to assessment and evaluation, the item "How to evaluate the assessment tools after application is clearly stated" has the lowest average ($\bar{X}=3.55$) for which .90% of the teachers answered "I never agree", 10.60% answered "I do not agree, 30.10%" and "I partially agree". The average of the items related to the assessment and evaluation is 3.75 and the standard deviation is .88.

Table 4.*Distribution of Points Regarding the Assessment and Evaluation of the Program.*

Items related to Measuring and Evaluation	I totally agree (5)		I agree (4)		I partially agree (3)		I do not agree (2)		I never agree (1)		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
30. Activity evaluation forms in the program are capable of measuring achievements.	16	14.15	53	46.90	34	30.08	9	7.96	1	.88	3.66
31. It has been expressed clearly and understandably how the achievements will be tested.	15	13.27	67	59.29	27	23.88	3	2.65	1	.88	3.81
32. How to test the achievements is shown with examples.	14	12.38	68	60.17	17	15.04	12	10.61	1	.88	3.73
33. The activity evaluation forms given in the program allow full evaluation of the affective traits.	15	13.27	44	38.93	49	43.36	3	2.65	1	.88	3.61
34. The number of activity evaluation forms recommended in the evaluation of the activities is appropriate.	17	15.04	47	41.59	42	37.16	6	5.30	1	.88	3.64
35. How to evaluate the assessment tools after application is clearly stated.	11	9.73	55	48.67	34	30.08	12	10.61	1	.88	3.55

The f, %, and $\bar{X}$ values of the points of the preschool and guidance teacher's related to the assessment and evaluation process of Preschool Education Guidance Program are presented in Table 5.

Table 5.*Distribution of Points Regarding the General Features of the Program.*

Items related to Program in General	I totally agree (5)		I agree (4)		I partially agree (3)		I do not agree (2)		I never agree (1)		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
38. The program provided standardization in terms of PCG services in schools.	9	7.96	49	43.36	39	34.51	13	11.50	3	2.65	3.42
39. The program contributes to the psychosocial development of the students.	18	15.92	64	56.63	22	19.46	9	7.96	-	-	3.80
40. The program ensures that PCG services are in order.	12	10.61	39	34.51	53	46.90	8	7.07	1	.88	3.46
41. The importance given to PCG services has increased with the program.	13	11.50	50	44.24	42	37.16	8	7.07	-	-	3.60
42. The program allows guidance teachers to enhance their knowledge and experience in the field of PCG.	16	14.15	50	44.24	33	29.20	14	12.38	-	-	3.60
43. The program is generally applicable.	25	22.10	45	39.82	36	31.88	5	4.42	2	1.76	3.76
44. The program is a supplemental part of other programs.	16	14.15	55	48.67	38	33.60	4	3.53	-	-	3.72
45. Introduction effort of the program is sufficient.	9	7.96	46	40.70	48	42.47	5	4.42	5	4.42	3.44

As seen in Table 5, the item “The program contributes to the psychosocial development of the students” has the highest average among the items related to the program in general ($\bar{X}=3.80$) for which 56.60% of the teachers answered “I agree” and 15.90% answered “I totally agree”. The item “The program provides the standardization in terms of PCG services in schools,” has the lowest average ($\bar{X}=3.42$) with 2.70% “I never agree”, 11.50% “I disagree”, and 34.50% “Partially agree”. The average for the general features of the program is 3.73 and the standard deviation is .58.

Discussion, Conclusion & Implementation

Elementary and Secondary Education Institutions' Class Guidance Program and Preschool Education Guidance Program have the same items. In addition, the results of the study were evaluated together with the results of other studies related to the guidance program, as there were no direct research on the Preschool Guidance Program.

As a result of the research conducted to determine the opinions of the preschool and guidance teachers in preschools located in Konya regarding the preschool guidance program, the mean value of the teachers' opinions was 3.73. The dimension of objectives has largest ($\bar{X}=3.85$) and dimension of competence ($\bar{X}=3.66$) has the lowest average. In the light of these findings, it is thought that preschool and school guidance teachers may consider the Preschool Guidance Program as very useful and positive. It is seen that item of “The achievements have been systematically and consistently expressed” has the highest average and is the most favorable one among the achievement-related items ($\bar{X}=4.00$). This item has the highest average among the items of the questionnaire. This result is similar to the studies' results in which positive opinions on the achievements of the program are stated in the field (Başaran, 2008; Eşen, 2009; Torunoğlu, 2015; Yazgünoğlu & Demirel, 2012). On the other hand, the item “The achievements can be realized in one class hour” has lowest average among the achievement-related items ($\bar{X}=3.69$). This result shows similarity with some of the studies on the guidance services and program implementations in the schools which stated that the achievements are moderate enough to be realized (Topcu, 2014) and that the time is not adequate (Bardakçı, 2011; Berber, 2010; Demirel, 2010; & Leuwerke, 2011; Yazgünoğlu & Demirel 2012). On the other hand, time inadequacy was identified as a problem in the research results in which student opinions were evaluated (İçtüzzer, 2017). This result shows that time is a problem to realize the achievements.

The item “The program allows students to identify, accept and develop themselves” got the highest average among content-related items from teachers ($\bar{X}=3.79$). On the other hand, the item “Regional differences have been taken into account when determining areas of competence has the lowest average ($\bar{X}=3.37$). There is evidence in the literature that support the results obtained from these items. As a result of the study of psychological counseling and guidance services conducted by İçtüzzer (2017) in secondary schools, it was concluded that the program helped students to identify and accept themselves. Similarly, Yazgünoğlu and Demirel (2012) determined that the program allows students to identify and improve themselves in the research that assesses the views of school and class guidance teachers on the guidance program for primary education institutions. In addition, Demirel (2010) evaluated the classroom guidance program and stated that regional differences should be taken into account by the experts when determining the proficiency areas. However, it can be concluded that regional differences are not sufficiently taken into account when determining the areas of proficiency in the light of current research results.

The item “The activities overlap with the related proficiency areas” had the highest average ($\bar{X}=3.87$) while the item “The teaching material to be used in the activities is easily accessible for each region where the program will be implemented” had the lowest average among the activity-related items ($\bar{X}=3.55$). Similar to the findings, the results of the study by Yazgünoğlu and Demirel (2012) investigating the opinions of teachers about guidance programs in primary schools stated that teachers had problems accessing the teaching materials to be used in the activities. “The activities serve to realize the achievements” is another item that rated positively by teachers and had average of ($\bar{X}=3.84$). Similarly,

Demirel (2010) stated that the activities contributed to realization of the achievements in the evaluation of the class guidance program of primary and secondary education institutions.

When we look at the results obtained with regard to the assessment and evaluation items, the item "It has been expressed clearly and understandably how the achievements will be tested" had the average of ($\bar{X}$ =3.81). It can be concluded that the teachers evaluate positively the clear expression of how the evaluation of the achievements should be made. This result is similar to the results of the studies (İçtüzzer, 2017; Yazgünoğlu & Demirel, 2012) based on teachers and students opinions in literature. From the items related to assessment and evaluation, the item "How to evaluate the assessment tools after application is clearly stated" has the lowest average ($\bar{X}$ =3.55). This finding is similar to the research results obtained from the assessment and evaluation aspect of the program (Demirel, 2010; Kızıl, 2007; Yazgünoğlu & Demirel, 2012). From these results, it can be stated that teachers have some problems in the assessment and evaluation process of the program. For the assessment and evaluation aspect of Preschool Guidance Program requirement analysis forms, achievement checklists, observation lists, and development inventories (GEÇTA, DENVER II, AGTE etc.) which require specialization are filled by the teachers and school guidance teachers. Having the lowest average in "How to evaluate the assessment tools after application is clearly stated" suggests that teachers may have difficulty in evaluating the assessment tools used. Other studies on the subject (Demirel, 2010; Yazgünoğlu & Demirel, 2012) revealed that teachers have problems in terms of the general explanations about the assessment tools, lack of knowledge on how to grade and evaluate the forms, and the diversity of the forms.

The item "The program contributes to the psychosocial development of the students" had the highest average of the items related to general features of the program ($\bar{X}$ =3.80). Developmental guidance focuses on students' personal development and individual potentials (Myrick, 1997). Psychological counseling and guidance services of school aim to improve students' mental, physical, emotional and psychosocial aspects in a healthy way. In this study, it is thought that the item "The program contributes to the psychosocial development of the students" can be interpreted as program may have contributed to the realization of this purpose of preschool guidance services since it had the highest average. Similarly, other research findings emphasize the views that the program contributes to the psychosocial development of the students (Demirel 2010; Terzi, Tekinalp & Leuwerke, 2011; Yazgünoğlu & Demirel, 2012). On the other hand, the item "The program has provided standardization in terms of PCG services in schools." had the lowest average score ($\bar{X}$ =3.42). It is stated by Demirel (2010) that, in the results of the evaluation of the Guidance Program of Primary and Secondary Education Institutions, the program contributes to the standardization of the guidance services, contrary to the findings in this study,

The study also examined whether there is a significant difference between the views of preschool and school guidance teachers regarding the Preschool Guidance Program. The study that evaluates the opinions of school and class guidance teachers regarding the Class Guidance Program of Primary Education Institutions conducted by Yazgünoğlu and Demirel (2012) stated that there is a significant difference between the average scores related to the program in favor of school guidance teachers. In this study, no significant difference was found between the opinions of the preschool and school guidance teachers regarding the program. This is thought to be due to the fact that the preschool teachers participating in the survey had sufficient knowledge, skills and understanding of the needs and benefits of guidance services.

As a result, the school guidance and preschool teachers who participated in the research stated that the achievements in the program are suitable for the proficiency areas and take into account the needs of the students. It has been observed that the views on the activities are generally positive, owing to the fact that the activities are arranged in an understandable way and include clear explanations on how the evaluation of the achievements should be done. However, preschool teachers have problems about how to evaluate the assessment tools after the application. At this point, it can be concluded that preschool and school guidance teachers think that preschool guidance program is useful and beneficial ($\bar{X}$ =3.85)

and these results support previous studies (Berber, 2010; Dahir, Burnham & Stone, 2009; Eşen, 2009; Kızıl, 2007; Nazlı, 2008; Nazlı, 2014 Terzi, Tekinalp & Leuwerke, 2011) that showed developmental and psychological guidance programs are effective and teachers and school guidance teachers have positive opinions about it.

Considering all the findings and results obtained from the study, the following recommendations can be made:

- Course hours could be re-examined and guidance hour could be added in order to increase the time for activities in Preschool education institutions.
- For the effective implementation of the program and the guidance activities, only the guidance teachers should be responsible in preschool institutions.
- In order to contribute to the realization of the achievements, all necessary tools and equipment for the implementation of the activities in the school guidance services could be kept available.
- In-service trainings for preschool teachers can be conducted by the Ministry of National Education to increase the level of knowledge of teachers about assessment and evaluation and guidance services.
- Assessment and evaluation forms included in the program can be reviewed in line with the opinions of practitioners and the forms to be rearranged can be prepared taking into account the affective characteristics of the children.
- In order to evaluate the program, comparative studies can be done by taking the opinions of the counselors and preschool teachers.
- This research is limited to the central districts of Konya. It is thought that this study can be done by expanding the sample size to include different provinces or the whole country.

Acknowledgements

This study was presented as an oral presentation at the 26th International Conference on Educational Sciences held on 20-23 April 2017.

..

Türkçe Sürüm

Giriş

Psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri çağdaş eğitim anlayışının bir ürünüdür. Öğrenci odaklı sunulan bu hizmetler, bireylerin çağdaş dünyanın ve çağdaş eğitimin gerektiği niteliklere sahip olabilmeleri için gereken yardımları kapsamaktadır. Bu yardımlar ile bireyin kendini tanımasına, gelişimine ve çevreye uyumuna yardımcı olarak kendini gerçekleştirmesi hedeflenmektedir.

PDR hizmetlerinin okullarda örgütlenmesi ile ilgili geleneksel rehberlik modeli ve gelişimsel rehberlik modeli olmak üzere iki ana model geliştirilmiştir (Nazlı, 2016). 1960'lı yılların sonuna doğru, geleneksel rehberlik yaklaşımında öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarının yeterince karşılanmamasından dolayı geleneksel yaklaşım yerine gelişimsel rehberlik anlayışı ortaya çıkmıştır. Gelişimsel rehberlik modelinin temel işlevi, içinde bulunduğu gelişim dönemlerinin görevlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için öğrenciye yardımcı olmaktır (Erkan & Güven, 2006). Geleneksel rehberlik yaklaşımında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin nihai amacı olan bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etme süreci, gelişimsel rehberlik yaklaşımıyla birlikte bireyin yaşam kariyeri gelişimini destekleme amacına dönüşmüş ve öğrencilerin kişisel-sosyal, eğitsel ve kariyer gelişim alanlarının desteklenmesi ve geliştirilmesi amaçlanmıştır (Nazlı, 2016). Ayrıca, gelişimsel rehberlik yaklaşımı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimlerini temel alan planlı ve programlı bir müfredatı gerektirmektedir (Myrick, 1997). Gelişimsel rehberlik yaklaşımına dayalı planlı ve programlı olarak hazırlanan rehberlik programları öğrencilere katkı sağlamaktadır. Yapılan çalışmalarda, programda yer alan yeterlik alanlarının öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı, (Avcı & Nazlı, 2006; Lapan, Gysbers & Yongmin, 1997; Torunoğlu, 2015), bireysel ve grup etkinliklerinin ise kişisel gelişimlerini ve sınıf içi başarılarını doğrudan etkilediği ifade edilmektedir (Borders, 1992).

Bireylerin yaşamını bütünsel bir bakış açısı içinde değerlendirdiğimizde rehberlik, eğitimin her basamağında, okul öncesinden başlayarak yüksek öğretime kadar önemle uygulanması gerekmektedir. İnsanların yaşamlarının her döneminde farklı problemler yaşadığı göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesinden yüksek öğretime kadar her eğitim kademesinde farklı rehberlik uygulamalarına ve rehberlik programlarına ihtiyaç duyulacaktır (Yeşilyaprak, 2010). Ancak, rehberlik hizmetlerine Türkiye'de ve dünyada ortaöğretim düzeyinde ağırlık verilmiştir. 90'lı yıllardan sonra özellikle de 1997-1998 öğretim yılından itibaren sekiz yıllık zorunlu ilköğretime geçilmesi ile ilköğretim ve okulöncesi eğitim kademesinde de rehberlik hizmetlerine ağırlık verilmeye başlanmıştır.

Okul öncesi dönem, çocuğu ilkokula hazırlayan özellikle çocuğun sosyal, dil, biliş ve kişilik özelliklerinin gelişimi açısından önemli olduğu dönemdir. Başta Sigmund Freud ve Eric Erikson olmak üzere çoğu gelişim kuramcısı, bebeklik ve okul öncesi gelişim döneminin diğer dönemlere göre daha önemli olduğunu kabul etmektedir. Bu dönemdeki gelişim, çocuğun gelecek dönemlerdeki öğrenme ve gelişme alanlarını oldukça fazla etkilemektedir. Bloom'un (1964) yaptığı araştırma sonucuna göre, çocukların onsekiz yaşına kadar gösterdikleri okul başarısının % 33.00'ü 0-6 yaş arasındaki kazanımlarla açıklanabilmektedir (Akt.Yeşilyaprak, 2010). Benzer biçimde, erken çocukluk döneminde dil gelişiminde yaşanan gelişmeler ilkokul yıllarındaki gelişimi etkilemektedir.Çocukların erken dönemdeki ev yaşantıları dil becerilerini, bu da beraberinde okula hazır olma düzeyini etkilemektedir (Forget-Dubois vd.,2009). Hatta okul öncesi dönemdeki çocukların bildiği harf sayısının, lisedeki okuma başarısıyla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Stevenson & Newman, 1986).

Okul öncesi dönemde çocuğun kişilik gelişiminin temelleri atılmakta, çocuğun gelişiminde çocuğa sağlanan fiziksel ve sosyal çevre koşulları, aile tutumları ve eğitim imkanları etkili olmaktadır. Bu nedenle, okul öncesi dönemde sunulan rehberlik hizmetleri ve uygulamaları oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitim, çocukların gelecek yaşamlarına ve eğitim kademelerine etkisi göz önünde

bulundurulduğunda, geleceğe yönelik planlamaların ve atılacak adımların belirlenmesinde dikkatli olunması gereken bir gelişim dönemidir (Yeşilyaprak, 2010).

Okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşabilmesinde, eğitim ortamının niteliği ve okul öncesi ve okul rehber öğretmenlerinin sunacağı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ayrı bir öneme sahiptir. Yeşilyaprak'a (2010) göre, bu dönemde çocuğa sunulacak rehberlik hizmetleri, çocuğun gelişim alanlarının desteklenmesine, geleceğe hazırlanmasında ve hayatını kolaylaştırmasına yöneliktir. Bu dönemde sunulan rehberlik hizmetleri çocuğun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklerinin tanınmasına, olumlu benlik algısı geliştirmesine, gereksinimlerinin karşılanmasına yardımcı olacaktır.

Okul öncesinde yürütülen rehberlik hizmetlerinde öğretmenlerin rehberlik anlayışı ve yaklaşımı oldukça önemlidir. Çağdaş rehberlik anlayışını benimseyen bir okul öncesi eğitim öğretmeni, çocuğun sağlıklı gelişmesi için gerekli fiziki ve sosyal ortamı hazırlamaktadır. Öğretmen çocuğun sağlıklı gelişmesi, okula uyum sağlaması, gizil güçlerini ortaya koyabilmesi için özgür, güvenli ve olumlu bir eğitim atmosferi oluşturmaya çalışmaktadır. Böylelikle çocuklar, akranları içerisinde kendini tanımayı, yaşamı sürdürebilecek becerileri geliştirmeyi ve birlikte yaşama kurallarını öğrenerek, sosyal ve psikolojik doyumunu sağlamaktadır (Yeşilyaprak, 2010). Ayrıca, bu kademede sunulan rehberlik hizmetleri daha üst öğretim basamaklarında sunulacak rehberlik hizmetlerinin verimliliğine olumlu katkılar da sunabilecektir.

Okul öncesi eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri diğer kademelerde olduğu gibi planlı ve programlı yürütülen hizmetlerdir. Okul öncesi eğitim döneminde rehberlik hizmetlerinin yapılandırılmış ve amaçları belirlenmiş programlarla yürütülmesi önemlidir. Program hedeflerinin gerçekleşmesinde, çalışanların çağdaş rehberlik anlayışına sahip olmaları ve rehberlik ilke ve amaçlarına uygun tutum ve davranışlar sergilemeleri gerekmektedir. Ayrıca ailenin, okul yönetiminin, öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin, diğer çalışanların işbirliği içinde olması program hedeflerine ulaşmayı kolaylaştıracaktır.

Gelişimsel rehberlik modeline dayalı programların en önemli boyutu değerlendirmedir. Rehberlik programının değerlendirilmesinde temel amaç, programın öğrencilere kazandırdığı yeterliklerin sonuçlarını belirlemektir. Sonuçların değerlendirilmesi kapsamlı olup öğrencilerin edindikleri öğrenmelerin düzeylerini kontrol etmekte, kısa, orta ve uzun vadeli olmak üzere yapılan sonuçların değerlendirilmesi programların geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Nazlı, 2016). Değerlendirme çalışmalarında esas ve öncelikli kişiler olan okul müdürü, okul ve sınıf rehber öğretmenleri ile öğrencilerin görüşleri oldukça önemlidir. Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirildiği araştırma sonuçları gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programının yararlı ve etkili olduğunu göstermektedir (Berber, 2010; Dahir, Burnham & Stone, 2009; Nazlı, 2014). Ortaöğretim rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirildiği araştırma sonuçları ise, okul türü ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiğine işaret etmektedir (Çivicioğlu, 2016; İctüzer, 2017; Topçu, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerin sunulmasında kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programları uygulanmaktadır. Türkiye'de ilk yapılandırılmış rehberlik programı, 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı" hazırlanmış ve 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Rehberlik Programı'nda, eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal rehberlik hizmetlerini kapsayan yedi yeterlik alanı (eğitsel gelişim, okula ve çevreye uyum, güvenli ve sağlıklı hayat, kişiler arası ilişkiler, kendini kabul, aile ve toplum, mesleki gelişim) oluşturulmuştur (MEB, 2006). Gelişimsel rehberlik anlayışına dayalı ilköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı'nda yer alan yeterlik alanları ve kazanımlar, Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı'nın hazırlanmasına temel teşkil etmiştir (MEB, 2012).

2012 yılında yayınlanan Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı, birbiri ile ilişkili yedi yeterlik alanından ve 83 kazanımdan oluşmaktadır. Kazanımların gerçekleşmesine katkı sağlamak ve belirlenen yeterliliklere ulaşılmasını sağlamak amacıyla her kazanım için örnek etkinlikler hazırlanmıştır. Programda yer alan etkinlikler, okul rehber öğretmeni ya da öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Etkinlikler var

olan kaynaklardan seçilebilmekte ve kazanıma uygun olacak şekilde rehber öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değiştirilebilmekte ya da geliştirilebilmektedir (MEB, 2012).

Öğretmenlerin rehberlik programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, programda yer alan amaçların, etkinlik ve kazanımların gerçekleşmesi açısından önemlidir. Ayrıca, programın değerlendirilmesi, okul öncesinde yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin gelişimine katkı sağlayabilecektir.

Gerek Türkiye’de gerekse yurt dışında ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde okullarda uygulanan psikolojik danışma ve rehberlik programlarını değerlendiren araştırmaların (Berber, 2010; Demirel, 2010; Çivicioğlu, 2016; Torunoğlu, 2015; Topcu, 2014; Yazgünoğlu & Demirel, 2012), çoğunlukla öğretmen ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Ancak, Türkiye’de Okul Öncesi Rehberlik Programı’nı öğretmen görüşleri doğrultusunda inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, okul öncesi eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunulmasında önemli bir yeri olan Okul Öncesi Rehberlik Programı’nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öncesi eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin geliştirilmesine, konu ile ilgili yeni çalışmaların yapılmasına ve alan yazına önemli katkılar sunabileceği düşünülen bu araştırmanın amacı, Konya ili merkez ilçelerindeki anaokullarında görevli öğretmenlerin Okul Öncesi Rehberlik Programı’na ilişkin görüşlerinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama yöntemi geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000). Bu tür araştırmalar daha çok “ne, nerede, ne zaman, hangi sıklıkla, hangi düzeyde, nasıl” gibi soruların cevaplandırılmasına olanak tanır (Wellington, 2006; Akt.Büyükoztürk, 2012).

Katılımcılar

Bu çalışmanın araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlen Konya ilindeki merkez ilçelerinde bulunan anaokullarında görevli 110’u (% 97.30) kadın, 3’ü (% 2.70) erkek, toplam 113 okul öncesi ve okul rehber öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin, 100’ü (% 88.50) okul öncesi öğretmeni, 13’ü (% 11.50) okul rehber öğretmenidir. Yaş aralığı, 23-50 arasında değişen öğretmenlerin meslekte çalışma süresi 1-26 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, ilköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı öğeleri ve ilkeleri dikkate alınarak Yazgünoğlu ve Demirel (2012) tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Bu anketin, okul öncesi kurumları için de tercih edilmesinin nedeni, ilköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı’nın ve Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı’nın aynı öğeleri (yeterlik alanları, kazanımlar, etkinlikler, uygulama biçimi, program beklentileri vb.) içermesidir. Ayrıca, anketin okul öncesi kurumlarında uygulanabileceği konusunda uzman görüşleri alınmıştır. Beş’li likert tipindeki anket, 45 maddeden oluşmaktadır. Ankette, hedefler (8 madde), içerik (10 madde), öğretme-öğrenme süreci (11 madde), ölçme ve değerlendirme (6 madde) ve programın genel özellikleri (10 madde) olmak üzere 5 alt boyut bulunmaktadır. Anketin iç tutarlılık güvenirliği, Cronbach alfa katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için uygulanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı sonuçları ($r = .97$), anketin bu araştırmanın katılımcıları üzerinde geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir. Anketin 36. ve 37. maddeleri, okul öncesi eğitim kurumları ders programında ayrı bir rehberlik saati bulunmadığından değerlendirme dışı tutulmuştur.

Verilerin Toplanması

Anket uygulaması, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda yüz yüze görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde, tüm katılımcılara araştırmanın amacı ve anket uygulanmasına ilişkin temel yönergeler standart bir şekilde açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Anket aracılığıyla toplanan verilerin analizinde betimleyici istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Bu araştırmada, Okul Öncesi Rehberlik Programı'nın, hedefler/kazanımlar (1-8 madde), içerik/yeterlilik (9-18 madde), öğretme-öğrenme süreci/etkinlikler (19-29 madde), değerlendirme/sınama durumları (30-35 madde), programın genel özellikleri (36-45 madde) boyutlarında okul öncesi ve okul rehber öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda belirtilmiştir.

Okul öncesi ve okul rehber öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı'nın kazanımlarına ilişkin puanların f , % ve $\bar{X}$ değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Programın Kazanımlarına İlişkin Puanların Dağılımı.

	Tamamen katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		$\bar{X}$		
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)						
Kazanımlara İlişkin Maddeler	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.Kazanımlar sistematik ve tutarlı bir şekilde ifade edilmiştir.	22	19.46	69	61.06	22	19.46	-	-	-	-	4.00
2.Kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	23	20.35	69	61.06	19	16.81	1	.88	1	.88	3.99
3.Kazanımlar öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri niteliktedir.	23	20.35	63	55.75	21	18.58	4	3.53	2	1.76	3.89
4. Kazanımlar öğrenci düzeyine uygundur.	29	25.66	56	49.55	24	21.20	2	1.76	2	1.76	3.95
5. Kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımı öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak belirlenmiştir.	14	12.38	61	53.98	32	28.31	6	5.30	-	-	3.73
6. Kazanımlar diğer öğretim programlarındaki “kazanım” ifadelerine benzer şekilde yazılarak dil birliği sağlanmıştır.	17	15.04	66	58.40	26	23.00	4	3.53	-	-	3.84
7.Kazanımlar diğer derslerin öğretim programlarında yer alan psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin kazanımlarla paralellik göstermektedir.	16	14.15	59	52.21	32	28.31	6	5.30	-	-	3.75
8.Kazanımlar bir ders saatinde gerçekleştirilebilir niteliktedir.	23	20.35	50	44.24	28	24.80	11	9.73	2	1.76	3.69

Tablo 1'e göre, "Kazanımlar sistematik ve tutarlı bir şekilde ifade edilmiştir." maddesi, anketin tüm maddeleri içerisinde en yüksek ortalamaya sahip maddesidir ($\bar{X}=4.00$). Bu maddeye, öğretmenlerin % 61.10'u "katılıyorum", % 19.50'si "tamamen katılıyorum" yanıtını vermişlerdir. Kazanımlara ilişkin "Kazanımlar, bir ders saatinde gerçekleştirilebilir niteliktedir." maddesi ortalaması en düşük maddedir ($\bar{X}=3.69$). Bu maddeye, öğretmenlerin % 44.20'si "katılıyorum", % 19.50'si "tamamen katılıyorum" yanıtını vermişlerdir. Kazanımların gerçekleştirilmesi için zaman açısından sorun olduğu söylenebilir. Kazanımlara ilişkin maddelerin ortalaması 3.85, standart sapması .58'dir.

Okul öncesi ve okul rehber öğretmenlerinin okul öncesi eğitim rehberlik programının içeriğine ilişkin puanların f, % ve $\bar{X}$ değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Programın içeriğine ilişkin Puanların Dağılımı.

Kazanımlara İlişkin Maddeler	Tamamen katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	
9. Kazanımlar, yeterlilik alanlarına uygundur.	16	14.15	61	53.98	33	29.20	1	.88	3.77
10. Yeterlik alanları öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hazırlanmıştır.	12	10.61	57	50.44	38	33.60	6	5.30	3.66
11. Yeterlik alanları belirlenirken bölgesel farklılıklar dikkate alınmıştır.	11	9.73	41	36.28	45	39.82	11	9.73	3.37
12. Yeterlik alanları okul dışındaki yaşantıyı destekler niteliktedir.	11	9.73	54	47.78	37	32.74	10	8.84	3.56
13. Program, öğrencilerin okula ve çevreye etkin olarak uyum sağlamalarını kolaylaştıracak niteliktedir.	15	13.27	56	49.55	35	30.97	7	6.19	3.69
14. Program, öğrencilerin potansiyellerini kullanarak eğitsel başarılarını arttırmalarına olanak sağlayacak niteliktedir.	13	11.50	58	51.32	32	28.31	10	8.84	3.65
15. Program, öğrencilerin kendilerini tanımalarına, kabul etmelerine ve geliştirmelerine olanak sağlar.	17	15.04	60	53.09	32	28.31	4	3.53	3.79
16. Program ile birlikte öğrenciler, başkalarını anlama, kabul etme ve kişilerarası etkileşim becerilerini geliştirmektedir.	17	15.04	61	53.98	30	26.50	4	3.53	3.78
17. Program, öğrencilerin topluma karşı olumlu anlayış ve tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.	18	15.92	60	53.09	26	23.00	9	7.96	3.76
18. Program, öğrencilerin eğitsel ve mesleki kararları için gerekli olgunluğa ulaşmalarını sağlamaktadır.	14	12.38	46	40.70	48	42.47	5	4.42	3.61

Tablo 2'ye göre, "Program, öğrencilerin kendilerini tanımalarına, kabul etmelerine ve geliştirmelerine olanak sağlar." maddesi, programın içeriğine ilişkin ortalaması en yüksek maddedir ($\bar{X}=3.79$). Bu maddeye, öğretmenlerin % 53.10'u "katılıyorum", % 15.00'i "tamamen katılıyorum" yanıtını

vermişlerdir. İçeriğe ilişkin maddelerden, "Yeterlik alanları belirlenirken bölgesel farklılıklar dikkate alınmıştır." maddesi ortalaması en düşük maddedir ($\bar{X}=3.37$). Bu maddeye, öğretmenlerin % 4.40'ı "Hiç Katılmıyorum", % 36.30'u "katılıyorum", % 9.30'u "tamamen katılıyorum" yanıtını vermişlerdir. Programın içeriğine ilişkin maddelerin ortalaması 3.66, standart sapması .60'dır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitim rehberlik programının etkinliklere ilişkin puanlarının f, % ve $\bar{X}$ değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.
Programın Etkinliklere İlişkin Puanların Dağılımı.

Kazanımlara İlişkin Maddeler	Tamamen katılıyorum (5)		Kısmen katılıyorum (4)		Kısmen Katılmıyorum (3)		Hiç Katılmıyorum (2)		Hiç Katılmıyorum (1)		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
19. Etkinlikler ilişkili olduğu yeterlik alanları ile örtüşmektedir.	20	17.69	61	53.98	30	26.50	2	1.76	-	-	3.87
20. Etkinlikler yeterince açık ve anlaşılır olarak düzenlenmiştir.	19	16.81	58	51.32	34	30.08	2	1.76	-	-	3.83
21. Etkinlikler kazananları gerçekleştirmeye hizmet etmektedir.	18	15.92	60	53.09	35	30.97	-	-	-	-	3.84
22. Etkinlikler, öğrencileri aktif kılacak nitelikte düzenlenmiştir.	20	17.69	61	53.98	26	23.00	6	5.30	-	-	3.84
23. Etkinlikler, öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlayacak niteliktedir.	19	16.81	58	51.32	29	25.66	7	6.19	-	-	3.78
24. Etkinlik örnekleri programın vizyonuna uygun olarak planlanmıştır.	18	15.92	62	54.86	31	27.40	1	.88	1	.88	3.84
25. Etkinlikler öğrencilerin gelişini düzeyine uygun olarak hazırlanmıştır.	19	16.81	60	53.09	32	28.31	-	-	2	1.76	3.83
26. Etkinliklerde kullanılacak öğretim materyali programın uygulanacağı her bölge için kolay ulaşılabilir.	14	12.38	48	42.47	41	36.28	7	6.19	3	2.65	3.55
27. Etkinlikler uygulayıcılara (sınıf rehber öğretmenlerine) yol gösterici özelliktedir.	1	.88	19	16.81	53	46.90	35	30.97	5	4.42	3.76
28. Etkinlikler, sınıf rehber öğretmenin PDR alanındaki yeterlik düzeyine uygun olarak hazırlanmıştır.	15	13.27	53	46.90	40	35.40	4	3.53	1	.88	3.68
29. Etkinlikler bir ders saatinde uygulanabilecek şekilde düzenlenmiştir.	18	15.92	46	40.70	37	32.74	12	10.61	-	-	3.61

Tablo 3'e göre, "Etkinlikler ilişkili olduğu yeterlik alanları ile örtüşmektedir" maddesi, programın etkinliklere ilişkin ortalaması en yüksek maddedir ($\bar{X}=3.87$). Bu maddeye, öğretmenlerin % 54.00'ü "katılıyorum", % 17.70'i "tamamen katılıyorum" yanıtını vermişlerdir. Etkinliklere ilişkin maddelerden, "Etkinliklerde kullanılacak öğretim materyali programın uygulanacağı her bölge için kolay ulaşılabilir." maddesi ortalaması en düşük maddedir ($\bar{X}=3.55$). Bu maddeye öğretmenlerin % 2.70'i "Hiç Katılmıyorum", % 42.50'si "katılıyorum", % 12.40'ı "tamamen katılıyorum" yanıtını vermişlerdir. Etkinliklere ilişkin maddelerin ortalaması 3.81, standart sapması .66'dır.

Okul öncesi ve okul rehber öğretmenlerinin rehberlik programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin puanlarının f, % ve $\bar{X}$ değerleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.
Programın Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Puanların Dağılımı.

Kazanımlara İlişkin Maddeler	Tamamen katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		$\bar{X}$		
	(5)		(4)		(3)		(2)			(1)	
	f	%	f	%	f	%	f	%		f	%
30. Programdaki etkinlik değerlendirme formları, kazanımları ölçebilecek niteliktedir.	16	14.15	53	46.90	34	30.08	9	7.96	1	.88	3.66
31. Kazanımların nasıl sınanacağı açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir.	15	13.27	67	59.29	27	23.88	3	2,65	1	.88	3.81
32. Kazanımların nasıl sınanacağı örneklerle gösterilmiştir.	14	12.38	68	60.17	17	15.04	12	10.61	1	.88	3.73
33. Programda verilen etkinlik değerlendirme formları duyuşsal özelliklerin değerlendirilmesine tam anlamıyla olanak sağlamaktadır.	15	13.27	44	38.93	49	43.36	3	2.65	1	.88	3.61
34. Etkinliklerin değerlendirilmesinde önerilen etkinlik değerlendirme formu sayısı uygundur.	17	15.04	47	41.59	42	37.16	6	5.30	1	.88	3.64
35. Ölçme araçlarının uygulandıktan sonra nasıl değerlendirileceği açık ve anlaşılır olarak belirtilmiştir.	11	9.73	55	48.67	34	30.08	12	10.61	1	.88	3.55

Tablo 4’te görüldüğü gibi, "Kazanımların nasıl sınanacağı açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir." maddesi, programın ölçme ve değerlendirmeye ilişkin ortalaması en yüksek maddedir ($\bar{X}$ =3.81). Bu maddeye, öğretmenlerin % 59.30’u "katılıyorum", % 13.30’u "Tamamen katılıyorum" yanıtını vermişlerdir. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin maddelerden, "Ölçme araçlarının uygulandıktan sonra nasıl değerlendirileceği açık ve anlaşılır olarak belirtilmiştir." maddesi ortalaması en düşük maddedir ($\bar{X}$ =3.55). Bu maddeye, öğretmenlerin % .90’ını "Hiç Katılmıyorum", % 10.60’ı "Katılmıyorum", % 30.10’nu "Kısmen katılıyorum", yanıtını vermişlerdir. Ölçme değerlendirmeye ilişkin maddelerin ortalaması 3.75, standart sapması .88’dir.

Araştırmaya katılan okul öncesi ve okul rehber öğretmenlerinin okul öncesi eğitim rehberlik programının genel özelliklerine ilişkin puanlarının f, % ve $\bar{X}$ değerleri Tablo 5’de verilmiştir. Tablo 5’te görüldüğü gibi, programın geneline ilişkin maddelerden "Program, öğrencilerin psiko-sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır." maddesi, ortalaması en yüksek maddedir ($\bar{X}$ =3.80). Bu maddeye, öğretmenlerin % 56.60’ı "katılıyorum", % 15.90’ını "tamamen katılıyorum" yanıtını vermişlerdir. "Program, okullardaki PDR hizmetleri bakımından standartlaşmayı sağlamıştır." maddesi ortalaması en düşük maddedir ($\bar{X}$ =3.42). Bu maddeye öğretmenlerin % 2.70’i "Hiç Katılmıyorum", % 11.50’si "Katılmıyorum", % 34.50’si "Kısmen katılıyorum", yanıtını vermişlerdir. Programın genel özelliklerine ilişkin maddelerin ortalaması 3.73, standart sapması .58’dir.

Tablo 5.*Programın Genel Özelliklerine İlişkin Puanların Dağılımı.*

Kazanımlara İlişkin Maddeler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum (4)		Kısmen katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
38. Program, okullardaki PDR hizmetleri bakımından standartlaşmayı sağlamıştır.	9	7.96	49	43.36	39	34.51	13	11.50	3	2.65	3.42
39. Program, öğrencilerin psiko-sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır.	18	15.92	64	56.63	22	19.46	9	7.96	-	-	3.80
40. Program, PDR hizmetlerine düzen gelmesini sağlamıştır.	12	10.61	39	34.51	53	46.90	8	7.07	1	.88	3.46
41. Program ile PDR hizmetlerine verilen önem artmıştır.	13	11.50	50	44.24	42	37.16	8	7.07	-	-	3.60
42. Program ile sınıf rehber öğretmenlerinin, PDR alanındaki bilgi ve deneyimlerini arttırmalarına olanak sağlamıştır.	16	14.15	50	44.24	33	29.20	14	12.38	-	-	3.60
43. Program genel olarak uygulanabilir niteliktedir.	25	22.10	45	39.82	36	31.88	5	4.42	2	1.76	3.76
44. Program, diğer programların bütünüyle bir parçası niteliğindedir.	16	14.15	55	48.67	38	33.60	4	3.53	-	-	3.72
45. Programın tanıtım çalışmaları yeterlidir.	9	7.96	46	40.70	48	42.47	5	4.42	5	4.42	3.44

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı ve Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı aynı öğeleri içermektedir. Ayrıca, doğrudan Okul Öncesi Rehberlik Programı'na ilişkin araştırmaların olmaması nedeniyle çalışmanın sonuçları, rehberlik programına ilişkin yapılan diğer çalışma sonuçlarıyla birlikte değerlendirilmiştir.

Konya ili merkez ilçelerinde bulunan anaokullarında görevli okul öncesi ve okul rehber öğretmenlerinin Okul Öncesi Rehberlik Programı'na ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerine ait ortalama değer 3.73 bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, programın hedefler ögesi ($\bar{X}$ =3.85) en yüksek, yeterlilik ögesi ise ($\bar{X}$ =3.66) en düşük ortalama puana sahip boyutu olarak göze çarpmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, okul öncesi öğretmenleri ve okul rehber öğretmenlerinin Okul Öncesi Rehberlik Programı'nı büyük ölçüde yararlı ve olumlu olarak değerlendirdikleri söylenebileceği düşünülmektedir. Okul Öncesi Rehberlik Programı'nın kazanımlara ilişkin maddelerinden "Kazanımlar sistematik ve tutarlı bir şekilde ifade edilmiştir." maddesinin, öğretmenler tarafından programın kazanımları içinde en olumlu değerlendirdikleri ve en yüksek ortalama puanı sahip madde olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ =4.00). Bu madde, anketin maddeleri içerisinde en yüksek ortalama puanı sahip maddesi olarak göze çarpmaktadır. Elde edilen bu sonuç, alan yazında programın kazanımlarına ilişkin olumlu görüşlerin belirtildiği çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Başaran, 2008; Eşen, 2009; Torunoğlu, 2015; Yazgünoğlu & Demirel 2012). Diğer yandan, kazanımlara ilişkin "Kazanımlar, bir ders saatinde gerçekleştirilebilir niteliktedir." maddesi ortalama puanı en düşük madde olarak bulunmuştur ($\bar{X}$ =3.69). Elde edilen bu sonuç, okullardaki rehberlik hizmetlerini ve program uygulamalarını konusunda yapılan bazı çalışmalarda, kazanımların gerçekleştirilmesi için orta düzeyde yeterli olduğu (Topcu, 2014) ve zamanın yeterli olmadığı yönündeki bulgularla (Bardakçı, 2011; Berber,2010; Demirel, 2010; Terzi, Tekinalp & Leuwerke, 2011; Yazgünoğlu &

Demirel 2012) benzerlik göstermektedir. Diğer yandan, öğrenci görüşlerinin değerlendirildiği araştırma sonuçlarında zaman yetersizliği sorun olarak tespit edilmiştir (İçtüz, 2017). Bu sonuçtan yola çıkarak, kazanımların gerçekleştirilmesi için zaman açısından sorun olduğunun söylenebileceği düşünülmektedir.

Programın içeriğine ilişkin maddelerden "Program, öğrencilerin kendilerini tanımlarına, kabul etmelerine ve geliştirmelerine olanak sağlar." maddesinin, öğretmenler tarafından programın içeriğine ilişkin ortalaması en yüksek maddesi olarak puanlandığı görülmektedir ($\bar{X}=3.79$). Diğer yandan, "Yeterlik alanları belirlenirken bölgesel farklılıklar dikkate alınmıştır." maddesinin ise öğretmenler tarafından ortalaması en düşük madde olarak puanlandığı göze çarpmaktadır ($\bar{X}=3.37$). Literatürde bu maddelerden elde edilen sonuçları destekleyen araştırmalar söz konusudur. İçtüz (2017) tarafından ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirildiği araştırma sonucunda, programın öğrencilerin kendilerini tanımlarına ve kabul etmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde, Yazgünoğlu ve Demirel'in (2012) ilköğretim kurumları sınıf rehberlik programına ilişkin okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirildiği çalışmada, programın öğrencilerin kendilerini tanımlarına ve geliştirmelerine olanak sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca, Demirel'in (2010) sınıf rehberlik programının değerlendirdiği çalışmada, uzmanların yeterlik alanları belirlenirken bölgesel farklılıkların dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir. Ancak, güncel araştırma sonuçları ışığında yeterlik alanları belirlenirken bölgesel farklılıkların yeterince dikkate alınmadığı söylenebilir.

Etkinliklere ilişkin maddelerden, "Etkinlikler ilişkili olduğu yeterlik alanları ile örtüşmektedir." maddesinin, öğretmenler tarafından programın etkinliklere ilişkin ortalaması en yüksek maddesi olarak puanlandığı görülürken ($\bar{X}=3.87$), "Etkinliklerde kullanılacak öğretim materyali programın uygulanacağı her bölge için kolay ulaşılabilir." maddesinin ise ortalaması en düşük maddesi olarak puanlandığı göze çarpmaktadır ($\bar{X}=3.55$). Bu madde bulgularına benzer olarak, Yazgünoğlu & Demirel (2012) tarafından yapılan okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim kurumları sınıf rehberlik programına ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği çalışmada, öğretmenlerin etkinliklerde kullanılacak öğretim materyaline ulaşım konusunda sorun yaşadıkları ifade edilmiştir. "Etkinlikler kazanımları gerçekleştirmeye hizmet etmektedir." maddesi öğretmenler tarafından olumlu değerlendirilen ve ortalaması ($\bar{X}=3.84$) yüksek olan diğer bir maddedir. Bu madde sonucuna benzer olarak, Demirel'in (2010) ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesinin yapıldığı çalışmada, etkinliklerin kazanımları gerçekleştirmeye katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme maddeleriyle ilgili olarak elde edilen sonuçlara bakıldığında, "Kazanımların nasıl sınanacağı açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir." maddesi, öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirmeye ilişkin ortalaması en yüksek maddesi olarak göze çarpmaktadır ($\bar{X}=3.81$). Öğretmenlerin kazanımların değerlendirilmesinin nasıl yapılacağını açık ve seçik olarak ifade edilmiş olmasını olumlu olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Bu sonuç, alanyazında öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı elde edilen araştırma sonuçlarıyla (İçtüz, 2017; Yazgünoğlu & Demirel, 2012) benzerlik göstermektedir. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin maddelerden, "Ölçme araçlarının uygulandıktan sonra nasıl değerlendirileceği açık ve anlaşılır olarak belirtilmiştir." maddesi ise öğretmenler tarafından ortalaması en düşük maddesi olarak puanlandığı görülmektedir ($\bar{X}=3.55$). Bu bulgu, alanyazında programın ölçme değerlendirme boyutu için elde edilen araştırma sonuçlarıyla (Demirel, 2010; Kızıl, 2007; Yazgünoğlu & Demirel, 2012) benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, programın ölçme ve değerlendirme çalışmalarında öğretmenlerin bazı sorunlar yaşadığı söylenebilir. Okul Öncesi Rehberlik Programı'nın ölçme değerlendirme boyutunda ihtiyaç analizi formları, kazanım kontrol listeleri, gözlem listeleri ve uygulanması uzmanlık gerektiren gelişim envanterleri (GEÇTA, DENVER II, AGTE vb.) öğretmen ve okul rehber öğretmeni tarafından doldurulmaktadır. "Ölçme araçlarının uygulandıktan sonra nasıl değerlendirileceği açık ve anlaşılır olarak belirtilmiştir" maddesinin en düşük ortalamaya sahip olması öğretmenlerin kullanılan ölçme araçlarının değerlendirilmesinde sıkıntı yaşıyor olabileceklerini akla getirmektedir. Konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalar (Demirel, 2010; Yazgünoğlu & Demirel, 2012) öğretmenlerin ölçme araçları ile ilgili genel

açıklama yapılmış olması, formların nasıl puanlanacağı ve değerlendirileceğinin belirtilmemesi ve formların çeşitliliği gibi sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Öğretmenler tarafından "Program, öğrencilerin psiko-sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır." maddesi, programın geneline ilişkin maddelerden ortalaması en yüksek olanı olarak göze çarpmaktadır ($\bar{X}=3.80$). Gelişimsel rehberlik, öğrencilerin kişisel gelişimleri ve bireysel potansiyelleri üzerinde odaklanmaktadır (Myrick, 1997). Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri öğrencilerin, zihinsel, bedensel, duygusal ve psikososyal yönden sağlıklı bir biçimde gelişebilmelerini amaçlamaktadır. Bu araştırmada, "Program, öğrencilerin psiko-sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır." maddesinin, ortalaması en yüksek madde oluşunun, programın okul öncesi rehberlik hizmetlerinin bu amacının gerçekleşmesine katkı sağlamış olabileceği şeklinde yorumlanabileceği düşünülmektedir. Benzer biçimde, diğer araştırma sonuçlarında, programın öğrencilerin psiko-sosyal gelişimine katkı sağladığına ilişkin görüşler vurgulanmıştır (Demirel 2010; Terzi, Tekinalp & Leuwerke, 2011; Yazgünoğlu & Demirel, 2012). Diğer yandan, "Program, okullardaki PDR hizmetleri bakımından standartlaşmayı sağlamıştır." maddesinin ortalaması en düşük maddesi olarak puanlandığı görülmektedir ($\bar{X}=3.42$). Demirel (2010) tarafından ilköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı'nın değerlendirilmesinin yapıldığı çalışma sonuçlarında, bu çalışmanın aksine programın, rehberlik hizmetlerinin standartlaştırılmasına katkı sağladığı vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan okul rehber öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri, programda yer alan kazanımların yeterlik alanlarına uygun ve öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınarak hazırlandığını ifade etmişlerdir. Etkinliklerin anlaşılır bir şekilde düzenlenmiş olmasına bağlı olarak etkinliklere ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, kazanımların değerlendirilmesinin nasıl yapılacağına açık ve seçik olarak ifade edilmiş olmasını da olumlu olarak değerlendirdikleri ancak okul öncesi öğretmenlerinin ölçme araçlarının uygulandıktan sonra nasıl değerlendirileceği konusunda sorun yaşadıkları görülmüştür. Bu noktada, okul öncesi öğretmenleri ve okul rehber öğretmenlerinin okul öncesi rehberlik programını büyük ölçüde yararlı ve uygulanabilir buldukları ve olumlu olarak değerlendirdikleri ($\bar{X}=3.85$) yönündeki sonuçların, gelişimsel ve psikolojik danışma programının öğretmen ve okul rehber öğretmen görüşlerine göre yararlı ve etkili olduğunu gösteren, olumlu düşündüklerini ortaya koyan diğer araştırma sonuçlarını (Berber, 2010; Dahir, Burnham & Stone, 2009; Eşen, 2009; Kızıl, 2007; Nazlı, 2008; Nazlı, 2014; Terzi, Tekinalp & Leuwerke, 2011) desteklediği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen tüm bulgu ve sonuçlar göz önünde bulundurularak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Okul öncesi eğitim kurumlarında ders saatleri yeniden gözden geçirilerek etkinlikler için ayrılan sürelerin artırılması amacıyla eğitim programına rehberlik saati eklenebilir.
- Programın ve rehberlik etkinliklerinin etkin uygulanması için okul öncesi kurumlarının tamamında rehber öğretmenlerin görev alması sağlanabilir.
- Kazanımların gerçekleşmesine katkı sağlaması amacıyla okul rehberlik servislerinde etkinliklerin uygulanması ile ilgili gerekli tüm araç ve gereçler bulundurulabilir.
- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ve rehberlik hizmetleri konusunda bilgi düzeylerinin artırılmasına yönelik Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi öğretmenlerine hizmetiçi eğitim çalışmaları yapılabilir.
- Uygulayıcıların görüşleri doğrultusunda programda yer alan ölçme ve değerlendirme formları gözden geçirilebilir ve yeniden düzenlenecek olan formlar çocukların duyuşsal özellikleri dikkate alınarak hazırlanabilir.
- Programın değerlendirilmesi amacıyla rehber öğretmenlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınarak karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma Konya ili merkez ilçeleri ile sınırlıdır. Bu çalışmanın bir benzerinin farklı illeri veya ülke genelini içine alan bir örneklem grubu üstünde genişletilerek yapılabileceği düşünülmektedir.

Bilgilendirme

Bu çalışma 20-23 Nisan 2017 tarihleri arasında düzenlenen 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

References

- Avcı, Y. & Nazlı, S. (2006). Sınıf rehberliği etkinliklerinin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları, akademik başarıları ve sınav kaygıları üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (15), 22-41.
- Bardakçı, A. B. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların kapsamlı/gelişimsel rehberlik programına ilişkin görüşleri*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Başaran, M. (2008). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri*. Unpublished master's thesis, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Berber, D. (2010). *Ortaöğretim kurumları onuncu sınıf rehberlik programı uygulamalarının sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Kayseri İli Örneği). Unpublished master's thesis, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Borders, L.D. & Drury S.M. (1992) Comprehensive school counseling programs: a review for policymakers and practitioners. *Journal of Counseling & Development*, 70, 487-498.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çivicioğlu, M. (2016). *Ortaöğretim rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Dahir, C. A., Burnham, J. J. & Stone, C. (2009). Listen to the voices: School counselors and comprehensive school counseling programs. *Professional School Counseling*. 12(3), 182-192.
- Demirel, M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 45-61.
- Erkan, S. & Güven, M. (2006). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Eşen, R. (2009). *Sınıf rehberlik programının (sınıf öğretmenleri için) rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Forget-Dubois, N., Dionne, G., Liemelin, J-P., Perusse, D., Tremblay, R.E., & Boivan, M. (2009). Early child language mediates the relation between home environment and school readiness. *Child Development*, 80 (3), 736-749.
- İçtüzzer, E. (2017). *Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kızıl, D. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri*. Unpublished master's thesis, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Lapan, R.T., Gysbers, N. C. & Yongmin, S. (1997). The impact of morefully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: a statewide evaluation study. *Journal of Counseling and Development*, 75 (4), 292-302.
- MEB (2006). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.
- MEB (2012). *Okul öncesi eğitim rehberlik programı*. Retrieved February 01, 2017, from <https://orgm.meb.gov.tr/www/rehberlik-programlari/icerik/102>.
- Myrick, R.D. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. Third edition, Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (20), 11-25.

- Nazlı, S. (2014). Polis Akademisi kapsamlı gelişimsel rehberlik programının orta vadeli değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (41), 103- 116.
- Nazlı, S. (2016). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stevenson, H. W., & Newman, R. S. (1986). Long-term prediction of achievement and attitudes in mathematics and reading. *Child Development*, 57 (3), 646-659.
- Terzi, Ş. , Tekinalp, B. E. & Leuwerke, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (1), 51-60.
- Topcu Ç. (2014). *9. sınıf rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Bülent Ecevit üniversitesi, Zonguldak.
- Torunoğlu, H. (2015). *Meslek liseleri okul psikolojik danışmanları ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik programına ilişkin görüşleri*. Unpublished master's thesis, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Yazgünoğlu, S. & Demirel, M. (2012). Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel sayı (2), 244-255.
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.

Attention skill development program's effects on children in terms of attention skill acquisition during preschool term

Ali İbrahim Can GÖZÜM ^a, Adalet KANDIR ^{**b}

^a Kafkas University, Education Faculty, Kars /Turkey

^b Gazi University, Education Faculty, Ankara/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.018

Article History:

Received 27 March 2018
Revised 13 July 2018
Accepted 17 January 2019
Online 25 March 2019

Keywords:

Pre-school education,
Attention skills,
Education program.

Article Type:

Research paper

Abstract

This research is carried out to reveal the effects of "Attention Skill Development Program During Preschool Term" on attention skill of 60-72 months of children. In this way, efficiency of "Education Program for Supporting Attention Skill" was revealed through quantitative data collected according to Solomon Quadruple Group Model, which was chosen among experimental designs. Qualitative data were collected to support quantitative data. Within this scope, exploratory design was used as one of the research models. Study group of the research consisted of randomly and voluntarily selected 60-72 months of 80 children attending independent pre-primary schools tied to Ministry of National Education in Kars City Centre during 2016-2017 academic year. In the research, for gathering personal information about children and their families, 'Personal Information Form' was used as a data collecting tool, and for evaluating attention skill of children, "Attention Gathering Test of Five Years old Children" (Frankfurter Test Für Funjahrige Konzentration –FTF-K) was used, whose reliability studies were already done by the researcher. When the scores of experiment and control groups were compared in terms of attention gathering skill, a meaningful difference to the advantage of Experiment groups was found.

Okul öncesi dönemde dikkat yetisinin gelişimi programının çocukların dikkat yetisi kazanımına etkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.018

Makale Geçmişi:

Geliş 27 Mart 2018
Düzeltilme 13 Temmuz 2018
Kabul 17 Ocak 2019
Çevrimiçi 25 Mart 2019

Anahtar Kelimeler:

Okul öncesi eğitimi,
Dikkat yetisi,
Eğitim programı.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu araştırma, "Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı"nın (60-72) aylık çocukların dikkat yetisine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. "Dikkat Yetisini Destekleyici Eğitim Programının" etkisinin tespiti için tam deneysel araştırma metoduna uygun Solomon'un dörtlü grup modeline uygun nicel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin detaylandırılması için de nitel veriler toplanmıştır. Bu bağlamda, araştırmada Karma araştırma modeline uygun desenler arasından keşfedici desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim yılında Kars İl Merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden (60-72) aylık çocuklar arasından tesadüfi ve gönüllülük esasına göre seçilen 80 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, veri toplama aracı olarak; çocuklar ve çocukların ailelerine ilişkin kişisel bilgileri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", çocukların dikkat toplama yetisini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından güvenilirlik çalışması yapılan "Beş Yaş Çocuklar için Frankfurter Konsantrasyon Testi" (Frankfurter Test Für Funjahrige Konzentration –FTF-K) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol gruplarının dikkat toplama kazanımına ilişkin puanları karşılaştırıldığında; deney grupları lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

* Author: a_ibrahimcan@hotmail.com

** Author: akandir@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7765-4403>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9917-2587>

Introduction

Early childhood period constitutes the basis for being a successful, productive, healthy and happy individual in the later years of the child's life. In early childhood period, the development of children are faster than in other periods of life. Early childhood is a critical period for the development of children's skills. Supporting children's development in this period and committing early intervention would have a permanent effect on cognitive capacity, personality and social behaviour (Bredekamp, 2015).

Attention gathering skill is one of the most significant skills to be supported for children's being happy and healthy individuals in the coming years. Attention gathering in early childhood is the conscious focusing of children on a particular stimulant with their own will. All cognitive skills are active for those using attention gathering skill (Özdoğan, 1999). Attention gathering skill is affected by children's motivation and concern level, learning experiences and needs. The development of cognitive representations of children who are effectively using attention-gathering skill and those focus level is limited or inadequate also varies. This developmental difference affects children's academic success and social relations (Armbruster & Anderson, 1988). Attention gathering skill is not fledged enough during the first years of early childhood. Children behave according to their interest, emotions and likings instead of acting with a conscious awareness by interpreting outsider stimulants. Therefore, it is harsh for children to focus on a specific activity for a long time. Attention span gets longer as children grow older and they can focus on specific stimulants consciously (Plude, Enns & Brodeur, 1994).

It is natural to observe carelessness, impulsivity and mobility during early childhood. However, observation of the symptoms beyond the expectations and the occurrence of the disorders are indicative of developmental problems (MEGEP, 2015). According to Ramsay (2007), diagnosis is not an easy process, even if the behaviour of the child has been observed according to the attention deficit disorder criteria. Attention gathering skills of children can be badly affected because of death, divorce, abuse, depression, etc. Although attention deficit disorder symptoms begin to be observed at the age of three, attention deficit is being diagnosed in primary school years (Öncü & Şenol, 2002). Attention gathering problem is a neuro-developmental disorder and commonly seen in childhood with an effect that can last for a lifetime if not intervened (Biederman & Faraone, 2002; Onnink et al., 2014; Pliska, 2007). Children's attention deficit disorder is defined as not being able to show the necessary effort to fulfil the responsibilities they have undertaken according to their own developmental periods, to get bored easily and not to go till the end (Ettrich, 1998). Signs and effects on cognitive, emotional and social development of attention deficit disorder can be observed at a significant level after early childhood. In a research carried out by Faraone, Biederman, Friedman (2000), it has been found that in the attention deficit disorder, important problems such as developmental, cognitive, emotional, social and academic failures are observed in many areas in addition to the decrease of the quality of life of the children. It can be observed that the health of children with attention-gathering problems are deteriorating and the substance use habit is increasing (Perwien et al., 2004).

When the relationship between attention deficit disorder frequency and other developmental disorders are examined, according to the research of Mayes, Calhoun and Crowell (2000), at the end of the clinical and intervention program which is applied to 119 children aged 8-16 years, 70.00% of the children were found to have a learning disability due to attention-gathering problem. It has been found that these children show academic failure in terms of reading, writing and math. In the research made by Pastor & Reuben (2008) during 2004-2006 in the United Nations of America, when the clinical evaluation of 23051 children between the ages of 6-17 was examined, it was observed that in 5.00% of children without learning difficulties have attention gathering problem and 5.00 % of those without attention gathering problem have learning problems. Prevalence studies carried out in international field towards attention gathering problem have shown that the prevalence of attention deficit and hyperactivity disorder varies between 3.00-12.00 %, with an average prevalence of 5.29 % (Polanczyk, Willcutt, Salum, Kieling, & Rohde, 2014).

According to the studies carried out by Mukaddes, Zoroğlu, Kora, Aydoğmuş (1998), when increasing in the number of children with attention deficit in Turkey is analysed, it has been found that attention gathering problem was 6.20 % in İstanbul sample in the dimensional study carried out by 7-9 years old of 620 primary school students and their parents, 5.00 % with the clinical study carried out with teachers and 10.60 % according to DMS-III-R criteria of teachers. When studies of Erşan, Doğan and Sümer (2004) are analysed, it has been found that 8.10 % of 1425 children between 6-15 years old have attention gathering problem in Sivas sample. The study carried out by Gül, Tirkayi, Cengel Kultur, Topbaş (2010) has shown that 8.60 % of 6-12 years old 1126 children have attention gathering problem in Trabzon sample. The study carried out by Ercan et al. (2013) has shown in İzmir sample that at the end of 4-year-of longitudinal study made with 1500 children beginning from second grade primary school students between 2008-2011, attention gathering problems are 13.38 % in 2008, 12.53 % in 2009, 12.22 % in 2010 and 12.55 in 2011. According to Ettrich (1998), 12.00-13.00% of school-age children and also 10.00-15.00 % of 3-6 years of preschool children have attention gathering problem.

A large number of studies have been carried out to determine the cause of attention-gathering problems in children. Despite the possibility that there are many factors such as prenatal, natal, postnatal risk factors, circumference effect, genetic characteristic, neurobiological change for the problem of attention collecting in children, the ethology is not completely determined (Lahat, Heyman, Livne, Goldman, Berkovitch, & Zachor, 2011). Due to the differentiation in the causes of attention problems in children, this problem has been subject for many different disciplines such as medicine, psychology and education. According to Barkley (2014) children with attention deficit problem and without hyperactivity are ignored as long as learning difficulties and academic failures do not occur and the diagnostic process is prolonged. If there is attention gathering problem in preschool children, this problem can only be intervened when they start primary school. Therefore, attention gathering education has vital significance during preschool term.

According to Barkley (2014), 90.00% improvement has been seen when children with attention deficit disorder are diagnosed early. There are positive and negative aspects of medications that children use for attention problems. The duration of the attention period, adherence to the rules can be observed after the drug use, but the behaviour change is not permanent. Children cannot learn to control their emotions and behaviours as they are not motivated. According to Klonoff (2010), development of attention gathering of children can be supported with attention education programs.

As a result of regular and systematic application of attention program, it has been stated that effective and positive results can be obtained on the development of children's attention skills. It has been determined in the literature that the application of a specific attention training program in early childhood has an improving effect of pre-school children's attention-gathering skill (Çetin & Özözen Danacı, 2015; Gözalan, 2013; Gözalan Alkan & Koçak, 2018; Kaymak, 1995; Koçyiğit, Kayılı & Erbay, 2010; Malkoç & Ceylan, 2011; Seçer & Özmen, 2015). According to Wagner (1991), the turning point of development of children's attention is early childhood period.

In the early years of this period, children direct their attention to their surroundings, as they began to explore their surroundings. Children can use their attention in the coming years for purposeful, systematic, active, planned and continuous purposes. Children can systematically organize their attention at the age of 5 to 7 years. When investigations on attention collecting ability in the literature are examined, it has been found that the target group are those who were sent from hospitals or training centers, diagnosed with attention deficit, hyperactivity or learning disorder or those with attention deficit through various diseases (Butler & Copeland 2002; Kerns, Eso & Thomson, 1999; Niemann, 1989; Ruff, Mahaffety, Engel, Farrow, Cox & Karzmark, 1994; Sohlberg & Mateer 1987; Thomson, 1995).

Research on the issue of attention gathering usually focuses on school-age and adolescence period. There are a limited number of studies on the problem of attention collection in preschool period (Tandon ve Pergjika, 2017). The prevalence and effects of attention deficit disorder can be better

observed during schooling, this is because of the need for the implementation of the attention training program for all children are determined when intervention in early childhood has been taken into account. The development of attention-gathering is important not only for children under risk, but also for children with accurate development.

It is thought that the development of attention skills of children will affect both their academic success and life quality in a positive way in the following years by applying attention education program to children with accurate development, who have not been diagnosed with attention-gathering problem in their preschool period. Today, children without attention gathering problem are also exposed to digital culture. Therefore, the need for attention skill's supporting should also be taken into account in a world with rapidly changing stimulants.

Attention skill is prior condition of beginning of learning process. Children with undeveloped attention gathering skill may have undesired behaviours if targeted behaviour is not gained. Therefore, teachers are expected to be more eager and devoted to develop attention gathering skill of children (Selçuk, 2000). The moments when attention deficit disorders are best observed in children are the moments when parents or teachers ask to do an activity. Children may behave in an intuitive and hyperactive manner during the activity they are doing (Bonney, 2000; Ettrich, 1998). Within this scope, during bringing in desired behaviours '*attention education programs*' has a significant place.

This research is conducted to examine the effects of "*Attention Skill Development Program during Preschool Term*" on attention skill of 60-72 months of children.

The answers were sought to the following questions according to the aim of the research:

1. Is there a meaningful difference between pre-test scores in terms of attention skill of experiment I and control I group?
2. Is there a meaningful difference between pre-test and post-test scores in terms of attention skill of experiment I group?
3. Is there a meaningful difference between pre-test and post-test scores in terms of attention skill of control I group?
4. Is there a meaningful difference between post-test scores in terms of attention skill of experiment I and control I groups?
5. Is there a meaningful difference between post-test scores in terms of attention skill of experiment II and control II groups?
6. Is there a meaningful difference between post-test scores in terms of attention skill of experiment I and experiment II groups?
7. Is there a meaningful difference between post-test scores in terms of attention skill of control I and control II groups?
8. Is there a meaningful difference between pre-test and post-test scores in terms of attention skill of Experiment I group?
9. Is there a meaningful difference between post-test and retention test scores in terms of attention skill of Experiment II group?
10. Is there a meaningful difference between retention test scores in terms of attention skill of experiment I and experiment II groups?
11. What are the opinions of teachers and parents on the effectiveness of the "Attention Skill Development Program"?

Method

In the research, qualitative and quantitative data were used for testing effects of "*Attention Skill Development Program during Preschool Term*" on attention skill of 60-72 months of children. Design of the research was determined as mix design (mix research) by using both an experimental research

appropriate for quantitative research method and observation and interview techniques appropriate for qualitative method.

Research Design

Experimental research is the research for testing effects of differences created by researcher him/herself on dependent variable. The main aim of experimental design is to test cause-result relationship between variables. Experimental designs are classified as true experimental designs, quasi experimental designs and weak experimental designs (Büyüköztürk, 2001, p.3; Büyüköztürk et al., 2012, pp.195-208). In this research, without using impartial assignment, two of the groups are matched in terms of attention gathering skill. True experimental design has been used as groups with equal attention gathering skill will be determined impartial experiment or control group. Among true experimental designs, Solomon's quadrature group model was chosen. Experimental design of the research is shown below.

Solomon Quadruple Group Model was chosen among experimental designs and quantitative data was obtained from pre- and post-retention tests. In this way, efficiency of *"Education Program for Supporting Attention Skill"* was revealed through quantitative data and qualitative data collected for completing and detailing. Within this scope, exploratory design was used among the research models for Mix research model (Creswell & Plano Clark, 2010).

Findings related to research questions have been revealed for comparing pre-test/post-test retention test measurements by taking research designs into account between experiment I and Control I groups matched with pre-test and experiment II and control II groups unmatched with pre-test. Following this step, the main question of the research *"What is the effect of Attention Skill Development Program during Preschool Term on 60-72 months of children's attention gathering skills?"* was tried to be answered.

Study Group

The population of this study was formed by 60-72 months of children with a healthy growing progress and attending independent pre-primary schools tied to Ministry of National Education in Kars city centre during 2016-2017 academic year. Study group of the research was formed by 80 children randomly chosen among students of research's population, attending pre-primary schools in Kars city centre tied to Ministry of National Education and without having an experience of attention skill program before. 80 students in total were included to the study somehow like for experiment 1 (n: 20), control I (n: 20) experiment II (n: 20), control II (n: 20). When the average age of children in the study group was examined, it was found 5.40 years in experiment I group, 5.60 years in control II group, 5.50 years in experiment II and 5.40 years in control II groups.

According to Demographic Features of Study Group, personal information of children was obtained and it was revealed that 40 percent of children from experiment I group were females (n=8) and 60 percent of them were males (n=12). It was also revealed that 40 percent of children in experiment II group were females (n=8), and 60 percent of them were males (n=12). Sexes of children in control groups are as such: 45 percent of children of Control I Group were females (n=9), 55 percent of them were males (n=11), 35 percent of children from Control II Group were females (n=7) and 65 percent of them were males.

Data Collection Tools

As a data collecting tool, "Personal Information Form" was used in the research. This form was aimed to gather information about the children and their families as well as finding answers to some question such as gender, number of brothers/sisters, and time period of attending preschool education, academic manners and professions of parents.

For assessing development of attention gathering skills of the children, Frankfurter Concentration Test for Five Years Old Children (Frankfurter Tests für Fünfjährige - Konzentration: FTF-K), which was developed by Raatz and Möhling (1971) was applied. Frankfurter Concentration Test for Five Years Old Children is a neuro-psychometric test. Children were asked to mark pears within 90 seconds among mixed shapes of apple and pear. The test was conducted on 266 children aged 5.00-6.30 in 1968. In 1969, it was applied to 100 children. In 1970, 1170 children were reapplied. In the validity and reliability study conducted in 1971, age, gender, and socioeconomic status were standardized, test retest method was applied with 29 children in 3 weeks gaps and correlation coefficient was found $r=0.85$. While the scores obtained from the data collection tool are calculated, adjusted scores were calculated because they would affect the age and gender measurement process. Data collection tool has been used in many researches (Erbay, 2013; Gözalan, 2013; Gözalan Alkan & Koçak, 2018; Kaymak, 1995; Kılıçkaya, Yurtsever Kılıçgün & Battal, 2017; Koçyiğit et al., 2010; Krombholz, 2013; Kuşçu, 2010)

For Frankfurter Concentration Test for Five Years Old Children validity and reliability studies were carried out by Kaymak (1995) on Turkey Sample. This was applied to 30 children between the ages of 5 and 6 in three weeks of gaps within the scope of Clinical Psychology course by 4th grade students from Ankara University Faculty of Education. The reliability coefficient of the test was found to be above 70 in practice applied by test re-test method.

During 2015-2016 academic year, *Attention Gathering Test for Five Year Old Children* was re-studied within the scope of reliability by the researchers. Accordingly, within Reliability Study of *Attention Gathering Test for Five Years Old Children* (FTF-K), test-retest method was used. Two practices were carried out by test-retest method and relation level between these two practices according to Pearson Moments Product Coefficient was examined. Within validity and reliability studies, standardization values were regarded as criteria, created by Raatz and Möhling (1971). Genders and socio-economic situations of the children were taken into account as criteria. For the reliability studies, the study group consisted of 173 children aged 5-6 from four kindergartens, whose socio-economic level was lower, middle and upper according to data obtained from Turkish Statistical Institution.

The Frankfurter Concentration Test for Five-Year-Old Children was administered individually to 173 children. Application period was 90 seconds for each participant. Distracting stimulants were taken under control for children in the application area.

When first and second practice were examined in terms of relationship level by using of *Attention Gathering Test for Five Year Old Children* (FTF-K), test-retest reliability method, the results are found like ($r = .74$) and ($p = .00$). According to Guilford (1956), reliability coefficient must be at least 70. Reliability coefficient's being under 70 will be likely to increase standard mistake, therefore it would not be proper to be used (Kline, 1986). Within this scope, *Attention Gathering Test for Five Year Old Children* (FTF-K) can be a reliable assessment tool.

Attention Skill Development Program, which was developed by GözüM (2017), aims to support attention skills of 60-72 months of children. This education program aims to support attention skill's development and create an atmosphere where children are far away from prejudices and volunteer to learning. It also tries to submit an environment through which children improve their cognitive skills such as problem solving and reasoning by prompting the five senses like seeing, sniffing, tasting, touching and hearing and also support attention skill development toward outside stimulants.

Subfields of attention skill development program were prepared by examining studies of Levine (1987,1990, 1992, 1994, 1998), Goleman (2013) and Barkley (1997), and attention models (Baddaley & Hitsich, 1974; Broadbent, 1958; Deustch & Deustch, 1963; Mesulam, 1981; Mirsky, 1996; Posner & Petersen, 1990; Treisman, 1964). For dimensions of the program, attention versions, attention development of children, attention period, attention according to related learning theory and factors affecting attention were taken into account.

Subfields of “*Education program for supporting attention skill*” are explained according to dimensions of attention in Table 1.

Table 1.
Subfields of Supportive Education Program for Attention Skill.

Sub-fields	Attention Factors/ Indicators
Selectivity	<i>Readiness:</i> One needs to be ready for doing a specific task. Readiness is the beginning of attention skill. <i>Selectivity –Stimulant Intensity:</i> <i>Selectivity</i> is the next step of an individual after readiness during the period of focusing on a stimulant. <i>Blocking of attention distracting stimulants:</i> Unimportant images and sounds in sight and hearing fields of the individual should be blocked. S/he should fancy, feel comfortable psychically, and besides organize his /her feelings and thoughts by taking future concerns under control.
Sustainability	<i>Attention Span:</i> An individual who is ready for focusing on a subject, after blocking distracting stimulants for selecting other ones, must attend focusing on the selected stimulant.
Control	<i>Planning:</i> <i>Planning</i> includes the period of time which is needed for an individual to choose the best option among many. <i>Auto control:</i> It means evaluating an act after it is organized and later observing and testing of the person him/herself tied to the exhibited behaviour. <i>Satisfaction:</i> There is a satisfaction level, which enables individual to feel comfortable for focusing on a subject. According to satisfaction factors, activity levels emerge.

According to Table 1, subfields of education program for attention skill are composed of selectivity, continuity and control. In-class activities are planned according to three fields of the program. Activities for attention skill’s development were organized according to principle, from simple to complex and readiness of children by taking continuity and control subfields into account.

In accordance with theoretical frame, by taking researcher’s theory and models (Baddaley & Hitsich, 1974; Broadbent, 1958; Deustch & Deustch, 1963; Mesulam, 1981; Mirsky, 1996; Posner & Petersen, 1990; Treisman, 1964) development and learning theories and approaches, principles of “Development Program for Attention Skill during Preschool Term” were determined. “Development Program for Attention Skill during Preschool Term” is a child based continual education program.

This program tries to support children to recognize and discover stimulants in their environment and also tend to new stimulants on the basis of relationship between them with the intention of strengthening learning. The program offers opportunity to examine attention gathering skill’s activities in a systematic and serial way and targets to create neural networks by improving attention gathering skill.

“*Development Program for Attention Skill during Preschool Term*” consists of materials below.

- *Program Summary:* Bases of “*Development Program for Attention Skill during Preschool Term*” offers information on development process, material usage, program’s practicing and evaluation.
- *Source Set For Attention Trainers:* This set includes dimensions of “*Development Program for Attention Skill during Preschool Term*” and training activities within this scope. For each activity, there is a number, type, name and acquisition indicator. There is also very detailed information about group type, period of time, materials, learning period, needed recommendations, points to consider, family participation activity to be practiced after all activities and supportive extra activities.
- *In-Class Education Activities:* It includes activity pages for “*Development Program for Attention Skill during Preschool Term*” and materials prepared according to activities. Activities focused on attention-

improving are integrated with class activities such as music, art, drama, theatre, mathematics, science, language activities.

- *Family Education Activities*: It includes family letters, family participation activity pages and materials and also materials for activities only to apply “*Development Program for Attention Skill during Preschool Term*”.
- *Assessment Forms*: It includes Family Participation Assessment Form, Instructor Observation Form, Family Interview Form and Instructor Interview Form with the intention of applying process of “*Development Program for Attention Skill during Preschool Term*”.

Data Collection

Personal development forms which belong to children of experiment and control groups were fulfilled by the researcher with extra information obtained through student folders at their schools and general information forms were created. General information forms were fulfilled between 1-4 November in 2016. For determining effects of attention gathering and reasoning skills of education program for supporting attention skills of five year of children, children of experiment 1 and control 1 group had “*Attention Gathering Test for Five Year Old Children FTF-K*” as pre-test between 1 October 2016-12 November 2016.

“*Attention Skill Gathering Program during Preschool Term*” was applied to the children of experiment 1 and experiment II groups, that is why, those children’s teachers were given 3 days of education to be enlightened about philosophy, aim, features, acquisitions and indicators, how to communicate with children, features of education material and its usage, detection of distracting stimulants and about methods and techniques to be used. This education was held between 9-11 November.

Activities and materials of “*Attention Skill Gathering Program during Preschool Term*” were introduced. Teachers were given feedback during education and reminded that feedbacks would also be given during practice. After 3 days of education given to teachers of experiment I and II, 3 days of activities were chosen by teachers and the researcher, and attention activities were planned on Friday, a week before program’s applying.

Attention Skill Development Program during Preschool Term was applied three times a week on Monday, Wednesday, and Friday and lasted for 8 weeks. The duration of the activities takes 45 minutes on average. After teacher training, implementation meetings were held for eight weeks between 14 November 2016 and 6 January 2017, before the children were given activities. On Friday, a week before the implementation, the three-day events that were expected to be implemented were selected by the teachers and the researcher from the Attention Skill Development Program During Preschool Term " classroom activity book and applied for 8 weeks.

The experimental environment was prepared and the preliminary application was carried out as it was applied to children in the kindergarten classes where experiment I and experiment II groups took place one day before the selected activities were applied to students. The experimental environment of the experiment group was prepared by the researcher and the training was applied to the teachers. After the practical training, the training environment of the experiment group II was prepared by the teachers who received practical training. In the pre-implementation training process, the questions of the teachers of Experiment I and Experiment II groups were answered. The necessary suggestions were made. In the control group, the implementation of the current training program continued and the program was implemented by the class teacher in its natural course.

After “*Attention Skill Gathering Program during Preschool Term*” practice for experiment I and II groups ended; experiment I, experiment II, post-test between 9 January 2017-12 January 2017 was applied to control I and control II groups.

For confirming permanency of “*Attention Skill Gathering Program during Preschool Term*” effect, almost four weeks after the post-test, between 13 February 2017 and 22 February 2017, the participants in experiment I and II had “*Attention Gathering Test of Five Year of Children FTF-K*” again.

Data Analysis

When data set is organized, two children from the experimental I group and one from experiment II who did not attend even one of the activities of the Supportive Training Program of Attention were not included to data analysis. In control I group, two children from the control group and three children from the control II group were excluded from the data set in the survey.

To determine if there is a meaningful difference between the group assumptions, normality, the constant variable nature of data, and the random collection of data were analysed, it was decided to perform parametric or non-parametric analysis. In the examination of the normality assumption, the Shapiro-Wilks test was used because there were 20 children in each of the experiment I, experiment II, control I and control II groups. In addition, the scores were converted to z-score and examined whether they showed a distribution between -3.00 and 3.00.

For analysing data obtained in accordance with research’s aim, Mann-Whitney-U Test was applied to confirm equity of experiment I and Control I groups matched with pre-test groups. For testing effects of “*Attention Skill Gathering Program during Preschool Term*” that was applied to Experiment I group, pre-test and post-test comparisons were examined with t test. For testing effects of MNE (Ministry of National Education) 2013 Pre-school Education Program which was applied to Control I group, pre-test / post-test comparison was examined with Wilcoxon Signed Test. An independent t-test was applied to understand whether there is a meaningful difference between Experiment I and Control I groups. For understanding whether there is a meaningful difference in terms of points of Experiment II and Control II groups which were matched with pre-test points, Mann-Whitney-U Test was calculated. For understanding whether there is a meaningful difference in post-test points of Experiment I and Experiment II groups to whom “*Attention Skill Gathering Program during Preschool Term*” was applied, an independent t-test was calculated.

For understanding whether there is a meaningful difference in terms of post-test points of Control I and Control II groups to whom MNE 2013 Preschool Education Program were applied, Mann-Whitney-U Test was applied. For confirming permanency of “*Attention Skill Gathering Program during Preschool Term*”, ANOVA test was applied for repetitive gauge and testing the meaningful difference between pre-test/post- test and retention test. For testing the meaningful difference between post-test and retention test in Experiment II group, dependent t-test was applied.

Findings

Findings obtained through the research carried out for examining attention skill gathering effects of “*Attention Skill Gathering Program during Preschool Term*” on 60-72 months of children are presented under the research questions.

Is There a Meaningful Difference between Pre-Test Points in terms of Attention Skill of Experiment I and Control I Groups?

Findings related to this question are given in Table 2. According to Table 2, mean rank of children in Experiment I group was 19.75 and those of Control two was 21.25. According to the examination to see if there is a meaningful difference between Experiment I and Control I groups’ children in terms of points obtained, it has been revealed that $p = .68$ and there is not a meaningful difference between experiment I and control I groups as $p > .05$. [$U = 185.00$, $Z = .41$, $p > .05$].

Table 2.

Results of Mann-Whitney U Test related to Pre-Test Points of Attention Skill of Children In Experiment I and Control I Groups.

FTF-K	Groups	n	Mean Rank	Sum of Rank	U	Z	p
Pre- Test	Experimental I	20	19.75	395.00	185.00	.40	.68
	Control I	20	21.25	425.00			
	Sum	40					

Is There a Meaningful Difference between Pre-Test and Post-Test Points in terms of Attention Skill of Experiment I Group?

Findings related to this question are given in Table 3.

Table 3.

Results of Dependent t-Test Related to Pre -Post Test Points of Attention Skill of Children in Experiment I Groups.

Groups	FTF-K	n	Average	Sd	df	t	p
Experimental I	Pre-Test	20	20.70	2.29	19	8.59	.00
	Post- Test	20	25.30	2.88			
	Sum	40					

According to Table 3, point average of experiment I group's children was 20.70 and post-test point average was 25.30. The examination which was carried out for understanding if there is a meaningful difference according to attention gathering points of pre-test-and post-test results of children in Experiment I group, $p = .00$ and as less than $p < .05$, it was confirmed that there is a meaningful difference between pre-test and post-test [$t_{(19)} = 8.60$, $p = .00$, $p < .05$]. When the meaningful difference is analysed, difference has been advantageous on behalf of points obtained in post-test.

Is There a Meaningful Difference between Pre-Test And Post-Test Points in terms of Attention Skill of Control I Group?

Findings related to this question are given in Table 4.

Table 4.

Results of Wilcoxon Signed Ranks Test Related to Pre-Post-Test Points of Attention Skill of Children in Control I Group.

Group	FTF-K	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	p
Control I	Pre-Test	Negative Ranks	1	3.50	3.74	.00
	Post- Test	Positive Ranks	18	10.36		
		Ties	1			
		Total	20	186.50		

According to Table 4, it was found that there was only one child on negative ranks in control I group's children and their mean rank was 3.50. There are 18 children in positive rank and their mean rank was 10.36. The examination which was carried out for understanding if there was a meaningful difference according to attention gathering points of pre-test-and post-test results of children in Control I group, $p = .00$ and as less than $p < .05$, it was confirmed that there is a meaningful difference between pre-test and post-test [$Z = 3.74$, $p = .00$, $p < .05$].

Is There a Meaningful Difference between Post-Test Points in terms of Attention Skill Experiment I and Control I Groups?

Findings related to this question are given in Table 5.

Table 5.

Results of Independent t-Test Related to Post-Test Points of Attention Skill of Children in Experiment I and Control I Group.

FTF-K	Group	N	Mean	Std. Deviation	df	t	p
Post -Test	Experimental I	20	25.30	2.88	38	2.83	.00
	Control I	20	22.80	2.70			
	Sum	40					

According to Table 5, post- test point average of experiment I group's children was 25.30 and those of control I group was 22.80. The examination which was carried out for understanding if there was a meaningful difference according to attention gathering points of children in Experiment I and Control I groups, $p = .00$ and as less than $p < .05$, it was confirmed that there was a meaningful difference between experiment I and control I [$t_{(38)} = 2.83$, $p = .01$, $p < .05$]. When the meaningful difference was analysed, difference was found to be advantageous on behalf of control I group's points obtained in post-test.

Is there a Meaningful Difference between Post-Test Points in terms of Attention Skill of Experiment II and Control II Groups?

Findings related to this question are given in Table 6.

Table 6.

Results of Mann-Whitney-U Test related to Post- Test Points of Attention Skill of children in Experiment II and Control II groups.

FTF-K	Group	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
Post Test	Experimental II	20	27.45	549.00	61.00	3.81	.00
	Control II	20	13.55	271.00			
	Sum	40					

According to Table 6, mean rank was found 27.45 of experiment II children and those of control II group were found 13.55. The examination which was carried out for understanding if there was a meaningful difference according to attention gathering points of children in Experiment II and Control II groups, $p = .00$ and as less than $p < .05$ it was confirmed that there was a meaningful difference between experiment II and control II [$U = 61.00$, $Z = 3.82$, $p < .05$]. When the meaningful difference was analysed, difference was advantageous on behalf of experiment II group's points obtained in post-test.

Is There a Meaningful Difference between Post-Test Points in terms of Attention Skill of Experiment I and Experiment II Groups?

Findings related to this question are given in Table 7.

Table 7.

Results of Independent t-Test related to Post-Test Points of Attention Skill of children in Experiment I and Experiment II Groups.

FTF-K	Group	N	Mean	Std. Deviation	df	t	p
Post-Test	Experimental I	20	25.30	2.88	38	1.33	.13
	Experimental II	20	24.25	1.99			
	Sum	40					

According to Table 7, point average of children of experiment I group was found 25.30 and those of experiment II group was 24.25. The examination which was carried out for understanding if there was a meaningful difference according to attention gathering points of children in experiment I and experiment II groups, $p = .13$ and as more than $p > .05$ it was confirmed that there was not a meaningful difference between experiment I and experiment II groups [$t_{(38)} = 1.34$, $p = .14$, $p > .05$].

Is There a Meaningful Difference between Post-Test Points in terms of Attention Skill of Control I and Control II Groups?

Findings related to this question are given in Table 8.

Table 8.

Results of Independent t-Test related to Post-Test Points of Attention Skill of Children in Control I and Control II Groups.

FTF-K	Group	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
Post-Test	Control I	20	23.43	468.50	141.50	1.60	.10
	Control II	20	17.58	351.50			
	Sum	40					

According to Table 8, mean rank of children of control I group was found 23.43 and those of control II group were 17.58. The examination which was carried out for understanding if there was a meaningful difference according to attention gathering points of children in control I and control II groups, $p = .10$ and as more than $p > .05$, it was confirmed that there was not a meaningful difference between Control I and Control II groups [$U = 141.50$, $Z = 1.61$, $p > .05$].

Is There a Meaningful Difference between Pre-Test and Post- Test Points in terms of Attention Skill of Experiment I Group?

Findings related to this question are given in Table 9, Table 10 and Table 11.

Table 9.

Anova Test Table related to Pre-test, Post-test, and Retention-Test Points of Attention Skill of Children in Experiment I Group.

Source of Variance	Total of squares	df	Average of squares	F	p*	Significant Difference**
Among subjects	412.06	19	21.688	48.23	.00	1-2
Measurement	250.13	2	125.067			1-3
Error	98.53	38	2.593			
Sum	23701.96	59				

*Significant at $p < .05$ level.

**Measurements in which differences have been observed as a result of Tukey test

When Table 9 is analysed according to Attention Gathering Program (Frankfurter Test Für Funjahrige Konzentration), which was applied to Experiment I group, it is found that there was a meaningful difference between points of pre-test (1), post-test (2) and retention test (3) [$F = 48.23$, $p = .00$, $p < .05$]. The difference was determined by Bonferroni test.

Table 10.

Bonferroni Test Table related to Pre-test, Post-Test, Retention-Test Points of Attention Skill of Children in Experiment I group.

(i) Factor 1	(j) Factor 2	Average difference(i-j)	Std Error	p
Pre-test (1)	Post- test (2)	-4.60*	.53	.00
	Retention test (3)	-4.00*	.66	.00
Post- test (2)	Pre-test (1)	4.60*	.53	.00
	Retention test (3)	.60	.23	.05
Retention test (3)	Pre-test (1)	4.00*	.66	.00
	Post- test (2)	-.60	.23	.05

*Significant at $p < .05$ level.

When Table 10 is analysed according to Attention Gathering Program (Frankfurter Test Für Funjahrige Konzentration), which was applied to Experiment I group, it was found that there was a meaningful difference between points of pre-test, post-test and retention test ($p < .05$).

Table 11.

Arithmetic Mean and Standard Deviation Related to Pre-test, Post-Test, Retention-Test Points of Attention Skill of Children in Experiment I Group.

Tests	N	Average	SD
Pre-Test	20	20.70	.51
Post-Test	20	25.30	.65
Retention test	20	24.70	.82

According to Table 11, it was determined that there was a meaningful difference between points obtained from pre-test and post-test applied to children of experiment I group ($p < .05$). When averages of pre-test and post-test results were examined, it was determined that there was an increase in points after applying of Education Program for Supporting Attention Gathering. Within this scope, it could be said that there was an increase in children's attention gathering skills.

Is There a Meaningful Difference between Post-Test and Retention Test Points in terms of Attention Skill of Experiment II Group?

Findings related to this question are given in Table 12.

Table 12.

Results of Dependent t-Test related to Post Test Points of Attention Skill of Children in Experiment II Group.

Group	FTF-K	N	Mean	Std. Deviation	df	t	p
Experiment II	Post Test	20	24.25	1.99	19	1.83	.08
	Retention Test	20	24.10	1.80			
	Sum	40					

According to Table 12, point average of children of experiment II group was found 24.25 and retention test point average was found 24.10. The examination which was carried out for understanding if there was a meaningful difference according to attention gathering points of children in experiment II groups in terms of post-test and retention test results, $p = .14$ - and as more than $p > .05$, it was confirmed that there was not a meaningful difference between pre-test and post-test [$t_{(19)} = 8.60$, $p = .08$, $p > .05$].

Is There a Meaningful Difference between Retention Test Points in terms of Attention Skill of Experiment I and Experiment II Groups?

Findings related to this question are given in Table 13.

Table 13.

Results of Independent t-test related to Post-Test Points of Attention Skill of Children in Experiment I and Control I group.

FTF-K	Group	N	Mean	Std. Deviation	df	t	p
Retention Test	Experimental I	20	24.60	3.60	38	.56	.58
	Control I	20	24.10	1.80			
	Sum	40					

According to Table 13, retention point average of experiment I group's children was 24.60 and those of control I group was 24.10. The examination which was carried out for understanding if there was a meaningful difference according to attention gathering points of children in experiment I and

experiment II groups, $p = .58$ and as more than $p > .05$ it was confirmed that there was not a meaningful difference between experiment I and experiment II groups [$t_{(38)} = .56$, $p = .58$, $p > .05$].

“What are the Opinions of Teachers and Parents on the Effectiveness of “Education Program for Supporting Education Skill”?”

Findings related to this question are given in Table 14. On Table 14, Attention Skill Development Program during Preschool Term was coded by analysing the content and feelings related to the application, and the distribution of the themes was given accordingly.

Table 14

Family Interview Form Assessment Results related to Application of “Attention Skill Development Program during Preschool Term”.

Feelings and Thoughts of Families about the Program Themes	Experiment I		Experiment II	
	N	%	N	%
Awareness of distracting stimulants	14	70.00	13	65.00
Increase in effective time spent with family	18	90.00	19	95.00
Talking about school activities at home	15	75.00	16	80.00
Change on toy selection of the children	14	70.00	13	65.00
Motivation for learning	9	45.00	11	55.00
Increase in questioning	12	60.00	10	50.00
Increase in understanding instructions	8	40.00	6	30.00

During introduction process which was applied according to “Attention Skill Development Program during Preschool Term” on Table 14, it was found that distracting stimulants were not known. At the end of the application, 70.00% of families from experiment I group and 65.00 % of experiment II group were aware of distracting stimulants. During application period of “Attention Skill Development Program during Preschool Term”, 90.00 % of families from experiment I group and 95.00 % of experiment II groups indicated that there was an increase in effective time spending with their children. At the end of class activities of “Attention Skill Development Program during Preschool Term”, 75.00 % of families from experiment I group and 80.00 % of experiment II groups indicated that there was an increase in sharing children’s activities with their families at home. At the end of ““Attention Skill Development Program During Preschool Term”, 70.00 % of families from experiment I group and 65.00 % of experiment II groups indicated that there was an increase in children’s plays and toy choosing in a more improving way of intelligence.

It has been understood that children of 45.00 % of experiment I group families and 55.00 % of experiment II had an increasing in learning tendency. 60.00 % of experiment I group families and 50.00% of experiment II group stated that there was increase in questioning of children during communication period. 40.00 % of experiment I group families and 30.00 % of experiment II group stated that there was increase in understanding instructions without repeating.

When teachers’ thoughts and feelings on “Attention Skill Development Program during Preschool Term” are analysed, it was stated by teachers that the program contributes to personal and professional development and enables an awareness of importance on children’s attention skills development. Teachers stated that they could adapt activities used in attention training to their activities. These teachers also stated that education for attention training is important and these trainings should be given for professional development.

Discussion

This research was carried out to reveal effects of “Attention Skill Development Program during Preschool Term” on attention skill of 60-72 months of children and when results of this program are examined according to the findings:

It has been understood that there is not a meaningful difference related to the findings of pre-test points of *Attention Gathering Test of Five Year Old Children (FTF-K) (Frankfurter Test Für Funjahrige Konzentration)* of Control I and Experiment I groups. In experimental studies, a meaningful difference between pre-test points of Experiment I and Control I group is not expected (Kaptan, 1998, p.85). It has been confirmed that results of the research whose pre-test gauges were carried out with Attention Gathering Test of Five Year Old Children as a data collecting tool (Altun, Hazar & Hazar, 2016; Kuşçu 2010; Malkoç & Ceylan 2011) are in line. There is not a meaningful difference between Experiment I and Control I groups to whom Somolon's Quadruple Group experimental model's pre-test was applied and this supports "*Attention Skill Development Program during Preschool Term*" on children's attention gathering skills that were compared through homogenous groups.

It has been understood that there is a meaningful difference related to the findings of pre-test/ post-test points of *Attention Gathering Test of Five Year Old Children (FTF-K) (Frankfurter Test Für Funjahrige Konzentration)* of Experiment I group. It can be said that Development Program for "*Attention Gathering Skills during Pre-School Term*" was supported by attention gathering skill of children. Children's development in terms of attention gathering skills also contributes to cognitive developments of them (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Nolen-Holeksema, 2008, p.72). Lauster (1999) and Ettrich (1998) have indicated that attention gathering skills can be developed through education programs. Sohlberg and Mateer's studies (1986) on attention skill's development through education programs are in line with the results of the study. "*MNE Preschool Term Education Program 2013*" was applied to Control I group and it has been understood that there is a meaningful difference related to Attention Gathering Test of Children FTF-K pre-test/post-test points. This finding of the research shows children of Control I group to whom "*MNE Preschool Term Education Program 2013*" was applied had an improvement in attention gathering skill. It has been found that this finding has similarity with experimental designed control groups' people to whom an attention gathering program was applied (Gözalán, 2013; Gözalán Alkan & Koçak; 2018; Kaymak, 1995; Koçyiğit, Kayılı & Erbay, 2010; Seçer & Özmen, 2015).

It has been understood that there is a meaningful difference related to the findings of post-test points of *Attention Gathering Test of Five Year Old Children (FTF-K) (Frankfurter Test Für Funjahrige Konzentration)* of Experiment I and Control I groups. The findings obtained through Experiment I and Control I groups are similar to Experiment II and Control II groups. This means a research should be evaluated according to its inner dynamics as a whole and inner validity is high in terms of data supporting each other (Geray, 2011).

After applying "*Development Program of Attention Gathering Skill during Preschool Term*" to Experiment I and Experiment II groups, it was seen that there was not a meaningful difference between attention gathering skills of these children, which shows the coherence of Experiment I and Experiment II groups in terms of experimental processes. Besides, this increases the validity of results obtained through research. Within this scope, there is not a meaningful difference between post-test points of Experiment I and Experiment II groups, which can be an indicator that activities, matching of researchers and teachers, creating the education environment and taking outside effects under control went well and experimental studies were carried out in the correct manner. It can also be commented like "*Development Program for Attention Gathering during Preschool Term*" did not have a random way.

When body of literature is examined, it is seen that attention-gathering ability is related to other skills. According to the research carried out by Kılıçkaya et al. (2017), it was found that the attention-gathering ability of children aged 48-72 months was significantly correlated with the ability to recognize, distinguish and express geometric shapes as a significant predictor. In the research conducted by Seçer and Özmen (2015), it was determined that the attention gathering activities applied to the introductory children attending the pre-primary education institution made fewer mistakes and made their decisions correctly by improvement of the attention-gathering ability of the children. In the study conducted by Gözalán and Koçak (2014), it was determined that the Game Based Attention Training Program applied to children aged 60-72 months was effective in increasing the level of language skills as well as

contributing to the development of attention span of children. In a study conducted by Dice and Schwanenflugel (2012), it was determined that pre-school-age children's early literacy skills had a relationship with support for attention-grabbing. In this context, it is thought that the "Attention Skill Development Program during Preschool Term" supports the development of children's attention, as well as the development of many skills.

When the meaningful difference is examined according to findings of Experiment I children's attention gathering test, pre-test and post-test points, it has been understood that there was not a meaningful difference between post-test and retention test. Besides, it has been understood that there was not a meaningful difference in terms of Attention Gathering Test, post-test/ retention test points of experiment II group. The result obtained from these findings, "Supportive Education Program for Attention Gathering Skill" has had a positive effect for attention gathering of children and this development seems permanent.

The development of children's attention-gathering ability and the ongoing effects may prevent the occurrence of behaviour problem while supporting readiness for school. According to Lewit and Shuurmann Baker (1995), children need to control many behaviours in order to be ready for school. Attention gathering of children, learning new knowledge, ability to ignore distracting stimulants in the classroom environment and controlling their instincts enable to control many behaviours. In the study conducted by Erbay (2013), it was determined that there is a positive relationship between 6-year-old children and their attention-seeking ability, reading comprehension, auditory reasoning and processing skills. The reading age is an indication of the readiness of the children to understand the guidelines given in the school and the academic achievement skills. According to this finding, the development of children's attention-gathering capacities will positively influence readiness to read and academic achievement. Research conducted by Rhoades, Warren, Domitrovich and Greenberg (2011) indicates that attention and social emotional development play a role in the success of children in primary school. According to the findings of this research, children's ability to gather attention affects social-emotional development. In addition, according to the research conducted (Domínguez Escalón & Greenfield, 2009; Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco, & McWayne, 2005), problem behaviours related to children's social development in the preschool period were associated with attention gathering skill. According to Normandeau and Guay (1998), the effects of problem behaviours due to attentiveness in early childhood can be observed in primary school children.

In the light of this information, Attention Skill Development Program during Preschool Term, development of children's attention and effects of their activities may contribute to academic achievement in the preparation of primary school children without attention deficit disorder and in the following years, it may also contribute positively to cognitive and language, social and emotional development. Within this scope, reasons of "Development Program of Attention Gathering Skill during Preschool Term" of children in Experiment I and II groups' that have an effect for developing attention skills of children can be explained with features below:

"Development Program of Attention Gathering Skill during Preschool Term" supports attention and attention types. Its features and principles developed according to attention institutions suggest program's activities organized according to dimensions of attention, materials' sending stimulants to more than one sense, notional and practical knowledge of the researcher and the instructor, taking distracting stimulants in education environment under control, supporting school activities with families' participations, children's taking active role in activities after attention education, activities being from simple to complex, activities being individual first and turning into group activity later, materials' being copied for each children and their opportunity to work on these material by themselves and children's ability to give instruction to themselves during practice.

Conclusion and Recommendations

In consideration of findings of the research, “Attention Skill Development Program during Preschool Term” can be said to have an improving effectiveness for attention gathering skills of five year old children. “Attention Skill Development Program during Preschool Term” and evaluation forms that can be used for effectiveness of the program can be said to be supportive and effective.

At the end of this study, recommendations are organized according to instructors, researcher and children’s views who took part in practicing of “Attention Skill Development Program during Preschool Term”.

- For attention developing of children, families should be informed first in terms of attention developing. Importance of attention gathering can be explained to families.
- Physical conditions of the schools should be improved so that children can take a good education in education environment. Environments of supportive educational programs for attention gathering should be organized.
- One of the most important factors for offering a qualified education is the instructor factor. Before being assigned as a teacher, attention gathering educations can be given at education faculties as well as support within service training. By getting this education, teachers can learn preparing their courses by taking attention gathering into account and use preschool term education program in a more effective way.
- For testing effectiveness of “Attention Skill Development Program during Preschool Term”, pilot schools can be chosen from different regions, more children can be enabled to take advantage of this program and results can be tested.
- “Attention Skill Development Program during Preschool Term” can be applied in various education environment of various socio-cultural structures. With the findings obtained, attention gathering and reasoning skills can be compared.
- In preschool term institutions, seminars on “Attention Skill Development Program during Preschool Term’ and materials’ usage can be organized and they can be made accessible for teachers.
- Effect of “Attention Skill Development Program during Preschool Term” can be researched according to various factors like age, cognitive development, parents’ education level, socio-economic level, whether having attended a preschool institution or not.
- Effects of “Attention Skill Development Program during Preschool Term” can be investigated in terms of academic success when these students start first grade at primary schools.
- Permanency of “Attention Skill Development Program during Preschool Term” can be followed by 3, 6 and 12 months period after it is applied.
- “Attention Skill Development Program during Preschool Term” was used for a term. The program can be planned to embrace one year and then applied.
- *In accordance with principles* and features of “Attention Skill Development Program during Preschool Term”, interdisciplinary studies can be executed on the basis of relationship of brain-senses and learning.

Acknowledgement

This study was generated from a part of the doctorate thesis called “The Effect of Attention Developing Program During Preschool Period on Attention and Mental Reasoning Skills” conducted by Ali İbrahim Can GÖZÜM who was under supervision of Prof. Dr. Adalet Kandır.

..

Türkçe Sürüm

Giriş

Erken çocukluk dönemi, çocuğun ilerleyen yıllarındaki yaşamında başarılı, üretken, sağlıklı ve mutlu bir birey olması için temel oluşturmaktadır. Erken çocukluk dönemi çocukların yetilerinin gelişiminde kritik bir dönemdir. Erken çocukluk döneminde çocukların gelişimleri yaşamındaki diğer dönemlere göre daha hızlıdır. Bu dönemde çocukların gelişimlerinin desteklenmesi, erken müdahaleler bilişsel kapasite, kişilik ve sosyal davranışlarında kalıcı etki göstermektedir (Bredenkamp, 2015).

Çocukların ilerleyen yıllarda mutlu ve sağlıklı bir birey olması için desteklenmesi gereken yetilerinden biri de dikkat toplama yetisidir. Erken çocukluk döneminde dikkat toplama, çocukların belirli bir uyarın üzerinde kendi istekleri ile bilinçli olarak dikkatlerini sürdürmesidir. Dikkat toplama yetisini kullanan çocukların tüm bilişsel becerileri aktiftir (Özdoğan, 2004).

Çocukların güdülenmesi ve ilgi düzeyleri, öğrenme yaşantıları, ihtiyaçları, dikkat toplama yetisini etkilemektedir. Dikkat toplama yetisini etkili kullanan çocuklar ile odaklanma düzeyi sınırlı ya da yetersiz olan çocukların bilişsel temsillerinin gelişimleri de farklılık gösterir. Bu gelişimsel farklılık, çocukların akademik başarısını ve sosyal ilişkilerini etkiler (Armbruster & Anderson, 1988).

Erken çocukluk döneminin ilk yıllarında dikkat toplama yetisi yeterince olgunlaşmış değildir. Çocuklar belirli bir davranışı sergilerken çevreden gelen uyarıcıları bilinçli anlamlandırıp davranışı sergilemek yerine gereksinim, ilgi, duygu ve hoşlanmalarından yola çıkarak hareket ederler. Bu nedenle, çocukların belirli bir etkinlik üzerinde dikkatlerini uzun süre toplaması çok zor bir durumdur. Çocukların yaşlarının ilerlemesiyle dikkat süreleri artar ve bilinçli olarak dikkatlerini belirli uyarılar üzerinde toplayabilirler (Plude, Enns, & Brodeur, 1994).

Erken çocukluk dönemi çocuklarında dikkatsizlik, dürtüsellik ve hareketlilik gibi olayların gözlemlenmesi doğaldır. Ancak, beklenenin üstünde belirtilerin gözlemlenmesi ve aksaklıkların oluşması gelişimsel aksaklıklar olduğunun göstergesidir (MEGEP, 2015). Ramsay'a (2007) göre çocukların gösterdiği davranışlar dikkat toplama bozukluğu ölçütlerine uygun gözlemlense bile, tanı koymak kolay bir süreç değildir. Çocukların dikkatlerini toplama yetileri; ölüm, boşanma, istismar, depresyon gibi durum ve olayları karşısında olumsuz etkilenebilir. Çocuklarda dikkat toplama sorununa yönelik belirtiler üç yaşında gözlemlenmeye başlarken, dikkat eksikliği tanısı ilkökul yıllarında konulmaktadır (Öncü ve Şenol, 2002). Dikkat toplama sorunu nörogelişimsel bozukluk olup çocukluk çağlarında yaygın olarak görülmektedir. Müdahale edilmez ise belirti ve etkisi ömür boyu sürebilir (Biederman & Faraone, 2002; Pliska, 2007; Onnink, Zwiers, Hoogman, Mostert, Kan, Buitelaar, & Franke, 2014). Çocuklarda dikkat toplama bozukluğu, kendi gelişim dönemlerine uygun üstlenmiş oldukları sorumlulukları yerine getirebilmek için gereken çabayı gösterememe, çabuk sıkılma, tamamlayamama gibi tanımlanmaktadır (Ettrich, 1998).

Dikkat toplama bozukluğunun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi üzerine belirti ve etkileri, erken çocukluk dönemi sonrasında belirgin düzeyde gözlemlenebilir. Faraone, Biederman ve Friedman (2000) tarafından yapılan araştırmada, dikkat toplama bozukluğunda, çocukların yaşam kalitesinin düşmesiyle birlikte, gelişimsel, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve akademik başarısızlık gibi birçok alanda önemli sorunların gözlemlendiği tespit edilmiştir. Dikkat toplama problemi olan çocukların sağlıklarının bozulduğu, madde kullanımı alışkanlığının arttığı gözlemlenebilmektedir (Perwien et al., 2004).

Dikkat toplama bozukluğunun sıklığı ve diğer gelişimsel bozukluklarla olan ilişkisi incelendiğinde; Mayes, Calhoun ve Crowell'in (2000) yaptığı araştırmada, 8-16 yaş arasında 119 çocuğa uygulanan klinik ve müdahale programına bağlı değerlendirme sonucunda çocukların % 70.00'inde dikkat toplama sorununa bağlı öğrenme güçlüğü olduğu tespit edilmiştir. Bu çocukların okuma, yazma ve matematiğe

yönelik akademik başarısızlık gösterdiği tespit edilmiştir. Pastor ve Reuben (2008) tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde (A.B.D) 2004-2006 yıllarında yapılan araştırmada, 6-17 yaş arasında 23051 çocuk üzerinden yapılan kliniksel değerlendirme incelendiğinde öğrenme güçlüğü olmayan çocukların % 5.00'inde dikkat toplama sorunu, dikkat toplama sorunu olmayan çocukların ise % 5.00'inde öğrenme güçlüğü olduğu tespit edilmiştir. Çocukların % 4.00'ünde ise hem dikkat toplama sorunu hem de öğrenme güçlüğü olduğu belirlenmiştir.

Dikkat toplama sorununa yönelik uluslararası alanda yapılan prevalans çalışmalarında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu yaygınlığı % 3.00-12.00 oranında değişiklik gösterirken, ortalama yaygınlığın % 5.29 olduğu belirlenmiştir (Polanczyk, Willcutt, Salum, Kieling, & Rohde, 2014).

Dikkat toplama sorunu olan çocukların Türkiye evreninde görülme sıklığı incelendiğinde; Mukaddes, Zoroğlu, Kora ve Aydoğmuş (1998) tarafından yapılan araştırmada, İstanbul örnekleminde 7-9 yaş arasında 620 ilkokul çocuğunda ebeveynlerle yapılan boyutsal yaklaşımda % 6.20, ebeveynlerle yapılan klinik yaklaşımda % 5.00 öğretmenlerin DSM-III-R kriterlerine göre % 10,6 olarak bulunmuştur. Erşan, Doğan, Doğan ve Sümer (2004) tarafından yapılan araştırmalar incelendiğinde, Sivas örnekleminde 6-15 yaş arasında 1425 çocuk'ta % 8.10 oranında dikkat toplama sorunu gözlemlendiği tespit edilmiştir. Gül, Tırkay, Cengel Kultur ve Topbaş (2010) tarafından yapılan araştırmada, Trabzon örnekleminde 6-12 yaş grubunda 1226 çocuk'ta % 8.60 dikkat toplama sorunu olduğu belirlenmiştir. Ercan vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada, İzmir örnekleminde ilkokul 2 sınıftan başlayarak 2008'den 2011 yılına kadar 1500 çocukla 4 yıllık yapılan boylamsal çalışma sonucunda, 2008 yılı için % 13.38'i, 2009 yılı için % 12.53'ü, 2010 yılı için % 12.22'si, 2011 yılı için % 12.55 oranında dikkat toplama sorunu olan çocuk belirlenmiştir.

Ettrich'e (1998) göre, normal gelişim gösteren okul çağı çocuklarının % 12.00-13.00 arasında dikkat toplama problemi olduğunu savunmaktadır. Okul öncesi dönemde 3-6 yaş çocukların % 10.00-15.00 arasında dikkat toplama sorunu olduğunu ileri sürmektedir.

Çocuklarda dikkat toplama sorununun nedenini belirlemek için çok sayıda araştırma yapılmıştır. Çocuklarda dikkat toplama sorununa yönelik prenatal, natal, postnatal risk faktörleri, çevrenin etkisi, genetik özellik, nörobiyolojik değişim gibi birçok etken olma ihtimaline rağmen etiyolojisi tam olarak saptanamamıştır (Lahat et al., 2011). Çocuklarda dikkat toplama sorunun nedenlerindeki farklılaşmadan dolayı tıp, psikoloji, eğitim gibi farklı disiplinlerin çalışma konusu haline gelmiştir.

Barkley'e (2014) göre dikkat toplama sorunu olup hiperaktivitesi olmayan çocukların öğrenme güçlüğü ve akademik başarısızlıkları ortaya çıkmadığı sürece gözden kaçmakta ve tanılama süreci uzamaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarında dikkat toplama sorunu olması durumunda çocukların ancak okul çağına geldiğinde müdahale edilebileceği düşünüldüğünde okul öncesi dönemde çocuklara uygulanacak olan dikkat eğitimi kritik önem taşıdığı düşünülmektedir.

Barkley'e (2014) göre dikkat toplama bozukluğu olan çocukların erken tanısı konulduğunda % 90 oranında iyileşme görülmektedir. Çocukların dikkat sorunu için kullandığı ilaçların olumlu ve olumsuz yanları vardır. İlaç kullanımı sonrasında çocuklarda dikkat süresinin uzaması, kurallara uyma gözlemlenebilir fakat davranış değişikliği kalıcı değildir. Çocuklar motive olmadıkları gibi duygu ve davranışlarının kontrolünü öğrenemezler. Klonoff'a (2010) göre çocukların dikkat yetilerinin gelişimi dikkat eğitimi programları ile desteklenebilir. Dikkat programlarının düzenli ve sistematik uygulaması sonucunda çocukların dikkat yetilerinin gelişimi üzerinde etkili ve olumlu sonuçlar alınabileceğini belirtilmiştir. Alan yazında erken çocukluk döneminde belirli bir dikkat eğitimi programı uygulamasının okul öncesi dönem çocuklarının dikkat toplama yetilerini geliştirici etkisi olduğu ilgili araştırmalarda (Çetin & Özözen Danacı, 2015; Gözalan, 2013; Gözalan Alkan & Koçak, 2018; Kaymak, 1995; Koçyiğit, Kayılı & Erbay, 2010; Malkoç & Ceylan, 2011; Seçer & Özmen, 2015) saptanmıştır. Wagner'e (1991) göre çocukların dikkat yetisindeki gelişimin dönüm noktası erken çocukluk dönemidir. Bu dönemin ilk yıllarında çocuklar çevrelerini keşfetmeye başladıkları için dikkatlerini çevreye yöneltmişlerdir. Çocukların ilerleyen yıllarda dikkatlerini, sistemli, aktif, planlı, sürekli ve amaca yönelik kullanabilirler. Çocuklar 5-7 yaşlarında dikkatlerini sistematik olarak organize edebilirler.

Alan yazında dikkat toplama yetisi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, hedef kitlenin hastanelerden ve eğitim merkezlerinden gönderilen dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş çocukların ya da çeşitli hastalıklar geçirerek dikkat yetersizliğine sahip çocuklar üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir (Butler & Copeland 2002; Kerns, Eso & Thomson, 1999; Niemann, 1989; Ruff, Mahaffety, Engel, Farrow, Cox & Karzmark, 1994; Sohlberg & Mateer 1987; Thomson, 1995). Dikkat toplama sorunu hakkında yapılan araştırmalar genellikle okul çağı ve ergenlik dönemi üzerine yoğunlaşmaktadır. Okul öncesi dönemde dikkat toplama sorununa yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Tandon & Pergjika, 2017). Dikkat toplama bozukluğunun yaygınlığı ve etkilerinin okul döneminde daha iyi gözlemlenebilir olması, erken çocukluk döneminde müdahale edilebilirliği göz önüne alındığında tüm çocuklara dikkat eğitimi programının uygulanması gereksinimi saptanmıştır. Dikkat toplama yetisinin gelişimi, sadece risk altında olan çocuklar için değil normal gelişim gösteren çocuklar için de önemlidir.

Okul öncesi dönemde, dikkat toplama problemi tanısı konulmamış normal gelişim gösteren çocuklara dikkat eğitimi programı uygulanarak çocukların dikkat yetilerinin gelişiminin ilerleyen yıllarda hem akademik başarısını hem de yaşam kalitesini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Günümüzde dikkat toplama sorunu olmayan çocukların da dijital kültürün etkisi altında kaldığı düşünüldüğünde uyarıların çok sık değiştiği dünyada dikkat yetisinin desteklenmesi gerekliliği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Dikkat yetisi öğrenme sürecinin başlangıcının ön koşuludur. Dikkat toplama yetisi gelişmeyen çocuklarda hedeflenen davranış kazanılmazsa istenmedik problem davranışlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle, çocukların dikkat toplama becerilerinin gelişimi için öğretmenlerden çaba göstermesi beklenmektedir (Selçuk, 2000). Çocuklarda dikkat toplama bozukluklarının en iyi gözlemlenmiş olduğu anlar, ebeveynler ya da öğretmenleri tarafından bir etkinliğin yapılması istendiği anlardır. Çocuklara verilen etkinlikler sürecinde iç tepkisel ve aşırı hareketli davranışlar gösterebilirler (Bonney, 2000; Ettrich, 1998). Bu bağlamda, istenilen davranışların kazandırılması sürecinde “*dikkat eğitim programları*” önemli bir yer teşkil etmektedir.

Bu araştırma, “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın (60-72) aylık çocuklarının dikkat yetisi kazanımına olan etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın amacına göre aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Deney I ve kontrol I grubundaki çocukların dikkat yetisi ön test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 2) Deney I grubunu oluşturan çocuklarının dikkat yetisi ön test/son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 3) Kontrol I grubunu oluşturan çocuklarının dikkat yetisi ön test/son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 4) Deney I ve kontrol I grubu çocuklarının dikkat yetisi son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 5) Deney II ve kontrol II grubu çocuklarının dikkat yetisi son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 6) Deney I ve deney II grubu çocuklarının dikkat yetisi son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 7) Kontrol I ve kontrol II grubu çocuklarının dikkat yetisi son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 8) Deney I grubunu oluşturan çocuklarının dikkat yetisi ön test/son test/ izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 9) Deney II grubunu oluşturan çocuklarının dikkat yetisi ön test/ son test/ izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

- 10) Deney I ve deney II grubunu oluşturan çocuklarının dikkat yetisi izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?
- 11) “Dikkat Yetisini Gelişimi Programının” etkililiği hakkında öğretmen ve ebeveyn görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada, “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın (60-72) aylık çocukların dikkat toplama becerisine etkisini test etmek amacıyla, nicel ve nitel veriler kullanılmıştır.

Araştırmada nicel araştırma metoduna uygun deneysel bir araştırma ve nitel araştırma metoduna uygun görüşme tekniği ile elde edilen olan verilerin kullanılması sonucunda, araştırmanın deseni karma desen (mix research) şeklinde planlanmıştır.

Araştırma Modeli

Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini test etmektir. Deneysel desenler; gerçek deneysel desenler (true experimental designs), yarı deneysel desenler (quasi experimental designs) ve zayıf deneysel desenler (weak experimental designs) şeklinde sınıflandırılmaktadır (Büyüköztürk, 2001, p.3; Büyüköztürk et al., 2012, pp.195-208). Bu araştırmada, yansız (seçkisiz) atama kullanılmadan, gruplardan ikisi dikkat toplama becerileri açısından eşleştirilmiştir. Dikkat toplama yetisi eşit olan gruplar, seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak belirleneceğinden tam deneysel desen kullanılmıştır. Tam deneysel desenler arasından Solomon’un dörtlü grup modeli kullanılmıştır. Araştırmanın desenine göre bağımlı değişken; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaşındaki çocukların “dikkat toplama yetisi” iken, bağımsız değişken “Dikkat Yetisini Destekleyici Eğitim Programı”dır.

Araştırmanın tam deneysel desenler arasından Solomon Dört Grup Modeli dikkate alınarak, ön/ son/ izleme testinden nicel veriler toplanmıştır. Araştırmada bu şekilde tam deneysel araştırma metoduna uygun nicel veriler ile “Dikkat Yetisini Destekleyici Eğitim Programının” etkililiğinin tespiti, verilerin tamamlanması ve detaylandırılması içinde nitel veriler toplanmıştır. Bu bağlamda, araştırmada Karma araştırma modeline uygun desenler arasından keşfedici desen (exploratory design) kullanılmıştır (Creswell & Plano Clark, 2010).

Ön test ile eşleştirilen deney I ve kontrol I grupları arasında ve ön test ile eşleştirilmeyen deney II ve kontrol II grupları arasında, araştırma deseni göz önünde bulundurularak ön-test/son-test/ izleme testi ölçümlerinin karşılaştırılmasına yönelik araştırma sorularına ait bulgular tespit edilerek, “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın (60-72) aylık çocukların dikkat toplama becerisine etkisi nedir? araştırmanın temel sorusuna yanıt aranmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kars il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden, normal gelişim gösteren 60-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubuna, evren içinden tesadüfi olarak seçilen Kars il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden, daha önce özel bir dikkat eğitimi programı uygulanmamış, deney I (n:20), kontrol I (n:20) ve deney II (n:20), kontrol II (n:20) grubu olmak üzere toplam 80 çocuk dâhil edilmiştir.

Çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde, deney grubundaki çocukların kişisel bilgileri; deney I grubundaki çocukların, % 40.00’nin kız (n=8), % 60.00’nin ise erkek olduğu (n=12) belirlenmiştir. Deney II grubundaki çocukların da % 40.00’nin kız (n=8), % 60.00’nin erkek olduğu (n=12) tespit edilmiştir. Kontrol gruplarında ise çocukların cinsiyet oranları şu şekildedir: Kontrol I grubundaki çocukların % 45.00’nin kız (n=9), % 55.00’nin ise erkek (n=11), kontrol II grubundaki çocukların ise % 35.00’i kız (n=7), % 65.00’nin ise erkek olduğu (n=13) belirlenmiştir. Çalışma grubundaki çocukların yaş

ortalaması incelendiğinde, deney I grubunun 5.40 yaş, kontrol I grubunun 5.60 yaş olduğu ve deney II grubunun 5.50 yaş, kontrol II grubunun 5.40 yaş olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, çocuklar ve ailelerine ilişkin genel bilgileri toplamak amacıyla cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne ve babanın öğrenim durumu ve anne babanın mesleği gibi demografik bilgileri içeren “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır.

Çocukların dikkat toplama yetisinin gelişimini değerlendirmek amacıyla, Raatz ve Möhling (1971) tarafından geliştirilen Beş Yaş Çocuklar için Frankfurter Konsantrasyon Testi (Frankfurter Tests für Fünfjährige - Konzentration: FTF-K) uygulanmıştır. Beş Yaş Çocuklar için Frankfurter Konsantrasyon Testi nöropsikometrik bir testtir. Çocuklardan karışık halde bulunan elma ve armut şekilleri arasından 90 saniye içerisinde armutları işaretlemeleri istenmektedir. Testin ilk uygulaması 1968’de 5,0-6,3 yaşındaki 266 çocuğa yapılmıştır. 1969’da 100 çocuğa uygulanmıştır. 1970’de 1170 çocuğa uygulama tekrar edilmiştir. 1971’de yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum standardizasyonu yapılarak iki çocuk yuvasında 29 çocukla üç hafta ara ile test tekrar test metodu uygulanmış ve iki uygulama arasında korelasyon katsayısı $r=0.85$ olarak bulunmuştur. Veri toplama aracından elde edilen puanlar hesaplanırken yaş ve cinsiyet ölçme işlemini etkileyeceğinden dolayı düzeltilmiş puanları hesaplanmıştır. Veri toplama aracı birçok araştırmada (Erbay, 2013; Gözalan, 2013; Gözalan Alkan & Koçak, 2018; Kaymak, 1995; Kılıçkaya, Yurtsever Kılıçgün & Battal, 2017; Koçyiğit et al., 2010; Krombholz, 2013; Kuşçu, 2010) kullanılmıştır.

Beş Yaş Çocuklar için Frankfurter Konsantrasyon Testi, Kaymak (1995) tarafından Türkiye örneklemini üzerinden geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi son sınıf öğrencileri tarafından Klinik Psikoloji dersi uygulamaları kapsamında 5-6 yaş grubundaki 30 çocuğa üç hafta ara ile uygulanmıştır. Test tekrar test metodu ile yapılan uygulamada testin güvenilirlik katsayısının .70 üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmacılar tarafından *Beş Yaş Çocuklar için Frankfurter Konsantrasyon Testi’nin* (2015-2016) eğitim öğretim yılında yeniden güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Güvenirlik Çalışmasında, test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Test tekrar test yöntemi ile iki uygulama yapılmış ve Pearson Momentler Çarpımı Katsayısına göre iki uygulama arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında Raatz & Möhling (1971) tarafından ortaya konulan standardizasyon değerleri ölçüt olarak alınmıştır. Ölçüt olarak çocukların cinsiyeti ve sosyo-ekonomik durum göz önünde bulundurulmuştur. Güvenirlik çalışmaları için çalışma grubu, Türkiye İstatistik Kurumundan (TÜİK) alınan verilere göre sosyo-ekonomik düzeyi alt, orta ve üst olarak gruplandırılan dört anaokulundan 5-6 yaşlarında 173 çocukta oluşmuştur.

Beş Yaş Çocuklar için Frankfurter Konsantrasyon Testi, 173 çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulama süresi 90 saniyedir. Uygulama ortamında çocukların dikkatlerini dağıtıcı uyaranlar kontrol altına alınmıştır. Araştırmacılar tarafından, *Beş Yaş Çocuklar için Frankfurter Konsantrasyon Testi* (FTF-K) test-tekrar test güvenilirlik yöntemi kullanılarak yapıp, birinci uygulama ve ikinci uygulama arasındaki ilişkinin düzeyi incelendiğinde, ($r = .74$) olup ($p = .00$)’dır. Guilford’ya (1956) göre, test-tekrar-test uygulamasına bağlı güvenilirlik katsayısının alt sınırı .70 olması gerekmektedir. Güvenirlik katsayısının bu sınırın altında olması tespit edilen puandaki standart hatayı artıracağı için kullanılması uygun olmadığı şeklinde yorumlamıştır (Kline, 1986). Bu bağlamda, “*Beş Yaş Çocuklar için Frankfurter Konsantrasyon Testi*”nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Gözüm (2017) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” 60-72 aylık çocukların dikkat yetisini desteklemeyi esas almaktadır. Dikkat yetisinin gelişimini destekleyici eğitim programı, çocukların önyargılarından uzak ve istekli katılacakları, ilgi ve gereksinimlerin yanı sıra çocukların bellek, problem çözme ve akıl yürütme gibi diğer bilişsel becerilerinin desteklenmesini sağlayan görme, işitme, dokunma, koklama, tatma ve çoklu duyularını harekete geçirerek çevreden gelen uyaranlara yönelik dikkat yetisinin gelişimini destekleyen bir eğitim programıdır.

Dikkat becerisini destekleyici eğitim programının alt alanları Levine (1987, 1990, 1992, 1994, 1998), Goleman (2013) ve Barkley (1997) yaptığı çalışmalar ve dikkat modelleri (Baddaley & Hitsich, 1974; Broadbent, 1958; Deustch & Deustch, 1963; Mesulam, 1981; Mirsky, 1996; Posner & Petersen, 1990; Treisman, 1964) incelenerek hazırlanmıştır. Programın boyutları dikkat türleri, çocuklarda dikkat gelişimi, dikkat süresi, ilgili öğrenme kuramlarına göre dikkat ve dikkati etkileyen etmenler göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 1’de dikkatin boyutlarına göre “*Dikkat Yetisini Destekleyici Eğitim Programının*” alt alanları açıklanmıştır.

Tablo 1.
Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programının Alt Alanları.

Alt Alanları	Dikkatin Unsurları / Gösterge
Seçicilik	<i>Hazırbulunuşluluk:</i> Bireyin bir işi yapabilmesi için hazırbulunuşluk düzeyinin uygun olması gerekir. Dikkat sürecinin başlangıcı hazırbulunuşluktur. <i>Seçicilik –Uyaran Şiddeti:</i> Bireyin belirli bir uyarıcıya odaklanma sürecinde hazırbulunuşluktan sonra gelen basamak “seçicilik”tir. <i>Dikkat Dağıtıcı Uyarıların Engellenmesi:</i> Bireyin görüş alanında ve işitme alanındaki önemsiz şeylerden gelen görüntü ve ses engellenmelidir. Birey bedensel olarak rahat olmalı ve psikolojik olarak hayal kurma, gelecek kaygısı içerisinde girip ilgili düşünce ve isteklerini kontrol altına almalıdır.
Süreklilik	<i>Dikkat Süresi:</i> Bir olaya odaklanabilmesi için hazır olan birey, gelen uyarıcıları seçmesi için engel olan dikkat dağıtıcıları devre dışı bıraktıktan sonra, odaklanmış olduğu uyarıcı üzerinde dikkatini sürdürmesi gerekmektedir.
Kontrol	<i>Planlama:</i> Dikkat unsurları arasında planlama, hedefe yönelik organize edilen davranışın yapılmadan önce farklı seçenekler arasında birey için en doğru tercihi yapabilmesi için gerekli olan sürecin planlanmasını içerir. <i>Otokontrol:</i> Bir davranışın organize olduktan sonra sergilenmesine bağlı olarak değerlendirilmesi yani eylemi yapan kişinin kendini gözlemlemesi ve sınamasıdır. <i>Tatmin:</i> Dikkatin belirli bir noktada odaklanabilmesi için bireyin kendini rahat hissetmesini sağlayan belirli bir tatmin düzeyi vardır. Tatmin olunan faktörlere bağlı olarak aktiflik dereceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 1’e göre, Dikkat becerisini destekleyici eğitim programının alt alanları seçicilik, süreklilik ve kontrol boyutlarından oluşmuştur. Sınıf içi etkinlikler programa ait üç alana göre planlanmıştır. Dikkat becerisini destekleyici etkinlikler, basitten zora ilkesi ve çocuğun hazırbulunuşluğuna göre seçicilik, süreklilik ve kontrol alt alanları göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir.

Kuramsal çerçeve doğrultusunda araştırmacının dikkat teori ve modelleri (Baddaley & Hitsich, 1974; Broadbent, 1958; Deustch & Deustch, 1963; Mesulam, 1981; Mirsky, 1996; Posner & Petersen, 1990; Treisman, 1964) gelişim ve öğrenme kuramları ve yaklaşımları göz önünde bulundurularak “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*”nın ilkeleri belirlenmiştir. “*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*” çocuğu merkeze alan gelişimsel bir eğitim programıdır.

Çocukların dikkat yetilerini destekleyici deneyimler aracılığıyla çevrelerindeki uyarınları tanımasını, keşfetmesini ve uyarınlardan ilişkilerden yola çıkarak yeni uyarınlara yönelimini ve sonuçta çevresini algılama ve öğrenmesini güçlendiren bir eğitim programıdır. Program çocukların dikkat yetisinin gelişimine yönelik etkinliklerin, sistematik ve sıralı olarak inceleme olanağı sağlarken, uyarınlardan dikkati toplama yetisini geliştirmesiyle beyinde nöral ağların oluşturulması hedeflenmektedir.

“*Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı*” aşağıdaki materyallerden oluşmaktadır.

- **Program Özeti:** “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın temelleri, geliştirme süreci, kapsamı, materyal kullanımı, programın uygulaması, programın değerlendirilmesi hakkında bilgiler sunmaktadır.
- **Dikkat Eğitici Kaynak Seti:** “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın boyutları ve bu boyutların kapsamında olan eğitim etkinliklerine yer verilmiştir. Her bir etkinlik hakkında etkinlik numarası, etkinliğin türü, etkinlik adı ve kazanım göstergelere yer verilmiştir. Etkinliğin uygulamasının grup tipi, süresi, materyalleri, öğrenme süreci, gerekli görülen öneriler, dikkat edilmesi gereken durumlar, her etkinlik sonrasında uygulaması düşünülen aile katılım etkinliği ve destekleyici ekstra etkinlikler hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.
- **Sınıf İçi Eğitim Etkinlikleri:** “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”na yönelik etkinlik sayfaları, etkinliklere göre hazırlanmış materyaller bulunmaktadır. Dikkat yetisi geliştirmeye yönelik olarak ele alınan etkinliklerin müzik, sanat, dram, oyun, matematik, fen, dil etkinlikleri gibi sınıf etkinlikleri ile bütünleştirilmiştir.
- **Aile Eğitim Etkinlikleri:** “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulamasına yönelik, aile mektupları, aile katılım etkinlik sayfaları, etkinliklere özgü materyaller bulunmaktadır.
- **Değerlendirme formları:** “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulama sürecinin değerlendirilmesine yönelik: Aile Katılımı Değerlendirme formu, Öğretmen Gözlem Formu, Aile Görüşme Formu, Öğretmen Görüşme Formu bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarında bulunan çocuklara ait kişisel gelişim bilgileri okullarındaki dosyalarından yararlanılarak genel bilgi formları doldurulmuştur. Genel bilgi formu, 1-4 Kasım 2016 tarihleri arasında doldurulmuştur.

Dikkat yetisini destekleyici eğitim programının beş yaş çocuklarının dikkat toplama yetisine etkisini tespit etmek amacıyla deney I ve kontrol I grubundaki çocuklara “Beş Yaş Çocuklar için Frankfurter Konsantrasyon Testi” 1 Kasım 2016- 12 Kasım 2016 tarihleri arasında ön test olarak uygulanmıştır.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanacağı deney I ve deney II grubunu oluşturan çocukların sınıf öğretmenlerine, “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın felsefesi, amacı ve özellikleri, etkinlikleri, kazanım ve göstergeleri, çocuklarla nasıl iletişime geçileceği, eğitim materyallerinin özellikleri ve kullanımı, dikkat toplamaya engel olacak uyarıların tespiti, kullanılacak olan yöntem ve teknikler hakkında üç günlük öğretmen eğitimi verilmiştir. Bu eğitim 9 - 11 Kasım 2016 tarihleri arasında yapılmıştır. Öğretmen eğitimi süresince öğretmenlere geri bildirimler verilmiş ve uygulamalar sonrasında da geri bildirim verileceği vurgulanmıştır.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” haftada 3 gün pazartesi, çarşamba ve cuma olmak üzere 8 hafta uygulanmıştır. Etkinliklerin uygulama süresi ortalama 45 dakika sürmektedir. Öğretmen eğitimi sonrasında, çocuklara etkinlikler uygulanmadan önce 14 Kasım 2016- 6 Ocak 2017 tarihleri arasında, sekiz hafta boyunca, uygulama toplantıları yapılmıştır. Uygulamadan bir önceki hafta cuma günü, uygulanması beklenen üç günlük etkinlikler öğretmenler ve araştırmacı tarafından “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” sınıf içi eğitim etkinlikleri kitapçığından seçilerek 8 hafta uygulanması planlanmıştır.

Seçilen etkinlikler çocuklara uygulanmadan bir gün önce, deney I ve deney II grubunun olduğu anasınıflarında çocuklara uygulanıyormuş gibi eğitim ortamı hazırlanarak ön uygulaması yapılmıştır. Deney-I grubunun eğitim ortamı, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve öğretmenlere uygulamalı eğitim verilmiştir. Uygulamalı eğitim sonrasında deney II grubunun eğitim ortamı, uygulamalı eğitim alan öğretmenler tarafından hazırlanmıştır. Uygulama öncesi yapılan eğitim sürecinde, deney I ve deney II grubu öğretmenlerinin sormuş oldukları sorular yanıtlanmıştır. Gerekli görülen öneriler yapılmıştır. Kontrol grubunda ise, mevcut eğitim programının uygulanmasına devam edilerek, program sınıf öğretmeni tarafından doğal akışında uygulanmıştır.

Deney I ve deney II grubuna uygulanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” uygulaması tamamlandıktan sonra deney I, deney II ve kontrol I, kontrol II gruplarına 9 Ocak 2017 -12 Ocak 2017 tarihleri aralığında son test uygulaması yapılmıştır.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkisinin kalıcılığını tespit etmek amacıyla, son testten dört hafta sonra 13 Şubat 2017 - 22 Şubat 2017 tarihleri aralığında deney I, deney II ve gruplarındaki çocuklara “Beş Yaş Çocuklar için Frankfurter Konsantrasyon Testi” tekrar uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizine alınacak veri seti düzenlenirken, Dikkat Yetisini Destekleyici Eğitim Programı etkinliklerinin birine bile katılmayan deney I grubundan 2 çocuk, deney II grubundan 1 çocuk veri setine dâhil edilmemiştir. Kontrol grubunda ise araştırma sürecinde okula devam etmeyen kontrol I grubunda 2 çocuk, kontrol II grubunda 3 çocuk araştırmada veri setine dâhil edilmemiştir.

Gruplar arasındaki anlamlı farkın olup olmadığını tespit etmek için gerekli olan varsayımlar, normallik, verilerin sürekli değişken özelliğinde olması ve verilerin rastgele toplanması incelenerek, parametrik ya da non-parametrik analiz yapılacağına karar verilmiştir. Normallik varsayımının incelenmesinde deney-I, deney II, kontrol-I ve kontrol II gruplarında 20 çocuk bulunduğu için Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır. Ayrıca puanlar z puanına dönüştürülerek -3 ile 3 arasında dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen verilerin analizinde; ön test gruplarıyla eşleştirilen deney I ve kontrol I grubunun denkliliğini tespit etmek amacıyla Mann-Whitney-U Testi uygulanmıştır. Deney I grubunda uygulanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkisini test etmek için ön test/ son test karşılaştırması bağımlı t- testi ile incelenmiştir. Kontrol I grubunda uygulanan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programının etkisini test etmek için ön test/ son test karşılaştırması Wilcoxon İşaret Testi ile incelenmiştir. Deney I ve kontrol I grupları arasında son testler puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için bağımsız t-testi uygulanmıştır. Ön test puanlarıyla eşleştirilmemiş olan deney II ve kontrol II gruplarının son testler puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için Mann-Whitney-U Testi uygulanmıştır. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulandığı Deney I ve deney II gruplarının son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için bağımsız t-testi uygulanmıştır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programının uygulandığı Kontrol I ve Kontrol II gruplarının son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için Mann-Whitney-U Testi uygulanmıştır. Deney I grubunda uygulanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın kalıcılığının test etmek için ön test- son test ve izleme testi arasındaki anlamlı farklılığı test etmek için tekrarlı ölçümler için ANOVA testi uygulanmıştır. Deney II grubunda son test ve izleme testi arasındaki anlamlı farklılığı test etmek için bağımlı t-testi uygulanarak veriler analiz edilmiştir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın etkililiğini tespit etmek için ebeveyn ve öğretmen görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler kod ve kategorilere dönüştürülmüştür. Kodlara göre düzenlenen temalar altında ebeveyn ortak görüşleri yüzde ve frekans analizi yapılarak betimlenmiştir.

Bulgular

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın (60-72) aylık çocukların dikkat yetisi kazanımına etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular araştırma soruları altında yer verilmiştir.

Deney I ve Kontrol I Grubundaki Çocukların Dikkat Yetisi Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Var mıdır?

İlgili soruya ait bulgular Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’ye göre, Deney I ve Kontrol I grubundaki çocukların Dikkat Toplama Testinden aldıkları ön test puanlarına ilişkin; Deney I grubundaki çocukların sıra ortalaması 19.75 iken Kontrol I grubundaki çocukların sıra ortalaması 21.25’tir. Deney I ve kontrol I grubundaki çocukların dikkat toplama testinden aldıkları ön test puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .68$ olup $p > .05$ ’ den büyük olduğu için deney I ve kontrol I grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$U = 185.00$, $Z = .40$, $p > .05$].

Tablo 2.

Deney I ve Kontrol I Grubundaki Çocukların Dikkat Yetisi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.

FTF-K	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Ön Test	Deney I	20	19.75	395.00	185.000	.40	.68
	Kontrol I	20	21.25	425.00			
	Toplam	40					

Deney I Grubunu Oluşturan Çocuklarının Dikkat Yetisi Ön Test/Son Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Var mıdır?

İlgili soruya ait bulgular Tablo 3’de verilmiştir. Tablo 3’e göre, deney I ve kontrol I grubundaki çocukların Dikkat Toplama Testinden aldıkları ön-test/son-test puanlarına ilişkin; deney I grubundaki çocukların ön test puan ortalaması 20.70 iken son-test puan ortalaması 25.30’dur. Deney I grubundaki çocukların ön test ile son test dikkat toplama puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .00$ olup $p < .05$ ’ den küçük olduğu için ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(19)} = 8.597$, $p = .00$, $p < .05$]. Anlamlı farklılık incelendiğinde, farkın yönü son testte alınan puanların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.

Deney I Grubundaki Çocukların Dikkat Yetisi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı T Testi Sonuçları.

Grup	FTF-K	n	Ortalama	SS	Sd	t	p
Deney I	Ön Test	20	20.70	2.29	19	8.59	.00
	Son Test	20	25.30	2.88			
	Toplam	40					

Kontrol I Grubunu Oluşturan Çocuklarının Dikkat Yetisi Ön Test/Son Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Var mıdır?

İlgili soruya ait bulgular Tablo 4’de verilmiştir. Tablo 4’e göre, deney I ve kontrol I grubundaki çocukların Dikkat Toplama Testinden aldıkları ön test/son test puanlarına ilişkin; kontrol I grubundaki çocuklardan negatif sıralarda 1 çocuk olup, sıra ortalaması 3.50’dir. Pozitif sıralarda 18 çocuk olup, sıra ortalaması 10.36’dır. Kontrol I grubundaki çocukların ön test ile son test dikkat toplama puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .00$ olup $p < .05$ ’ den küçük olduğu için ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$Z = 3.74$, $p = .00$, $p < .05$].

Tablo 4.

Kontrol I Grubundaki Çocukların Dikkat Yetisi Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.

Grup	FTF-K	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kontrol I	Ön Test	Negatif Sıralar	1	3.50	3.50	.00
	Son Test	Pozitif Sıralar	18	10.36	186.50	
		Eşit	1			
	Toplam	20				

Deney I ve Kontrol I Grubunu Oluşturan Çocuklarının Dikkat Yetisi Son Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Var mıdır?

İlgili soruya ait bulgular Tablo 5’de verilmiştir. Tablo 5’e göre, deney I ve kontrol I grubundaki çocukların Dikkat Toplama Testinden aldıkları son test puanlarına ilişkin; deney I grubundaki çocukların son-test puan ortalaması 25.30 iken kontrol I grubundaki çocukların son test puan ortalaması 22.80’dir. Deney I ve Kontrol I grubundaki çocukların dikkat toplama puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .00$ olup $p < .05$ ’ den küçük olduğu için deney I ve kontrol I grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(38)} = 2.83$, $p = .01$, $p < .05$]. Anlamlı farklılık incelendiğinde, farkın yönü deney I grubundaki çocukların son test puanlarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5.

Deney I Ve Kontrol I Grubundaki Çocukların Dikkat Yetisi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları.

FTF-K	Grup	n	Ortalama	SS	Sd	t	p
Son Test	Deney I	20	25.30	2.88	38	2.826	.00
	Kontrol I	20	22.80	2.70			
	Toplam	40					

Deney II ve Kontrol II Grubunu Oluşturan Çocuklarının Dikkat Yetisi Son Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Var mıdır?

İlgili soruya ait bulgular Tablo 6’da verilmiştir. Tablo 6’ya göre, deney II ve kontrol II grubundaki çocukların Dikkat Toplama Testinden aldıkları son test puanlarına ilişkin; deney II grubundaki çocukların sıra ortalaması 27.45 iken kontrol II grubundaki çocukların sıra ortalaması 13.55’tir. Deney II ve kontrol II grubundaki çocukların dikkat toplama puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .00$ olup $p < .05$ ’ den küçük olduğu için deney II ve kontrol II grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$U = 61.00$, $Z = 3.82$, $p < .05$]. Anlamlı farklılık incelendiğinde, farkın yönü Deney II grubundaki çocukların son test puanlarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6.

Deney II ve Kontrol II Grubundaki Çocukların Dikkat Yetisi Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.

FTF-K	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Son Test	Deney II	20	27.45	549.00	61.00	3.81	.00
	Kontrol II	20	13.55	271.00			
	Total	40					

Deney I ve Deney II Grubunu Oluşturan Çocuklarının Dikkat Yetisi Son Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Var mıdır?

İlgili soruya ait bulgular Tablo 7’de verilmiştir. Tablo 7’e göre, deney I ve deney II grubundaki çocukların Dikkat Toplama Testinden aldıkları son-test puanlarına ilişkin; deney I grubundaki çocukların ortalaması 25.30 iken deney II grubundaki çocukların ortalaması 24.25’dir.

Tablo 7.

Deney I ve Deney II Grubundaki Çocukların Dikkat Yetisi Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları.

FTFFK	Grup	n	Ortalama	SS	Sd	t	p
Son Test	Deney I	20	25.30	2.88	38	1.33	.13
	Deney II	20	24.25	1.99			
	Toplam	40					

Deney I ve deney II grubundaki çocukların dikkat toplama puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .14$ olup $p < .05$ ' den büyük olduğu için Deney I ve deney II grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t(38) = 1.34$, $p = .14$, $p > .05$].

Kontrol I ve Kontrol II Grubunu Oluşturan Çocuklarının Dikkat Yetisi Son Test Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Var mıdır?

İlgili soruya ait bulgular Tablo 8'de verilmiştir. Tablo 8'e göre, kontrol I ve kontrol II grubundaki çocukların Dikkat Toplama Testinden aldıkları son test puanlarına ilişkin; kontrol I grubundaki çocukların sıra ortalaması 23.43 iken Kontrol II grubundaki çocukların sıra ortalaması 17.58'tir. Kontrol I ve kontrol II grubundaki çocukların dikkat toplama puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .10$ olup $p > .05$ ' den büyük olduğu için kontrol I ve kontrol II grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$U = 141.50$, $Z = 1.60$, $p > .05$].

Tablo 8.

Kontrol I Ve Kontrol II Grubundaki Çocukların Dikkat Yetisi Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları.

FTFFK	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Son Test	Kontrol I	20	23.43	468.50	141.50	1.60	.10
	Kontrol II	20	17.58	351.50			
	Total	40					

Deney I Grubunu Oluşturan Çocuklarının Dikkat Yetisi Ön Test/Son Test/ İzleme Testi Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Var mıdır?

İlgili soruya ait bulgular Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11'de verilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde, deney-I grubuna uygulanan Dikkat Toplama Testi (Frankfurter Test Für Funjahrige Konzentration) ön test (1), son test (2) ve izleme testinden (3) aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark vardır [$F = 48.233$, $p = .000$, $p < .05$]. Bu farkın hangi testlerde olduğu Bonferroni testiyle belirlenmiştir. Tablo 10 incelendiğinde, deney-I grubunu oluşturan çocuklarının Dikkat Toplama Testi (Frankfurter Test Für Funjahrige Konzentration) ön test/son test/ izleme testi puanlarında anlamlı bir farklılık vardır ($p < .05$).

Tablo 9.

Deney I Grubunu Oluşturan Çocuklarının Dikkat Yetisi Ön Test/Son Test/ İzleme Testi Puanlarına İlişkin Anova Testi Tablosu.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Testteki Fark**
Denekler Arası	412.06	19	21.68	48.23	.00*	1-2
Ölçüm	250.13	2	125.06			1-3
Hata	98.53	38	2.59			
Toplam	23701.96	59				

* $p < .05$ düzeyinde önemlidir. **Bonferroni testi sonucu farklılık görülen ölçümler.

Tablo 10.

Deney I Grubunu Oluşturan Çocuklarının Dikkat Yetisi Ön Test/Son Test/ İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Tablosu.

(i) faktör 1	(j) faktör 1	Ortalama farkı(I-J)	Standart hata	p
Ön test (1)	Son test (2)	-4.60*	.53	.00
	İzleme testi (3)	-4.00*	.66	.00
Son test (2)	Ön test (1),	4.60*	.53	.00
	İzleme testi (3)	.60	.23	.05
İzleme testi (3)	Ön test (1),	4.00*	.66	.00
	Son test (2)	-.60	.23	.05

* $p < .05$ düzeyinde önemlidir.

Tablo 11.

Deney I Grubunu Oluşturan Çocuklarının Dikkat Yetisi Ön Test/Son Test/ İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.

Testler	n	Ortalama	SS
Ön Test	20	20.70	.51
Son Test	20	25.30	.64
İzleme Testi	20	24.70	.81

Tablo 11'e göre, Deney I grubunda bulunan çocukların dikkat toplama yetisini tespit etmek için uygulanan ön test ve son testten alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık oluğu belirlenmiştir ($p < .05$). Ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde Dikkat Becerisini Destekleyici Eğitim Programının uygulanmasından sonra son test puanlarında artış olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, çocukların dikkat toplama yetisinde artış olduğu söylenebilir.

Deney II Grubunu Oluşturan Çocuklarının Dikkat Yetisi Son- Test/ İzleme Testi Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark Var mıdır?

İlgili soruya ait bulgular Tablo 12'de verilmiştir. Tablo 12'ye göre, deney II grubundaki çocukların Dikkat Toplama Testinden aldıkları son test/ izleme testi puanlarına ilişkin; deney II grubundaki çocukların son test puan ortalaması 24.25 iken izleme testi puan ortalaması 24.10'dur. Deney II grubundaki çocukların son test ile izleme testi dikkat toplama puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .08$ olup $p > .05$ ' den büyük olduğu için ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(19)} = 8.60$, $p = .08$, $p > .05$].

Tablo 12.

Deney II Grubundaki Çocukların Dikkat Yetisi Son Test- İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı T Testi Sonuçları.

Grup	FTF-K	n	Ortalama	SS	Sd	t	p
Deney II	Son Test	20	24.25	1.99	19	1.83	.08
	İzleme Testi	20	24.10	1.80			
	Toplam	40					

Deney I ve Deney II Grubunu Oluşturan Çocuklarının Dikkat Yetisi İzleme Testi Puanları Arasında Anlamlı Düzeyde Fark var mıdır?

İlgili soruya ait bulgular Tablo 13'de verilmiştir. Tablo 13'e göre, deney I ve deney II grubundaki çocukların Dikkat Toplama Testinden aldıkları izleme testi puanlarına ilişkin; deney I grubundaki çocukların ortalaması 24.60 iken deney II grubundaki çocukların ortalaması 24.10'dur. Deney I ve deney II grubundaki çocukların dikkat toplama puanlarına göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerine yapılan incelemede, $p = .58$ olup $p < .05$ ' den büyük olduğu için Deney I ve Deney II grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(38)} = .56$, $p = .58$, $p > .05$].

Tablo 13.

Deney I Ve Deney II Grubundaki Çocuklarının Dikkat Yetisi İzleme Test Puanlarına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları.

FTF-K	Grup	n	Ortalama	SS	Sd	t	p
İzleme Testi	Deney I	20	24.60	3.60	38	.55	.58
	Deney II	20	24.10	1.80			
	Toplam	40					

“Dikkat Yetisini Destekleyici Eğitim Programının” Etkililiği Hakkında Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri Nelerdir?

İlgili soruya ait bulgular Tablo 14’de verilmiştir. Tablo 14’te ailelerin “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” uygulama öncesi ve sonrası ile ilgili duygu ve düşünceleri içerik analizi yapılarak belirlenen kodlara göre temaların dağılımı verilmiştir.

Tablo 14.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” Uygulanmasına İlişkin Aile Görüşme Formu Değerlendirme Sonuçları.

Ailelerim Programa İlişkin Duygu ve Düşünceleri Temalar	Deney I		Deney II	
	N	%	N	%
Dikkat dağıtıcı uyarıların farkına varma	14	70.00	13	65.00
Ailenin çocuklarıyla etkili zaman geçirmesinde artma	18	90.00	19	95.00
Okulda yapılan etkinlikleri evde anlatma	15	75.00	16	80.00
Çocukların oyuncak seçiminde değişme	14	70.00	13	65.00
Öğrenmeye yönelik isteklilik	9	45.00	11	55.00
Çocukların soru sormalarında artma	12	60.00	10	50.00
Söylenilen ifadeleri algılamada artma	8	40.00	6	30.00

Tablo 14’e göre uygulanan “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulama süreci başlangıcında dikkat dağıtıcı uyarıların neler olduğunun farkında olmadıklarının uygulama sonunda deney I grubundaki ailelerin; % 70.00’inin, deney II grubundaki ailelerin % 65.00’inin etkinlikleri uygularken *dikkat dağıtıcı uyarıların farkına vardığı* belirlenmiştir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulaması sürecinde aile katılım etkinlikleri ile *ailenin çocuklarıyla etkili zaman geçirmesinde artma* olduğunu, deney I grubundaki ailelerin; % 90’ının, deney II grubundaki ailelerin % 95.00’i belirtmiştir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın sınıf içi uygulamaları sonucunda, çocukların *okulda yapılan etkinlikleri evde anlattıklarını* deney I grubundaki ailelerin; % 75.00’inin, deney II grubundaki ailelerin % 80.00’ini belirtmiştir.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulamalarının sonunda deney I grubundaki ailelerin; % 70.00’inin, deney II grubundaki ailelerin % 65.00’inin *çocukların oynadıkları oyuncaklarda değişme olduğunu* daha çok eğitici ve zekâ geliştirici oyuncaklara yöneldiklerini belirtmişlerdir. Deney I grubundaki ailelerin; % 45.00’inin, deney II grubundaki ailelerin % 55.00’inin çocuklarında *öğrenmeye yönelik istekliliklerinde* artış olduğunu ifade etmişlerdir. Deney I grubundaki ailelerin; % 60.00’inin, deney II grubundaki ailelerin % 50.00’sinin çocuklarıyla girdikleri iletişim sürecinde, çocukların soru sormalarında artış olduğunu belirtmişlerdir. Deney I grubundaki ailelerin; % 40.00’inin, deney II grubundaki ailelerin % 30.00’unun çocuklarına sorumluluk verdiğinde yapılması gereken görevle ilgili ikinci bir kez tekrarlamadan *söylenilen ifadeleri algılamada artma* olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” uygulama öncesi ve sonrası ile ilgili duygu ve düşünceleri incelendiğinde; programın kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığının, çocukların dikkat gelişimine olan katkısının önemini fark ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler dikkat eğitiminde kullanılan etkinliklerin kendi etkinliklerine adapte edebildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, dikkat eğitimine yönelik verilen eğitimin önemli olduğunu ve mesleki gelişimleri için bu eğitimlerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Tartışma

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın (60-72) aylık çocukların dikkat yetisi kazanımına etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bulgularına göre sonuçları incelendiğinde;

Deney I ve kontrol I grubunu oluşturan çocukların *Beş Yaş Çocuklar için Frankfurter Konsantrasyon Testi* ön test puanlarına ilişkin bulgulara göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Deneyel çalışmalarda ön test- son test modelli araştırmalarda Deney I ve Kontrol I gruplarına ait ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmaması beklenmektedir (Kaptan, 1998, p.85). Veri toplama aracı olarak *Beş Yaş Çocuklar için Frankfurter Konsantrasyon Testi* ile ön test ölçümü yapılan (Altun, Hazar & Hazar, 2016; Kuşçu 2010; Malkoç & Ceylan 2011) araştırmalarının sonuçlarıyla örtüştüğü tespit edilmiştir. Bu durum, araştırmanın tam deneysel modeli olarak belirlenen Solomon’un Dört Gruplu deneysel modelinde ön test uygulanan Deney I ve Kontrol I grupları arasında anlamlı farklılık olmaması “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın çocukların dikkat toplama becerilerine olan katkısının homojen gruplar üzerinden karşılaştırılmasını sağlamıştır.

“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı” uygulandığı Deney I grubunu oluşturan çocukların *Beş Yaş Çocuklar için Frankfurter Konsantrasyon Testi* ön test/son test puanlarına ilişkin bulgulara göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın çocukların dikkat toplama yetisini gelişimine destek olduğu söylenebilir. Çocukların dikkat toplama yetisi gelişimi çocukların bilişsel gelişimlerine de katkı sunabilmektedir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Nolen-Holeksema, 2008, p.72). Lauster (1999) ve Ettrich (1998), dikkat toplama yetisinin eğitim programları ile geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Solberg ve Mateer (1986), dikkat toplama yetisinin eğitim programları ile geliştirilebileceğine yönelik çalışmalarının sonuçları araştırmanın bu sonucu ile benzerlik göstermektedir. “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)” uygulandığı Kontrol I grubunu oluşturan çocukların *Beş Yaş Çocuklar için Frankfurter Konsantrasyon Testi* FTF-K ön test/son test puanlarına ilişkin bulgulara göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, belirli bir dikkat eğitim programı uygulanan deneysel araştırma desenli kontrol gruplarında (Gözülan, 2013; Gözülan Alkan & Koçak; 2018; Kaymak, 1995; Koçyiğit, Kayılı & Erbay, 2010; Seçer & Özmen, 2015) benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney I ve kontrol I grubundaki çocukların *Beş Yaş Çocuklar için Frankfurter Konsantrasyon Testi* FTF-K son test puanlarına ilişkin bulgulara göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık deney I grubunun lehinedir. Deney-I ve kontrol-I gruplarından elde edilen bulgularla, Deney-II ve Kontrol-II gruplarından elde edilen bulgularla da benzerlik göstermektedir. Bu durum, bir araştırmanın kendi içerisinde bütünsel değerlendirilmesi ve verilerin birbirini desteklemesi açısından iç geçerliliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Geray, 2011). Bu bağlamda, araştırmanın bulguları kendi içerisinde tutarlılık göstermektedir.

Deney I ve Deney II grubundaki çocukların “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulaması sonucunda gruplarda bulunan çocukların dikkat toplama yetisinin gelişimi arasında anlamlı bir farklılık olmaması, Deney-I ve Deney II gruplarındaki deneysel işlemlerin tutarlılığını göstermektedir. Ayrıca bu durum, araştırmadan elde edilen sonuçların da geçerliliğini artırmaktadır. Bu bağlamda, Deney-I ve Deney II gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmaması, uygulanan etkinliklerin, etkinlikleri uygulayan araştırmacı ve öğretmenin eşleştirilmesinin, eğitim ortamının oluşturulması ve “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın uygulanmasını etkileyecek dış etkenlerin kontrol altına alınıp, deneysel uygulamanın doğru şekilde yapıldığının bir göstergesi olabilir. Deneysel uygulamanın doğru olması durumu, Deney I ve Deney II grubundaki çocukların dikkat toplama yetisinin gelişiminde “Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”nın tesadüfî bir gelişim göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Alan yazın incelendiğinde, dikkat toplama yetisinin diğer becerilerle ilişkisini konu alan çalışmaların olduğu görülmektedir. Buna göre; Kılıçkaya, Yurtsever Kılıçgün, ve Battal (2017) tarafından yapılan araştırmada 48-72 aylık çocukların dikkat toplama yetisinin geometrik şekilleri tanıma, ayırt etme ve

ifade etme becerileri ile anlamlı bir ilişki bulunduğunu ve anlamlı bir yordayıcı olduğunu tespit etmişlerdir. Seçer ve Özmen (2015) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden içtepesel çocuklara uygulanan dikkat toplama etkinliklerinin, çocukların dikkat toplama yetisini gelişimine bağlı olarak daha az hata yaptıkları ve kararlarını doğru verdiklerini belirlemişlerdir. Gözalan ve Koçak (2014) tarafından yapılan araştırmada, 60-72 aylık çocuklara uygulanan Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programının hem çocukların dikkat yetisinin gelişimine katkı sunduğunu hem de dil beceri düzeylerini arttırmada etkili olduğunu belirlemişlerdir. Dice ve Schwanenflugel (2012) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönem çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde dikkat yetisinin desteklenmesi ile ilişkili olduğunu saptanmıştır. Bu bağlamda, *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”*nın çocukların dikkat yetisini geliştirmekle beraber birçok becerinin gelişimini desteklediği düşünülmektedir.

Deney-I grubundaki çocukların konsantrasyon testi ön test/son test ve izleme testi puanlarına ilişkin bulgulara göre anlamlı farklılık incelendiğinde son test ve izleme test arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, deney II grubundaki çocukların *konsantrasyon testi* son test/izleme testi puanlarına ilişkin bulgulara göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgulardan elde edilen sonuç, *“Dikkat Becerisinin Destekleyici Eğitim Programı”*nın çocukların dikkat toplama yetisinin gelişimini destekleyici olduğunu ve bu gelişimin kalıcı yönde devam ettiği söylenebilir.

Çocukların dikkat toplama yetisinin gelişimi ve etkilerinin sürmesi okula hazırlığı desteklerken problem davranışların oluşmasına engel olabilir. Lewit ve Shuurmann Baker’e (1995) göre, çocukların okula hazır olması için birçok davranışı kontrol etmesi gerekmektedir. Çocukların dikkatini toplaması, yeni bilgileri öğrenmesi, sınıf ortamında dikkat dağıtıcı uyarıların göz ardı edebilmesi ve güdülerin kontrol altında tutulması birçok davranışın kontrolünü sağlamaktadır. Erbay (2013) tarafından yapılan araştırmada, 6 yaşında çocuklukların dikkat toplama yetisi, okuma olgunluğu, işitsel muhakeme ve işlem becerileri arasında pozitif yönde ilişki olduğunu tespit edilmiştir. Okuma olgunluğu, çocukların okulda verilen yönergeleri anlamaya hazır olduklarını ve akademik başarı becerilerinin göstergesidir. Bu bulguya göre, çocukların dikkat toplama yetilerinin gelişimi okula hazır olma ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Rhoades, Warren, Domitrovich ve Greenberg (2011) tarafından yapılan araştırmada, ilkökul döneminde çocukların başarısında dikkat toplama ve sosyal duygusal gelişimin rolü olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularına göre, çocukların dikkat toplama yetisi sosyal-duygusal gelişimi etkilemektedir. Ayrıca, yapılan araştırmalarda (Domínguez Escalón & Greenfield, 2009; Fantuzzo, Bulotsky-Shearer, Fusco, & McWayne, 2005) okul öncesi dönemde çocukların sosyal gelişimine bağlı problem davranış göstermesi dikkat toplama yetisi ile ilişkilendirilmiştir. Normandeau ve Guay’a (1998) göre, erken çocukluk döneminde dikkat toplama yetisine bağlı problem davranışlar ilkökul çağında belirgin gözlemlenebilmektedir.

Bu bulgular ışığında, *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* çocukların dikkat yetisinin gelişimi ve etkilerinin sürmesi, dikkat toplama yetisi bozukluğu olmayan çocukların ilkökula hazırlanmasında ve ilerleyen yıllarda akademik başarıya katkı sağlayıp, bilişsel ve dil, sosyal ve duygusal gelişimine de olumlu katkı sunabilir.

*“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”*nın uygulandığı Deney-I ve Deney- II gruplarında bulunan çocukların dikkat toplama yetisinin gelişimini desteklediği ve gelişimin etkisinin sürmesinin nedeni şunlar olabilir: *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”*nın dikkat ve dikkat türlerini destekleyici nitelikte olduğu, programın özellikleri ve ilkelerinin dikkat kuramlarına göre geliştirildiği, programın etkinliklerinin dikkatin unsurlarından oluşan boyutlandırmalara göre düzenlenmesi, uygulamalarda kullanılan materyallerin birden fazla duyu organına uyarı göndermesi, dikkat eğitimi veren öğretmenin ve araştırmacının dikkat gelişimine yönelik kuramsal ve pratik bilgileri, dikkat eğitimi yapılan ortamda dikkat dağıtıcı uyarıların kontrol altına alınması, okulda yapılan dikkat etkinliklerinin aile katılımları ile desteklenmesi, çocukların dikkat eğitimi sonrası eğlenerek etkinliklere katılması, etkinliklerin basitten karmaşığa doğru ilerlemesi, etkinliklerin bireysel etkinliklerden başlayarak grup etkinliklerine doğru gitmesi, materyallerin çocuk sayısı kadar çoğaltılmış olması ve her

çocuğun kendi materyali üzerinde çalışma olanağı olması, çocukların uygulama süreci içerisinde kendi kendilerine yönerge vermeyi öğrenmesi şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları ışığında, *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* beş yaşındaki çocukların dikkat toplama yetisini geliştirici ve gelişiminin etkisini sürdürücü etkililiğe sahip bir program olduğu söylenebilir. *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* dikkat gelişimini destekleyici olduğu söylenebilir. Programın etkililiğine ilişkin kullanılan değerlendirme formları ile ise uygulanan programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda, *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”*nın uygulanması sürecinde programın uygulanmasında yer alan çocuklar, öğretmen ve araştırmacının görüşlerine göre öneriler düzenlenmiştir.

- Çocukların dikkat becerisinin gelişiminde, öncelikle ailelerin dikkat eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi gerekir. Bunun için çocukların dikkat toplama yetisinin önemi hakkında aile eğitimi verilebilir.
- Çocukların eğitim ortamında nitelikli dikkat eğitimi alması için fiziki şartların geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için dikkat toplama yetisini destekleyici eğitici ortamlar düzenlenebilir.
- Çocukların dikkat eğitiminin nitelikli olmasında en önemli etkenlerden biri öğretmenlerdir. Öğretmenlere yönelik mesleğe atanmadan önce, eğitim fakültelerinde dikkat toplama eğitimi dersleri verilebileceği gibi hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir. Bu durumda öğretmenler daha nitelikli dikkat toplama etkinlikleri hazırlayarak MEB tarafından hazırlanan okul öncesi eğitim programını daha etkili kullanabilirler.
- *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”*nın etkililiğini test etmek için farklı bölgelerden pilot okullar belirlenerek, daha çok çocuğun dikkat toplama ve akıl yürütme becerisinin gelişimi sağlayabilir ve sonuçları test edilebilir.
- *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* farklı sosyo-kültürel düzeydeki çocukların devam ettiği okul öncesi kurumlarında uygulaması yapılabilir ve elde edilen bulgular üzerinden çocukların dikkat toplama yetilerinin gelişim karşılaştırılabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* ve materyallerinin kullanımına ilişkin seminerler düzenlenerek öğretmenlerin kullanımı sağlanabilir.
- *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”*nın etkisi yaş, bilişsel gelişim, ebeveyn eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, bir okul öncesi eğitim kurumuna devam edip etmediği gibi farklı değişkenlere göre araştırmalar yapılabilir.
- *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”*na katılan çocukların ilkokula başladıklarında birinci sınıfta dikkat toplama yetisinin akademik gelişimine olan etkisi araştırılabilir.
- *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”*nın kalıcılığı eğitim programının uygulanması sonrasında 3, 6 ve 12 aylık periyotlarla takip edilebilir.
- *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”* bir dönem uygulanmıştır. Programın bir yıllık süreci kapsayacak şekilde planlanıp uygulaması yapılabilir.
- *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı”*nın ilke ve özellikleri doğrultusunda beyin-duyular ve öğrenme arasındaki ilişkiden yola çıkılarak disiplinler arası çalışmalar yapılabilir.

Bilgilendirme

Bu Çalışma, Prof. Dr. Adalet Kandır danışmanlığında yürütülen Ali İbrahim Can GÖZÜM’ ün *“Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programının Çocukların Dikkat Yetisi Kazanımı İle Akıl Yürütme Becerilerine Etkisi”* isimli doktora tezinden üretilmiştir.

References

- Altun, M., Hazar, M., & Hazar, Z. (2016). Investigation of the effects of brain teasers on attention spans of pre-school children. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11 (15), 8112-8119.
- Amado, S. (1996). *Farklı Dikkat Düzeylerinin Örtük ve Açık Bellek Üzerindeki Etkileri*. Unpublished doctorate dissertation, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Armbruster, B. B., & Anderson, T. H. (1988). On selecting "considerate" content area textbooks. *Remedial and Special Education*, 9(1), 47-52.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2008). Psikolojiye giriş (çev. Y. Alagon). Ankara: Arkadaş.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *Recent advances in learning and motivation* (pp. 47-90). New York: Academic.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological bulletin*, 121(1), 65.
- Barkley, R. A. (Ed.). (2014). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York-London : Guilford Publications.
- Biederman, J. & Faraone S. V. (2002). Current concepts on the neurobiology of Attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorders*, 6(1), 7-16.
- Bonney, H. (2000) Neues vom 'Zappelphilipp': die Therapie bei Kindern mit hyperkinetischen Störungen (ADHD) auf der Basis von Kommunikations- und Systemtheorie, *Praxis für Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 49, 285–299.
- Bozan, A. & Akay, Y. (2012). Dikkat geliştirme eğitiminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dikkatlerini toplama becerilerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3(6), 53-66.
- Bredenkamp, S. (2015). *Effective practices in early childhood education: building a foundation*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Broadbent, D. E. (1958). The effects of noise on behaviour. In C. M. Harris (Eds.) *Handbook of noise control*, (pp. 25-75). New York: McGraw-Hill.
- Butler, R. W. & Copeland, D. R. (2002). Attentional processes and their remediation in children treated for cancer: A literature review and the development of a therapeutic approach. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 8(01), 115-124.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler: Öntest sontest kontrol gruplu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2009). *Understanding research: A consumer's guide*. Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall.
- Çetin, Z., & Danacı, M. Ö. (2015). Collage and Paper Art Activities and Preschool Children's Reading and Writing Readiness. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 39-50.
- Deustch, J. A., & Deustch, D. (1963). Attention: Some theoretical considerations. *Psychological review*, 70(1), 80.
- DiCarlo, C. F., Baumgartner, J. J., Ota, C., & Geary, K. (2016). Child Sustained Attention in Preschool-Age Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 143-152.
- Dice, J. L., & Schwanenflugel, P. (2012). A structural model of the effects of preschool attention on kindergarten literacy. *Reading and Writing*, 25(9), 2205-2222.

- Earhard, E. M. (1970). *Classification and attention training curricula for head start children*. Michigan: East Lansing.
- Erbay, F. (2013). Predictive Power of Attention and Reading Readiness Variables on Auditory Reasoning and Processing Skills of Six-Year-Old Children. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 422-429.
- Ercan, E. S., Kandulu, R., Uslu, E., Ardic, U. A., Yazici, K. U., Basay, B. K., ... & Rohde, L. A. (2013). Prevalence and diagnostic stability of ADHD and ODD in Turkish children: A 4-year longitudinal study. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 7(1), 30.
- Erşan, E.E., Doğan,O., Doğan,S., & Sümer, H. (2004). The distribution of symptoms of attention deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder in school age children in Turkey. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(6): 354-361.
- Escalón, X. D., & Greenfield, D. (2009). Learning behaviors mediating the effects of behavior problems on academic outcomes. *NHSA Dialog*, 12(1), 1-17.
- Ettrich, C. (1998). *Konzentrations Trainingsprogramm für Kinder (III: 3. und 4. Schulklassen)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fantuzzo, J. W., Bulotsky-Shearer, R., Fusco, R. A., & McWayne, C. (2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social-emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 259-275.
- Faraone, S. V., Biederman, J., & Friedman, D. (2000). Validity of DSM-IV subtypes of attention-deficit/hyperactivity disorder: a family study perspective. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(3), 300-307.
- Geray, H. (2011). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş. İletişim alanından örneklerle*. Ankara: Genesis.
- Goleman, D. (2013). *Focus: The hidden driver of excellence*. New York: Harper Collins.
- Gözalın Alkan, E.,& Koçak, N. (2018). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların dikkat toplama beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Öğrenme Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 9-15.
- Gözalın, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi*. Unpublished doctorate dissertation. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Gözüm, A.İ.C. (2017). *Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programının Çocukların Dikkat Yetisi Kazanımı ile Akıl Yürütme Becerilerine Etkisi*. Unpublished doctorate dissertation. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gul, N., Tiryaki, A., Cengel Kultur, S.E., Topbas, M., Ak, İ. (2010). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder and comorbid disruptive behavior disorders among school age children in trabzon. *Klinik Psikiyatri Bülteni*, 20(1):50-56.
- Jones, S.G. (1997) 'The Internet and its social landscape', In S.G. Jones (Eds.) *Virtual culture: Identity and Communication in Cybersociety*, (pp. 7-35). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Tekışık.
- Kaymak, S. (1995). *Yuvaya giden beş yaşındaki çocuklarla dikkat toplama çalışmaları*. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kerns, K. A., Eso, K., & Thomson, J. (1999). Investigation of a direct intervention for improving attention in young children with ADHD. *Developmental neuropsychology*, 16(2), 273-295.

- Kılıçkaya, A., Yurtsever Kılıçgün, M., & Battal, Ş. (2017,Haziran). *Okul öncesi dönem çocuklarının dikkat becerilerinin geometrik şekilleri tanıma, ayırt etme, ifade etme becerilerine etkisinin incelenmesi*. 6th International Conference on Education (IC-ED-2017), Academic World Education and Research Center, Zagreb-Croatia.
- Kline, P. (1986). *A handbook of test construction: Introduction to psychometric design*. New York: Methuen.
- Klonoff, P. S. (2010). *Psychotherapy after brain injury: Principles and techniques*. Guilford Press.
- Koçyiğit, S., Kayılı, G., & Erbay, F. (2010). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının dikkat toplama becerilerine etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(371), 16-21.
- Krombholz, H. (2013). Motor and cognitive performance of overweight preschool children. *Perceptual and motor skills*, 116(1), 40-57.
- Kuşçu, Ö. (2010). *Orff-Schulwerk yaklaşımı ile yapılan müzik etkinliklerinin okulöncesi dönemdeki çocuklarının dikkat becerilerine etkisi*. Unpublished master's thesis, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Lahat, E., Heyman, E., Livne, A., Goldman, M., Berkovitch, M., & Zachor, D. (2011). Iron deficiency in children with attention deficit hyperactivity disorder. *The Israel Medical Association journal: IMAJ*, 13(9), 530-533.
- Lauster, U. (1975). *Rechenspiele: Für das erste und zweite Grundschuljahr*. Berlin :Ensslin & Laiblin.
- Levine, M. D. (1987). Attention deficits: The diverse effects of weak control systems in childhood. *Pediatric annals*, 16(2), 117-130.
- Levine, M. D. (1990). *Keeping a head in school*. Cambridge, MA: Educators Publishing Service.
- Levine, M. D. (1992). Attentional disorders: elusive entities and their mistake identities. *Journal of Child Neurology*, 7(4), 449-453.
- Levine, M. D. (1994). *Educational care: A system for understanding and helping children with learning problems at home and in school*. Cambridge: Educators Publishing Service.
- Levine, M. D. (1998). *Developmental Variation and Learning Disorders. Second Edition*. Cambridge, MA: Educators Publishing Services, Inc.
- Lewit, E.M.,& Schuurmann Baker, L. (1995). Child indicators: school readiness. *The Future of Children*, 5, 128- 139.
- Malkoç, T., & Ceylan, F. (2011). Okul öncesi dönem işitme engelli çocukların müzik eğitimi etkinliklerinde dikkat eksikliğini geliştirme becerisine ait inceleme. *J. Educ. Instr. Stud. World*, 1(1), 56-63.
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. Cambridge: MIT.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of learning disabilities*, 33(5), 417-424.
- MEGEP. (2015). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu*. Ankara: MEB.
- Mesulam, M. M. (1981). Dissociative states with abnormal temporal lobe EEG: Multiple personality and the illusion of possession. *Archives of Neurology*, 38(3), 176-181.
- Mirsky, A. F. (1996). Disorders of attention: a neuropsychological perspective. In R. G. Lyon & N. A. Krasnegor (Eds.), *Attention, memory and executive functions* (pp. 71-96). Baltimore: Paul H Brookes.
- Mukaddes, N.M., Zoroğlu, S., Kora, M., & Aydoğmus, K. (1998). Symptoms and factor analysis results of attention deficit/hyperactivity disorder in Turkish children determined by teacher ratings. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 35, 171-6.

- Normandeau, S., & Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology, 90*(1), 111.
- Onnink, A. M. H., Zwiers, M. P., Hoogman, M., Mostert, J. C., Kan, C. C., Buitelaar, J., & Franke, B. (2014). Brain alterations in adult ADHD: effects of gender, treatment and comorbid depression. *European Neuropsychopharmacology, 24*(3), 397-409.
- Öncü, B., & Şenol, S. (2002). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun etiyolojisi: Bütüncül yaklaşım. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 4*(5), 111-119.
- Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve oyun: Çocuğa oyunla yardım*. Ankara: Anı
- Öztürk, M., Sayar, K., Tüzün, Ü., & Kandil, S. T. (2000). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda metilfenidat ve benlik saygısı. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 10*(3), 139-143.
- Pastor, P. N., & Reuben, C. A. (2008). Diagnosed attention deficit hyperactivity disorder and learning disability: United States, 2004-2006. *Vital and Health Statistics. Series 10, Data from the National Health Survey, (237)*, 1-14.
- Perwien, A. R., Faries, D. E., Kratochvil, C. J., Sumner, C. R., Kelsey, D. K., & Allen, A. J. (2004). Improvement in health-related quality of life in children with ADHD: an analysis of placebo controlled studies of atomoxetine. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 25*(4), 264-271.
- Pliska, S. R. (2011). *Treating ADHD and comorbid disorders: psychosocial and Psychopharmacological interventions*. New York, NY: Guilford Press.
- Plude, D. J., Enns, J. T., & Brodeur, D. (1994). The development of selective attention: A life-span overview. *Acta psychologica, 86*(2-3), 227-272.
- Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *International journal of epidemiology, 43*(2), 434-442.
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual review of neuroscience, 13*(1), 25-42.
- Raatz, U., & Möhling, R. (1971). *Frankfurter Tests für Fünfjährige-Konzentration: FTF-K*. Weinheim: Beltz.
- Ramsay, J. R. (2007). Current status of cognitive-behavioral therapy as a psychosocial treatment for adult attention-deficit/hyperactivity disorder. *Current Psychiatry Reports, 9*(5), 427-433.
- Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(2), 182-191.
- Ruff, R., Mahaffey, R., Engel, J., Farrow, C., Cox, D., & Karzmark, P. (1994). Efficacy study of thinkable in the attention and memory retraining of traumatically head-injured patients. *Brain Injury, 8*(1), 3-14.
- Seçer, Z., & Özmen, S. K. (2015). Dikkat toplamayı geliştirici etkinliklerin içtepesel okul öncesi çocukların bilişsel stil ve dikkat toplama becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(4).
- Selçuk, Z. (2000). *Okul deneyimi ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Sohlberg, M. M., & Mateer, C. A. (1987). Effectiveness of an attention-training program. *Journal of clinical and experimental neuropsychology, 9*(2), 117-130.
- Tandon, M., & Pergjika, A. (2017). Attention deficit hyperactivity disorder in preschool-age children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics, 26*(3), 523-538.
- Thomson, G. (1995). Mapping disease genes: family-based association studies. *American journal of human genetics, 57*(2), 487.
- Treisman, A. (1964). Monitoring and storage of irrelevant messages in selective attention. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 3*(6), 449-459.

Wagner, I. (1991). Möglichkeiten der Förderung. In. H. Barchmann, W. Kinze & N. Roth (Eds.), *Aufmerksamkeit und konzentration im kindesalter : interdisziplinäre aspekt* (pp. 184-197). Berlin: Verlag Gesundheit.

Prediction of students' strategies for doing science homework by parental support and students' goal orientation

Uluhan KURT ^{*a}, Yasemin TAŞ ^{**a}

^a Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Erzurum /Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.019

Article History:

Received 08 May 2018
Revised 26 November 2018
Accepted 20 January 2019
Online 25 March 2019

Keywords:

Homework management strategy,
Parental homework support,
Homework goal orientation,
Science lesson.

Article Type:

Research paper

Abstract

The aim of this study is to examine how parents' support for their children's science homework and the goal orientation of students in science homework predict their deep learning and management strategies that students use when doing homework. For this purpose, among quantitative research approaches, correlational method was used in the study. The sample of the study consisted of 328 middle school students enrolling in public schools in Erzurum. As data gathering tools, the Parental Homework Support Scale, Homework Goal Orientation Scale and Homework Strategy use Scale were used. The results of the hierarchical regression analysis revealed that the content- and autonomy-oriented support of the parents were positive predictors of deep learning and management strategies. The mastery and performance goal orientation predicted the management strategy positively, whereas the work-avoidance negatively predicted it. Among the goal orientations, it was seen that only the mastery goal orientation predicted the deep learning strategy and the relationship was in positive direction. The parental homework support and student's goal orientation in homework explained 61.00% of the variance in the homework management strategy and 53.00% of the variance in the deep learning strategy.

Öğrencilerin fen bilimleri ödevlerinde kullandıkları stratejilerin aile desteği ve öğrencilerin hedef yönelimleri yardımıyla yordanması

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.019

Makale Geçmişi:

Geliş 08 Mayıs 2018
Düzeltilme 26 Kasım 2018
Kabul 20 Ocak 2019
Çevrimiçi 25 Mart 2019

Anahtar Kelimeler:

Ödev yönetim stratejisi,
Ailenin ev ödevlerine desteği,
Ödev hedef yönelimi,
Fen bilimleri dersi.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmanın amacı, ailelerin fen bilimleri dersi ev ödevlerine sağladığı destek ve öğrencilerin fen bilimleri ödevlerindeki hedef yönelimlerinin, öğrencilerin ödev yaparken kullandıkları derinlemesine öğrenme ve yönetim stratejilerini nasıl yordadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından korelasyonel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, Erzurum ilindeki devlet okullarında öğrenim görmekte olan 328 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Ailenin Ev Ödevlerine Desteği Ölçeği, Ödev Hedef Yönelim Ölçeği ve Ödev Strateji Kullanımı Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları, ailenin içerik ve özerklik odaklı desteğinin, derinlemesine öğrenme ve yönetim stratejilerini pozitif yönde yordadığını göstermiştir. Uсталık ve performans hedef yönelimi, yönetim stratejisini pozitif yönde tahmin ederken, işten kaçınma ise negatif yönde tahmin etmektedir. Hedef yönelimleri arasında sadece ustalık hedef yöneliminin derinlemesine öğrenme stratejisini yordadığı görülmüştür ve ilişki pozitif yöndedir. Ailenin ödev hedefi ve öğrencinin ödevlerindeki hedef yönelimleri, ödev yönetimi stratejisindeki varyansın % 61.00'ünü, derinlemesine öğrenme stratejisindeki varyansın ise % 53.00'ünü açıklamıştır.

* Author: uluhaan@hotmail.com

** Author: tasyase@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0683-6875>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3553-8711>

Introduction

Homework is physical and mental work done by students in and out of school on a specific unit or topic. Homework, which is a dimension of teaching out of school in general, is an important tool in understanding the previously learned subjects and preparing the infrastructure for new learning (Oğuzkan, 1985). Homework is also an important control tool for revealing the knowledge and skill levels of students. When assessed in this respect, homework is a complementary element to education (Cooper, 2007; Ergün, 1997). Homework is a bridge between the school and home and it directs the attitudes and behaviours of the students towards the lesson (Küçükahmet, 2004).

When students do their homework, they set a number of goals. While some students strive to increase their level of knowledge, some students are in a continuous effort to compare themselves with other students (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001). Based on this difference between students, goal orientation theory focuses on students' reasons for doing something or demonstrating a behaviour. Goal orientations that are effective in doing homework are mastery goal orientation, performance goal orientation and work avoidance goal orientation (Tas, Sungur & Oztekin, 2016). The reason of a mastery oriented student to do a task is to improve his/her knowledge and skills (Ames, 1992, Ames & Archer, 1988). The student who is performance oriented on the other hand wants to do his / her homework in order to demonstrate his / her competence, to be approved by others and to make a good impression in his / her class. Whereas for the work-avoidance oriented student, it is important to do his / her homework with as little effort as possible (Tas et al., 2016). While some students try to prove themselves to others by using different methods to achieve success (performance approach - goal orientation), some study due to the fear that they may be perceived as unsuccessful by others in their activities (performance avoidance - goal orientation) (Conroy & Elliot, 2004; Elliot & Murayama 2008; Nien & Duda, 2008). Studies generally have shown that adaptive student outcomes are positively related to mastery goal orientation while negatively related to work avoidance goal orientation. The results of performance goal orientation are a bit more complicated. For example, Tas et al. (2016) reported that students' mastery goal orientation was a positive predictor and work-avoidance goal orientation was a negative predictor of science achievement whereas performance goal orientation was unrelated to science achievement. Xu (2008b), on the other hand, addressed performance goal orientation in homework as adult oriented parent and teacher important) and peer oriented (classmates are important). Multilevel analysis results showed that students with higher mastery goal oriented and peer oriented had a higher level of interest in their homework while adult-oriented goal orientation was not related to homework interest variable. In another study, Xu (2010) found that the time management strategy used by students in homework was positively predicted by mastery oriented and adult oriented goal orientation, while possessing a friend oriented goal orientation was unrelated to the time management strategy of the homework. These results indicate that there is a need for more research particularly on performance oriented goal orientation in homework.

In addition to setting a number of goals in their homework, students use some strategies while doing homework such as planning time and providing intrinsic motivation. In this way, students activate their self-regulation skills when doing homework (Ramdass & Zimmerman, 2011). Strategies that are effective in doing homework for students are deep learning strategy and homework management strategy (Tas et al., 2016). The deep learning strategy is a strategy that leads to the in-depth processing of knowledge using cognitive and metacognitive skills when the student performs homework (Tas et al., 2016). The homework management strategy is a strategy for controlling emotion, motivating, time management and environmental regulation when doing homework (Xu, 2008a). Tas and others have found that the science achievement of the seventh-grade students who use more deep learning strategy in science homework is higher than students who use less deep leaning strategies. Xu (2010) found that using time management strategy when doing homework is a very important predictor of homework completion. As it can be seen from this, it is important to investigate the strategies students use in their homework and to put forth the variables that predict these strategies.

Students' use of strategy in homework is related to the support provided by their parents (Xu, Fan, Du & He, 2017). Parent involvement is parent's sparing enough time for their children to study with them at home and to participate in activities in the school (Abbak, 2008). The supportive home environment for learning influences the learning outcomes of the learners positively (Trivette & Anderson, 1995). The support provided by the parents to the students' homework is related to the student's success at the homework, the students' homework motivation, and the use of the strategy in homework (e.g., Xu, 2010; Xu et al., 2017). In this context, parents' autonomy-oriented support is expressed as parents' respect for the child's choices, and the child's autonomy is enhanced by parents' support in the problems confronting the child (McElhaney & Allen, 2001). The content-oriented support of the parent is parents' providing conceptual help with the child's homework and explaining the conceptual information to the child when the child does not understand (Xu et al., 2017). Xu et al. (2017) found that content-oriented and autonomy-oriented support in parent tasks is positively associated with students' homework management strategies. There are some studies that examine the relationship between the strategies students use when they do homework and their goal orientation in the homework (e.g., Xu, 2005; 2010). However, it is seen that these studies focus on the homework management strategy and not the deep learning strategy students use in their homework. In addition, no study was encountered examining the relationship between parents' content-oriented and autonomy-oriented support for homework and the use of deep learning strategies in homework. The study, in this respect, focuses on the relationship between middle school students' use of strategies in science homework (deep learning and homework management), the support provided by the parent on homework (content-oriented and autonomy-oriented) and the students' goal orientation in homework (mastery, performance and work-avoidance). In this context, the questions that guide the research are as follows:

1. Does the parental support on homework (content-oriented and autonomy-oriented) predict the strategies students use in their homework (deep learning and homework management)?
2. Do students' goal orientations in homework (mastery, performance and work-avoidance) predict the strategies they use in their homework (deep learning and homework management)?

Method

Sample

The sample of the study consisted of 328 students who were studying in three middle schools in three central districts of Erzurum province. Demographic information about the sample is presented in Table 1. There were 153 girls (46.60%) and 175 boys (53.40%). Among them, 38 of the students were in the 5th grade (11.60%), 133 in the 6th grade (40.50%), 130 in the 7th grade (39.60%), and 26 in the 8th grade (7.90%). The mean age of participants was 12.45 (SD = .92).

Table 1.
Demographic Information about the Sample.

Sex	Frequency	Percent
Female	153	46.60
Male	175	53.40
Grade Level		
5 th grade	38	11.60
6 th grade	133	40.50
7 th grade	130	39.60
8 th grade	26	7.90
Missing	1	.40
Total	328	100

Data Collection Tools

Parental Homework Support Scale: The Parental Homework Support Scale was developed by Xu et al., (2017). The scale consists of two sub-dimensions, content-oriented support and autonomy-oriented support. Parents' content-oriented support is about parents' help the children with their homework and children's asking their parents' about the parts of homework that they do not understand (e.g., item: "My parents always help me if I get stuck with my science homework"). The autonomy-oriented support of the parent is about parent's listening to the idea of the child about the homework and conveying confidence about his/her ability to do homework (e.g., item: "My parents listen to how I would like to do science homework assignments"), as well as the feeling that the parent is. Scale items are responded on a 4-point Likert format (1 = strongly disagree, 4 = strongly agree). Cronbach's alpha internal consistency coefficient of for the content-oriented support sub-dimension was .88 and was .91 for the autonomy-focused support sub-dimension (Xu et al., 2017).

The adaptation of the Parental Homework Support Scale (Xu et al., 2017) to Turkish was done within the scope of this study. The method recommended by Brislin et al. (1973) was used in the translation work. This method is a process consisting of the first translation to the language to be translated, the general evaluation of the first translation; then, conducting the back-translation to the source language, the evaluation of the back-translation and getting expert opinion. In the study of adaptation of the scale, five English teachers and two language specialists who worked in the schools affiliated to the Ministry of National Education evaluated the translation processes. With reference to this mentioned method, the scale was first translated into Turkish by two English teachers whose native language was Turkish. This translation was examined by an expert group consisting of four specialists in regard to the appropriateness of the materials to the cultural structure, whether sentence structures were uniform, and the degree to which the materials were understandable to the target group of middle school students. After this initial evaluation was affirmative, it was asked to translate into English, the source language of the scale, by three English teachers who were different from the translators. The back translated-English version of the scale was compared with the original scale, the scales mostly overlapped, and the scale was finalized with the corrections that did not make a significant difference. Finally, the items on the scale were read to two middle school students and asked what they understood from the materials. It was seen that the scale items were clearly understood by the students.

During the adaptation of the scale, 110 middle school students attending three middle schools in two of the central districts of Erzurum province were reached (this sample is different from the original study sample). There were 59 (53.60%) girls and 51 (46.40%) boys with 41 of the students in the 6th grade (37.30%), 54 in the 7th grade (49.10%) and 15 in the 8th grade (13.60%). Confirmatory factor analysis was performed on the obtained data using LISREL 8.8 (Jöreskog & Sörbom, 2007) program. The chi-square test was not statistically significant ($\chi^2(19) = 29.10, p = .06$), and the goodness of fit indexes (RMSEA = .07, CFI = .99, S-RMR = .05, NNFI = .98, GFI = .94) showed that the proposed model is well compatible with the data set. The scale items were loaded to content-oriented support and autonomy-oriented support factors as desired. Factor loadings of the items (Lambda-X estimates) are presented in Table 2 and the factor structure of the scale is shown in Figure 1.

Table 2.
Factor Loadings of the Parental Homework Support Scale.

	Items	Lambda-X
Content-oriented Support	Item 1	.66
	Item 2	.87
	Item 3	.78
	Item 4	.74
Autonomy-oriented Support	Item 5	.74
	Item 6	.82
	Item 7	.74
	Item 8	.76

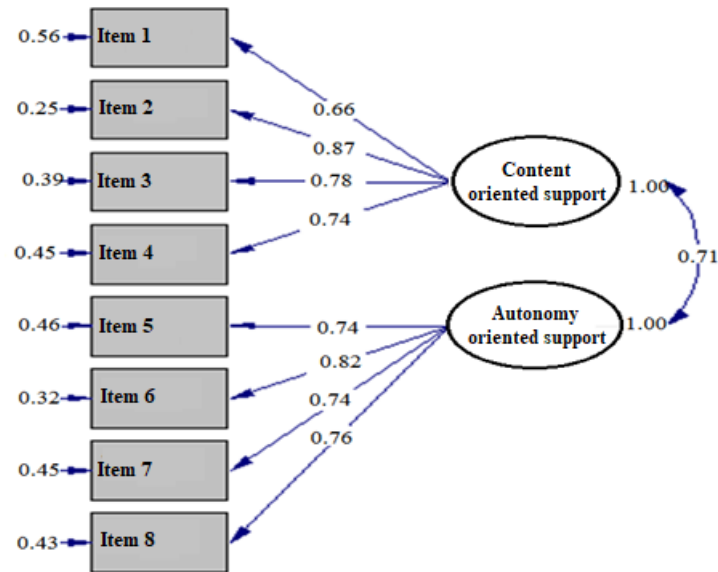


Figure 1. Factor structure of the Parental Homework Support Scale.

Item-total correlation coefficients ranged from .58 to .77 for content-oriented support subscale while they ranged from .64 to .73 for autonomy-oriented support subscale (See Table 3). Additionally, Cronbach Alpha coefficient calculated when the item is deleted shows that each item contributed to relevant subscale's reliability. In the adaptation study, Cronbach's alpha values were calculated to be .84 and .85 for the content-oriented support and autonomy-oriented support subscales, respectively. In the main study, Cronbach's alpha values were calculated as .82 for content-oriented support and .84 for autonomy-oriented support. Additionally, content-oriented support and autonomy-oriented support variables were formed by averaging related items of the subscales. The correlation between these variables were calculated through Pearson correlation coefficient (r) and it was .63 in the adaptation study and .77 in the main study.

Table 3.

Item-total Statistics and Reliability Coefficients for the Parental Homework Support Scale.

Subscale	Item	Item total correlation	Cronbach Alpha if item deleted	Cronbach Alpha for the subscale
Content-oriented support	Item 1	.58	.84	.84
	Item 2	.77	.76	
	Item 3	.70	.79	
	Item 4	.66	.81	
Autonomy-oriented support	Item 5	.64	.83	.85
	Item 6	.73	.79	
	Item 7	.67	.82	
	Item 8	.70	.80	

Homework Goal Orientation Scale: The Homework Goal Orientation Scale was developed by Tas et al. (2016). The scale consists of 15 items and is responded on a 5 point Likert types (1 = strongly disagree, 5 = strongly agree). There are three sub-dimensions in the scale: mastery goal orientation, performance goal orientation and work avoidance goal orientation. Mastery goal oriented students do homework with the purpose of improving the knowledge and skills; (e.g., item: "It is important for me to

learn new things from my science homework"). Performance goal orientation; (e.g., item: "I want my classmates to think I am doing well on my science homework"). On the other hand students with work-avoidance goal orientation aim to complete homework with as little effort as possible, (e.g., item: "I want to complete science homework with as little effort as possible"). In the study of Tas et al., the Cronbach's alpha values they were found to be .87, .86. and .77 for the mastery goal orientation, performance goal orientation, and work-avoidance goal orientation, respectively. The Cronbach's alpha values calculated in the present study are; .89 for mastery goal orientation, .81 for performance goal orientation and .78 for work-avoidance goal orientation.

Deep Learning Strategies Scale in Homework: The deep learning strategy scale was developed by Tas et al. (2016). The scale consists of 7 items and is responded on a 5 point Likert types (1 = never, 5 = always). The scale measures the cognitive and metacognitive learning strategies that students use when doing homework (e.g., item: "When reading for my science homework, I try to relate the material to what I already know"). The Cronbach's alpha reliability coefficient for the deep learning strategy is .82. In the current study, the Cronbach's alpha reliability coefficient calculated for the deep learning strategy dimension is .84.

Homework Management Strategy Scale: The homework management strategy scale was developed by Xu (2008a) and adapted to Turkish by Tas et al. (2016). The scale consists of 9 items and is responded on a 5 point Likert types (1= never, 5= always). The scale measures how students arrange homework environment, time management, coping with distracting things, monitoring motivation, and controlling emotions (e.g., item: "Before starting my science homework, I locate the materials I need for my homework"). The Cronbach's alpha reliability coefficient for the homework management strategy scale was .74. In the present study, the Cronbach's alpha coefficient for homework management strategy was calculated as .86.

Findings

When the variables of the study are examined through descriptive statistics (See Table 4), it is seen that the mean values for the parents' content-oriented support ($\bar{X}$ = 3.09) and the parent's autonomy-oriented support ($\bar{X}$ = 3.07) are close to each other and at a high level. In addition, students often tend to use the management strategy ($\bar{X}$ = 3.94) and deep learning strategy ($\bar{X}$ = 3.84) when doing homework. When the mean values of the goal orientations are examined, it can be said that the students have a high level of mastery goal orientation ($\bar{X}$ = 4.22) and performance goal orientation ($\bar{X}$ = 4.29) and low level of work-avoidance goal orientation ($\bar{X}$ = 2.59). In addition, it is seen that all the variables other than the work-avoidance goal orientation are positively related to each other, and the work-avoidance goal orientation is negatively related to the other variables.

Table 4.
Descriptive Statistics and Pearson's Correlation Coefficients.

	Mean	Sd	1	2	3	4	5	6
1. Parents' content-oriented support	3.09	.70	-					
2. Parents' autonomy-oriented support	3.07	.77	.77**					
3. Management strategy	3.94	.78	.53**	.59**				
4. Deep learning strategy	3.84	.83	.50**	.56**	.77**			
5. Mastery goal orientation	4.22	.80	.49**	.57**	.73**	.70**		
6. Performance goal orientation	4.29	.84	.44**	.46**	.60**	.53**	.75**	
7. Work-avoidance goal orientation	2.59	1.15	-.36**	-.34**	-.44**	-.35**	-.42**	-.23**

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

A multiple hierarchical regression analyses were conducted to examine how parents' support on the homework and the goal orientation of students in homework predict the management strategy and deep learning strategy they used in their homework. In multiple hierarchical regression analysis, independent variables used to predict dependent variable are included in the model in a particular order (Field, 2009; Tabachnick & Fidell, 2001). In this study, two separate hierarchical regression analyses were performed for the dependent variables of management strategy and deep learning strategy in homework (See Table 5). In the first step, content-oriented support for the parent and autonomy-oriented support for the parent were included in the regression analysis, while in the second step, mastery goal orientation; performance goal orientation and work-avoidance goal orientation were included.

Table 5.
Hierarchical Regression Analysis.

	Management Strategy		Deep Learning Strategy			
	B	SE B	B	B	SE B	B
Step 1						
Constant	.88	.16		1.77	.18	
Content-oriented support for the parent	209	.08	.19 *	.19	.09	.16 *
Autonomy-oriented support for the parent	461	.07	.46 **	.48	.08	.44**
Step 2						
Constant	.04	.22		.64	.25	
Content-oriented support for the parent	74	.06	.07	.10	.07	.08
Autonomy-oriented support for the parent	190	.06	.19 **	.20	.07	.19**
Mastery goal orientation	.43	.06	.44 **	.56	.07	.54**
Performance goal orientation	.12	.05	.12 *	.00	.06	-.00
Work-avoidance goal orientation	-.09	.03	-.14 **	-.03	.03	-.04

Note: For management strategy; ; Step 1; $\Delta R^2 = .37$, Step 2; $\Delta R^2 = .61$

For deep learning strategy; Step 1: $\Delta R^2 = .33$, Step 2; $\Delta R^2 = .53$

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

In the model with management strategy dependent variable, it is seen that the content-oriented support of the parent ($\beta = .19$, $p < .05$) and the autonomy oriented support of parent ($\beta = .45$, $p < .01$) are statistically significant and positive predictors. Parental support variables account for 37.00% of the variance in the homework management strategy. In the second step, the goal orientations to do the homework of the students are entered in the model. While the mastery goal orientation ($\beta = .44$, $p < .01$) and performance goal orientation ($\beta = .12$, $p < .05$) predicted the dependent variable statistically significantly and positively, the work-avoidance goal orientation ($\beta = -.14$, $p < .05$) statistically significantly and negatively predicted. After the goal orientation variables were added to the model, the variance explained in the homework management strategy increased to 61.00%.

In the model established with the dependent variable of deep learning strategy, parents' content-oriented support ($\beta = .16$, $p < .05$) and the of the parents' autonomy-oriented support ($\beta = .44$, $p < .01$) predicted the dependent variable statistically significantly and positively. Parental support variables account for 33.00% of the variance in the deep learning strategy. In the second step, the goal orientation variables are included in the model. Of the goal orientations, only mastery goal orientation ($\beta = .54$, $p < .01$) predicts the dependent variable statistically significantly and positively. Performance goal orientation ($\beta = .00$, $p > .05$) and work-avoidance goal orientation ($\beta = -.03$, $p > .05$) are not related to the dependent variable. After the goal orientation variables were included in the model, the variance explained in the deep learning strategy increased to 53.00%.

Discussion

In this study, the management strategy and deep learning strategy used by middle school students in science homework was explained with the support provided by the parent for the homework and with the goal orientations of the students in the homework. In this context, Parental Homework Support Scale, developed by Xu et al. (2017), was adapted to Turkish, and factor analysis and reliability analyses provided evidence about the validity and reliability of Turkish version of the scale. In the hierarchical regression analysis, where homework management and deep learning strategies are dependent variables, the parental homework support variables (i.e., content-oriented and autonomy-oriented support) constituted first level predictors while students' goal orientations (i.e., mastery goal orientation, performance goal orientation, and work-avoidance goal orientations) were the second-order predictors. The parents' content-oriented and autonomy-oriented support are found to positively predict both deep learning and management strategies. The finding of parents' content and autonomy-oriented support's being in positive relation with both homework strategies indicates that the parent factor is important for students' use of homework strategies. When the child is able to ask questions to his parents while doing his homework, the parents listen to the child and encourage him, the child tends to make his homework interesting, motivate himself to do homework and do his homework without hindrance. Based on these findings, it may be suggested to parents to participate more in their children's homework. This participation be achieved by asking the child how to help with his homework, by helping them with things they do not understand, by encouraging the child to ask questions, and by respecting how the child will do the homework and listening to their ideas. Previous studies have shown that support from students' parents is associated with some of the strategies they use in their homework. For example, Xu (2004) has shown that students benefit from the support they receive from their parents to improve their homework management strategies. The researcher draws attention to the importance of support provided by the parent in the home environment so that students can improve their working habits through homework. In another study, Xu and Corno (2006) investigated the relationship between support received from parents and middle school students' homework management strategies. It was found that students who received support from their parents were more likely to arrange their homework environment, to keep their motivation high, and to control their feelings while doing their homework than do students who did not receive support from their parent. In another study, Xu (2010) found that 8th and 11th grade students' time management strategy in the homework was positively predicted by the parental homework support. However, in the aforementioned studies, the support of the parents on the homework was measured by an item asking whether they received support from their parents. Therefore, these studies mentioned do not give much detailed information about the support given by the parents. In our study, on the other hand, the parental homework support was examined extensively by focusing on content-oriented and autonomy-oriented support, and showed that parental homework support predict the homework management strategy in a positive way. In addition, studies on students' strategies in homework usually have focused on homework management strategy, such as time management and control of emotions, and no research has examined the influence of the parental support on the use of deep learning strategies in homework. The findings of the present study supports that both the content- and autonomy-oriented support of the parent are positively associated with the use of both strategies.

In this study, the relationship of parental homework support with students' use of homework strategies, as well as the relationship between the goal orientations of students' in homework and their use of homework strategies is examined. It is observed that homework management strategy is positively predicted by mastery and performance goal orientation while negatively predicted by work-avoidance goal orientation. In regard to deep learning strategy, which is another dependent variable of the study, mastery goal orientation predicts positively whereas performance and work-avoidance goal orientation is not related to this strategy. These results suggest that students with a higher level of mastery goal orientation in their homework tend to use a higher level of homework management and deep learning strategies when doing their homework. In other words, students who do their homework with the purpose of improving their knowledge and skills use more cognitive and metacognitive

strategies when doing homework, arrange the homework environment, control their emotions and deal with things that distract attention. In previous studies, the reasons for students to do homework has been dealt with in different dimensions, such as internal and external reasons (Xu, 2005); mastery, adult-, and peer-oriented (Xu, 2008b; 2010) and mastery, performance and work-avoidance (Tas et al., 2016). For example, Xu (2005) found that both the internal and external reasons of students to do homework assignments were positively related to students' homework management strategy studying with a sample of 920 students from 5th to 12th grade. However, among these reasons only the internal reasons were positively related to homework completion and achievement. Xu (2010) found that the time management strategy used by students during their homework was positively predicted by the mastery goal orientation and the adult-orientated goal orientation while peer-orientated goal orientation is not related to the time management strategy at the homework. Similarly, Xu and Wu (2013) found that 8th and 11th grade students' homework management strategy was positively predicted by mastery and adult-oriented goal orientation while peer-oriented goal orientation was not related to the dependent variable. These results support that students who have mastery goal orientation in their homework tend to use more strategy in their homework. Accordingly, in order their children to adopt more mastery goal orientation, it is necessary that parents emphasize their children importance of understanding the meaning of the materials not memorizing them, solving the challenging problems, making mistakes is okay if they learn from their mistakes, and considering the effort they exerted more than grades they gain (Friedel, Cortina, Turner& Midgley, 2007; Kahraman, 2011).

This study has some limitations that must be addressed. The findings obtained from the study are based on the responses given to the scale items used in the study. In future studies, data can be gathered from parents about their support for homework through surveys or interviews. This study includes the strategies that middle school students use in science homework, the goal orientations they have pursued in homework and the support parents provide on homework. In future studies, it can be suggested to investigate whether the obtained relationships between the variables are similar at other education levels, such as primary and high school, and in the other courses such as mathematics and English. In the future, parents may also be given trainings on how to provide content-oriented and autonomy-oriented support to their children's homework, and the effectiveness of these trainings can be examined through experimental studies...

Türkçe Sürüm

Giriş

Ödevler, öğrencilerin belirli bir ünite ya da konuyla ilgili okul içi ve dışında yaptığı bedensel ve zihinsel çalışmalardır. Genel olarak okul dışında gerçekleştirilen öğretimin bir boyutu olan ödevler, önceden öğrenilen konuların anlamlandırılmasında ve yeni öğrenmelere alt yapı hazırlanmasında önemli bir araçtır (Oğuzkan, 1985). Ödevler ayrıca öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini ortaya çıkarma açısından önemli kontrol aracıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde ödevler, eğitimi tamamlayıcı bir unsurdur (Cooper, 2007; Ergün, 1997). Ödevler okul ile ev arasında bir köprü olma özelliğine sahip olup öğrencinin derse karşı tutum ve davranışlarına yön vermektedir (Küçükahmet, 2004).

Öğrenciler ödevlerini yaparken kendilerine birtakım hedefler koyarlar. Bazı öğrenciler bilgi düzeyini artırmak için çaba gösterirken, bazı öğrenciler ise kendisini diğer öğrenciler ile sürekli kıyaslama çabası içerisinde olmaktadır (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001). Öğrenciler arasında oluşan bu farklılığı esas alan, öğrencilerin bir işi yapmaktaki ya da bir davranışı sergilemekteki sebeplerine odaklanan kuram hedef yönelimi kuramıdır (Pintrich, 2000a). Ödevlerin yapılmasında etkili olan hedef yönelimleri; ustalık hedef yönelimi, performans hedef yönelimi ve işten kaçınma hedef yönelimidir (Taş, Sungur & Öztekin, 2016). Ustalık hedef yönelimine sahip olan öğrencinin bir işi yapmaktaki sebebi, bilgi ve becerilerini geliştirmektir (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988). Performans hedef yönelimine sahip öğrenci ise yeterliliğini göstermek, başkaları tarafından onaylanmak ve sınıfında iyi bir izlenim bırakmak amacıyla ödevlerini yapmak istemektedir. İşten kaçınma hedef yönelimine sahip öğrenci için ise mümkün olduğu kadar az çaba harcayarak ödevlerini yapmak önemlidir (Taş vd., 2016). Bazı öğrenciler başarıya ulaşmak için farklı metotlar kullanarak kendisini başkalarına ispat etmeye çalışırken (performans yaklaşım hedef yönelimi), bazı öğrenciler de yaptıkları faaliyetlerde başkaları tarafından başarısız algılanacağı korkusuna kapıldığından çalışmaktadır (performans kaçınma hedef yönelimi) (Conroy & Elliot, 2004; Elliot & Murayama 2008; Nien & Duda, 2008). Çalışmalar genellikle olumlu öğrenci çıktıları ile ustalık hedef yöneliminin pozitif, işten kaçınma hedef yönelimlerinin ise negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Performans hedef yönelimi ile ilgili sonuçlar ise biraz daha karmaşıktır. Örneğin, Taş vd. (2016) çalışmalarında, fen bilimleri başarısını, öğrencilerin fen bilimleri ödevlerindeki ustalık hedef yöneliminin pozitif yönde yordadığını, işten kaçınma hedef yöneliminin negatif yönde yordadığını, performans hedef yöneliminin ise başarı ile ilişkisiz olduğunu rapor etmişlerdir. Xu (2008b) ise ödevdeki performans hedef yönelimini, yetişkin odaklı (ailenin ve öğretmenin önemsendiği) ve arkadaş odaklı (sınıf arkadaşlarının önemsendiği) olarak ele almıştır. Çok düzeyli analiz sonuçları, ödevlerinde daha yüksek ustalık hedef yönelimi ve arkadaş odaklı hedef yönelimine sahip olan öğrencilerin, ödevlerine olan ilgisinin daha yüksek düzeyde olduğunu, yetişkin odaklı hedef yöneliminin ise ödev ilgi değişkeni ile ilişkisiz olduğunu göstermiştir. Bir diğer çalışmada Xu (2010), öğrencilerin ödev yaparken kullandıkları zaman yönetimi stratejisini, ustalık hedef yöneliminin ve yetişkin odaklı hedef yöneliminin pozitif yönde tahmin ettiğini, arkadaş odaklı hedef yönelimine sahip olmanın ise ödevdeki zaman yönetimi stratejisi ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar özellikle ödevde performans odaklı hedef yönelimi ile ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir.

Öğrenciler ödevlerini yaparken kendilerine birtakım hedefler koymanın yanı sıra, zamanı planlama ve içsel motivasyonu sağlama gibi bazı stratejiler kullanırlar. Bu şekilde, öğrenciler ödev yaparken öz düzenleme becerilerini aktif hale getirirler (Ramdass & Zimmerman, 2011). Öğrencilerin ev ödevlerini yaparken etkili olan stratejiler, derinlemesine öğrenme stratejisi ve ödev yönetimi stratejisidir (Taş et al., 2016). Derinlemesine öğrenme stratejisi, öğrencinin ev ödevini yaparken bilişsel ve üst bilişsel becerilerini kullanarak bilginin derinlemesine işlenmesine yol açan stratejidir (Taş et al.). Ödev yönetimi stratejisi ise, ev ödevini yaparken duyguyu kontrol etme, motivasyonu sağlama, zaman yönetimi ve çevre düzenlemesi ile ilgili stratejidir (Xu, 2008a). Taş vd., fen bilimleri dersi ödevlerinde daha çok

derinlemesine öğrenme stratejisi kullanan yedinci sınıf öğrencilerin fen başarısının, ödevlerinde daha az derinlemesine öğrenme stratejisi kullanan öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Xu (2010) ise, ödev yaparken zaman yönetimi stratejisi kullanmanın, ödevi tamamlamanın oldukça önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Buradan anlaşılabileceği gibi, öğrencilerin ödevlerini yaparken kullandıkları stratejileri araştırmak ve bu stratejileri tahmin eden değişkenleri ortaya koymak önemlidir.

Öğrencilerin ödevlerindeki strateji kullanımı, ailenin öğrencilerin ödevleri ile ilgili sağladığı destek ile ilişkilidir (Xu, Fan, Du & He, 2017). Aile katılımı, ailenin evde çocuğuna yeteri kadar zaman ayırarak onunla birlikte çalışması ve okulda gerçekleştirilen faaliyetlere katılmasıdır (Abbak, 2008). Ailenin öğrenmeyi destekleyici ev ortamı sağlaması, öğrencinin öğrenme çıktılarına olumlu yönde etkilemektedir (Trivette & Anderson, 1995). Ailenin öğrencinin ödevlerine sağladığı destek, öğrencilerin ödevdeki başarısı, ödevle yönelik motivasyonu ve ödevlerindeki strateji kullanımı ile ilişkilidir (ör: Xu, 2010; Xu et al., 2017). Bu bağlamda, ailenin çocuğuna sağladığı özerklik desteği, ailenin çocuğunun seçimlerine saygı duyması olarak ifade edilir ve çocuğunun karşılaştığı sorunlarda ailenin çocuğuna destek vermesi çocuğun özerkliğini geliştirmektedir (McElhaney & Allen, 2001). Ailenin içerik odaklı desteği ise çocuğun ödevini yaparken ailesinin konu ile ilgili yardım etmesi ve anlamadığı noktalarda ailenin çocuğuna kavramsal bilgileri açıklamasıdır (Xu et al., 2017). Xu vd., ailenin ödevlerdeki içerik odaklı ve özerklik odaklı desteğinin, öğrencilerin ödev yönetimi stratejileri ile pozitif ilişkili olduğunu bulmuştur.

Öğrencilerin ödev yaparken kullandıkları stratejiler ve ödevlerindeki hedef yönelimi arasındaki ilişkilerin incelendiği bazı çalışmalar vardır (ör: Xu, 2005; 2010). Ancak, bu çalışmalarda ödev yönetimi stratejisine odaklanıldığı, öğrencilerin ödevlerinde kullandıkları derinlemesine öğrenme stratejisinin ele alınmadığı görülmektedir. Ayrıca, ailenin ödevin içeriğine ve öğrencinin özerkliğine yönelik sağladığı desteğin, öğrencilerin ödevlerinde kullandıkları derinlemesine strateji kullanımı ile ilişkisini inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi ödevlerinde kullandıkları stratejilerin (derinlemesine öğrenme ve ödev yönetimi), ailenin ödevde sağladığı destek (ödevin içeriğine ve öğrencinin özerkliğine yönelik sağladığı destek) ve öğrencilerin ödevlerindeki hedef yönelimi (ustalık, performans ve işten kaçınma) ile olan ilişkisi araştırılacaktır. Bu bağlamda, araştırmaya yön veren sorular şöyledir:

1. Ailenin ev ödevinde sağladığı destek (ödevin içeriğine ve öğrencinin özerkliğine yönelik), öğrencilerinin ödevlerinde kullandıkları stratejileri (derinlemesine öğrenme ve ödev yönetimi) tahmin etmekte midir?
2. Öğrencilerin ödevlerindeki hedef yönelimleri (ustalık, performans ve işten kaçınma), onların ödevde kullandıkları stratejileri (derinlemesine öğrenme ve ödev yönetimi) tahmin etmekte midir?

Yöntem

Örneklem

Araştırmanın örneklemi, Erzurum ilindeki üç merkez ilçeye bağlı 3 ortaokulda öğrenim gören 328 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemeye ait demografik özellikler Tablo 1’de özetlenmiştir. Katılımcıların 153’ü kız (% 46.60), ve 175’i erkektir (% 53.40). Öğrencilerin 38’i 5. sınıf (% 11.60), 133’ü 6. sınıf (% 40.50), 130’u 7. sınıf (% 39.60) ve 26’sı 8. sınıf (% 7.90) öğrencisidir. Katılımcıların yaş ortalaması 12.45’tir (SS= .92).

Veri Toplama Araçları

Ailenin Ev Ödevlerine Desteği Ölçeği: Ailenin Ev Ödevlerine Desteği Ölçeği, Xu vd. (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, ailenin içerik odaklı desteği ve özerklik odaklı desteği olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ailenin içerik odaklı desteği; ailenin çocuğunun ödevlerine yardımcı olması, çocuğun anlamadığı şeyleri anne ve babasına sorabilmesi gibi durumları içerir (örnek madde: “Fen ödevini yaparken takıldığım bir şey olduğunda anne ve babam bana her zaman yardım eder”). Ailenin özerklik odaklı desteği ise; ailenin ödevle ilgili çocuğunun fikrini dinlemesi, ödevlerini yapabileceğine dair ona güvendiğini hissettirmesi gibi durumları içerir (örnek madde: “Anne ve babam, fen ödevimi nasıl yapmak

istediğime önem verir). Ölçek maddeleri 4'lü Likert formatında cevaplanmaktadır (1=kesinlikle katılmıyorum, 4=kesinlikle katılıyorum). Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı içerik odaklı desteği alt boyutu için .88, özerklik odaklı desteği alt boyutu için ise .91 olarak bulunmuştur (Xu et al., 2017).

Tablo 1.
Örnekleme Ait Demografik Özellikler.

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kız	153	46.60
Erkek	175	53.40
Sınıf Düzeyi		
5. sınıf	38	11.60
6. sınıf	133	40.50
7. sınıf	130	39.60
8. sınıf	26	7.90
Sınıfını belirtmeyen	1	.40
Toplam	328	100.00

Ailenin Ev Ödevlerine Desteği Ölçeği'nin (Xu et al., 2017) Türkçeye uyarlanması bu çalışma kapsamında yapılmıştır. Çeviri çalışmasında, Brislin vd. (1973) tarafından tavsiye edilen yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem sırasıyla çeviri yapılacak dile ilk çevirinin yapılması, ilk çevirinin genel değerlendirilmesi, kaynak dile geri çevirinin yapılması, geri çevirinin değerlendirilmesi ve uzman görüşüne başvurulmasından oluşan bir süreçtir. Ölçeğin uyarlanması çalışmasında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 5 İngilizce öğretmeni ve 2 dil uzmanından yararlanılmıştır. Bu değinilen yöntem referans alınarak, ölçek öncelikle anadili Türkçe olan 2 İngilizce öğretmeni tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Bu çeviri, alanda uzman 4 kişiden oluşan uzman değerlendirme grubu ile değerlendirilmiş olup maddelerin kültürel yapıya uygunluğu, cümle yapılarının düzgün olup olmadığı ve maddelerin hedef grup olan ortaokul öğrencileri için anlaşılır olma düzeyi incelenmiştir. Yapılan bu ilk değerlendirmenin olumlu olmasından sonra çeviriyi yapanlardan farklı 3 İngilizce öğretmeni tarafından ölçeğin kaynak dili olan İngilizceye çevrilmesi istenmiştir. İngilizceye geri çevirisi yapılan ölçek ile ölçeğin orijinali karşılaştırılmış, büyük ölçüde örtüştüğü görülmüş ve önemli bir değişiklik oluşturmeyen düzeltmeler ile ölçeğe son şekli verilmiştir. Son olarak, ölçekte bulunan maddeler 2 ortaokul öğrencisine okutularak, maddelerden ne anladıkları sorulmuş ve ölçek maddelerinin öğrenciler tarafından anlaşıldığı sonucuna varılmıştır.

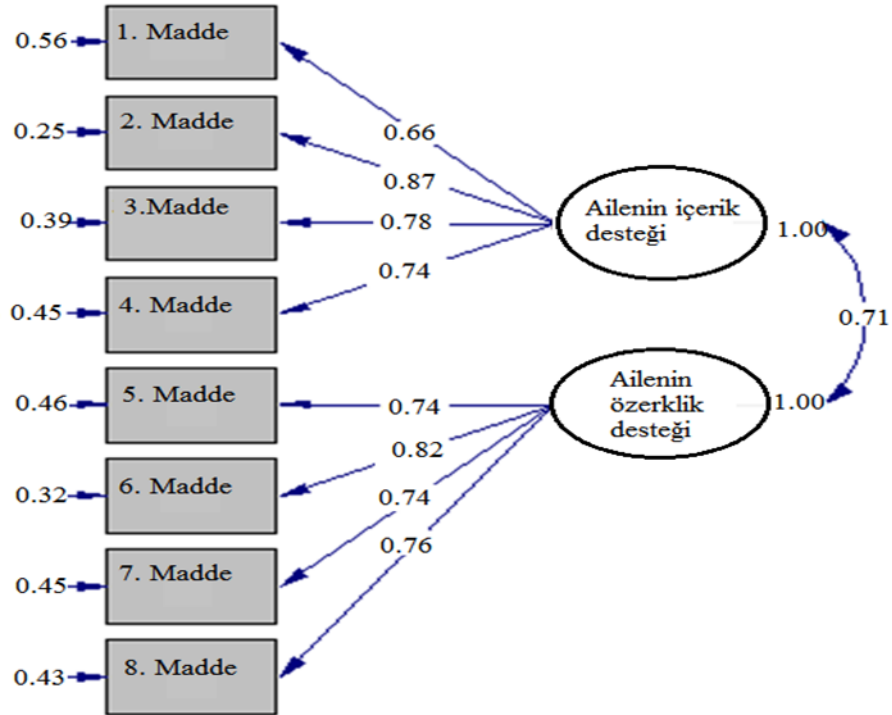
Ölçeğin Türkçeye uyarlanma aşamasında, Erzurum il merkezindeki iki ilçede bulunan 3 ortaokulda öğrenim gören 59 kız (% 53.60) ve 51 (% 46.40) erkek, toplam 110 ortaokul öğrenciye ulaşılmıştır (bu örneklem, asıl çalışmadaki örneklemden farklıdır). Öğrencilerin 41'i 6. sınıf (% 37.30), 54'ü 7. sınıf (% 49.10) ve 15'i 8. sınıf (% 13.60) öğrencisidir. Elde edilen veriler üzerinde, LISREL 8.8 (Jöreskog ve Sörbom, 2007) programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ki-kare testi anlamlı olmayıp ($\chi^2(19) = 29.10$, $p = .06$), uyum iyiliği indeksleri (RMSEA = .07, CFI = .99, S-RMR = .052, NNFI = .98, GFI = .94), önerilen modelin veri seti ile iyi uyum sağladığını göstermiştir. Ölçeğe ait maddeler, içerik odaklı destek ve özerklik odaklı destek faktörlerine istenildiği gibi yüklenmiştir. Maddelerin faktör yükleri (Lambda-X göstergeleri), Tablo 2'de sunulmuş ve ölçeğin faktör yapısı Şekil 1'de gösterilmiştir.

Ölçeğin, madde-toplam korelasyon değerlerinin içerik odaklı destek alt boyutu için .58 ile .77 arasında değiştiği, özerklik odaklı destek alt boyutu için ise .64 ile .73 arasında değiştiği görülmektedir (Bkz. Tablo 3). Ayrıca, madde çıkarıldığında hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, her maddenin, ilgili alt boyutun güvenilirliğine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Uyarlama çalışmasında, hesaplanan Cronbach alfa değeri içerik odaklı destek için .84 ve özerklik odaklı destek için .85'dir. Asıl çalışmada ise Cronbach alfa değerleri içerik odaklı destek için .82, özerklik odaklı destek için .84 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, alt boyutlara ait maddelerin ortalaması alınarak içerik odaklı destek ve özerklik odaklı destek değişkenleri oluşturulmuştur. Bu değişkenler arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı (r) ile hesaplandığında, uyarlama çalışmasındaki ilişkinin .63, asıl çalışmadaki ilişkinin ise .77 olduğu görülmüştür.

Tablo 2.

Ailenin Ev Ödevlerine Desteği Ölçeğine Ait Faktör Yükleri.

	Maddeler	Lambda-X
İçerik Odaklı Destek	Madde 1	.66
	Madde 2	.87
	Madde 3	.78
	Madde 4	.74
Özerklik Odaklı Destek	Madde5	.74
	Madde6	.82
	Madde 7	.74
	Madde 8	.76



Şekil 1.Ailenin Ev Ödevlerine Desteği Ölçeği Faktör Yapısı.

Tablo 3.

Ailenin Ev Ödevlerine Desteği Ölçeği'ne Ait Madde-TOPLAM İSTATİSTİKLERİ ve Güvenirlik Katsayıları.

Alt boyut	Madde	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde çıkarıldığındaki Cronbach Alpha	Alt boyuta ait Cronbach Alpha
İçerik odaklı destek	Madde 1	.58	.84	.84
	Madde 2	.77	.76	
	Madde 3	.70	.79	
	Madde 4	.66	.81	
Özerklik odaklı destek	Madde 5	.64	.83	.85
	Madde 6	.73	.79	
	Madde 7	.67	.82	
	Madde 8	.70	.80	

Ödev Hedef Yönelimi Ölçeği: Ödev Hedef Yönelimi Ölçeği, Taş vd. (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 15 maddeden oluşup 5’li Likert tipte cevaplanmaktadır (1= kesinlikle katılmıyorum, 5= kesinlikle katılıyorum). Ölçekte üç alt boyut vardır: ustalık hedef yönelimi, performans hedef yönelimi ve işten kaçınma hedef yönelimidir. Ustalık hedef yönelimi; öğrencilerin ödevlerini yaparken kendi bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlamasıdır (örnek madde: “Fen ödevlerimi yaparken yeni şeyler öğrenmek benim için önemlidir”). Performans hedef yönelimi; öğrencilerin yaptığı ödevlerde başkalarının yaptıklarına onay vermesini beklemesidir (örnek madde: “Fen dersinde arkadaşlarımdan ödevlerimi iyi yaptığımı düşünmelerini isterim”). İşten kaçınma hedef yönelimi ise; öğrencinin ödevlerini mümkün olduğunca az çaba harcayarak tamamlamayı amaçlamasıdır (örnek madde: “Fen ödevlerini mümkün olduğunca az çaba göstererek tamamlamak isterim”). Taş vd. (2016) çalışmasında bu alt boyutlar için bulmuş oldukları Cronbach alpha değeri ustalık hedef yönelimi için .87, performans hedef yönelimi için .86, işten kaçınma hedef yönelim için .77’dir. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach alpha değerleri ise; ustalık hedef yönelimi için .89, performans hedef yönelimi için .81 ve işten kaçınma hedef yönelim için .78’dir.

Ödevde Derinlemesine Öğrenme Stratejisi Ölçeği: Ödevde derinlemesine öğrenme stratejisi ölçeği, Taş vd. (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 7 madden oluşup 5’li Likert tipte cevaplanmaktadır (1= hiçbir zaman, 5= her zaman). Ölçek, öğrencilerin ödev yaparken kullandığı bilişsel ve üstbilişsel öğrenme stratejilerini ölçmektedir (örnek madde: “Fen ödeviyle ilgili bir şeyler okurken, o anda okuduklarımla daha önceki bilgilerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım”). Derinlemesine öğrenme stratejisi için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .82’dir. Yapılan bu çalışmada ise derinlemesine öğrenme stratejisi boyutu için hesaplanan Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .84’tür.

Ödev Yönetimi Stratejisi Ölçeği: Ödev yönetimi stratejisi ölçeği, Xu (2008a) tarafından geliştirilmiş ve Taş vd. (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 9 maddeden oluşmakta ve 5’li Likert tipte cevaplanmaktadır (1= hiçbir zaman, 5= her zaman). Ölçek, öğrencilerin ödev yaparken kullandıkları ödev yapılan ortamı düzenleme, zaman yönetimi, dikkati dağıtan şeylerle başa çıkma, motivasyonu izleme ve duyguyu kontrol etmeyi ölçmektedir (örnek madde: “Fen ödevini yapmaya başlamadan önce, ödevimde ihtiyaç duyacağım araç-gereçleri hazır ederim”). Ödev yönetimi stratejisi ölçeği için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Yapılan bu çalışmada ise ödev yönetim stratejisi ölçeğinin Cronbach alpha katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmada ele alınan değişkenler betimsel istatistik kullanılarak incelendiğinde (Bkz. Tablo 4), ailenin içerik odaklı desteği ($\bar{X}= 3.09$) ve ailenin özerklik odaklı desteği ($\bar{X}= 3.07$) ortalamalarının birbirine yakın ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenciler, ödev yaparken genellikle yönetim stratejisi ($\bar{X}= 3.94$) ve derinlemesine öğrenme stratejisi ($\bar{X}= 3.84$) kullanma eğilimindedir. Hedef yönelimlerine ait ortalama değer incelendiğinde ise öğrencilerin daha çok ustalık hedef yönelimi ($\bar{X}= 4.22$) ve performans hedef yönelimini ($\bar{X}= 4.29$) benimsediği, işten kaçınma hedef yönelimine ($\bar{X}= 2.59$) ise daha düşük düzeyde sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca, işten kaçınma hedef yönelimi dışındaki bütün değişkenlerin birbiri ile pozitif ilişkili olduğu, işten kaçınma hedef yöneliminin ise diğer değişkenlerle negatif ilişkili olduğu görülmektedir.

Ailenin ödevler konusundaki desteğinin ve öğrencilerin ödevlerindeki hedef yöneliminin, onların ödevlerinde kullandıkları yönetim stratejisi ve derinlemesine öğrenme stratejisini nasıl tahmin ettiğini incelemek amacıyla çoklu hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu hiyerarşik regresyon analizinde, bağımlı değişkeni tahmin etmekte kullanılacak olan bağımsız değişkenler, belirli bir sıraya göre modele dâhil edilmektedir (Field, 2009; Tabachnick & Fidell, 2001). Bu çalışmada, ödev yönetimi stratejisi ve ödevde derinlemesine öğrenme stratejisi bağımlı değişkenleri için iki ayrı hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır (Bkz. Tablo 5). İlk aşamada ailenin içerik odaklı desteği ve ailenin özerklik odaklı desteği regresyon analizine girilirken, ikinci aşamada ise ustalık hedef yönelimi, performans hedef yönelimi ve işten kaçınma hedef yönelimi modele dâhil edilmiştir.

Tablo 4.
Betimsel İstatistikler ve Pearson Korelasyon Katsayıları.

	Ortalama	Ss	1	2	3	4	5	6
1. Ailenin içerik odaklı desteği	3.09	.70	-					
2. Ailenin özerklik odaklı desteği	3.07	.77	.77**					
3. Yönetim stratejisi	3.94	.78	.53**	.59**				
4. Derinlemesine öğrenme stratejisi	3.84	.83	.50**	.56**	.77**			
5. Ustalık hedef yönelimi	4.22	.80	.49**	.57**	.73**	.70**		
6. Performans hedef yönelimi	4.29	.84	.44**	.46**	.60**	.53**	.75**	
7. İşten kaçınma hedef yönelimi	2.59	1.15	-.36**	-.34**	-.44**	-.35**	-.42**	-.23**

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

Tablo 5.
Hiyerarşik Regresyon Analizi.

	Yönetim Stratejisi		Derinlemesine Öğrenme Stratejisi			
	B	SE B	β	B	SE B	B
1. adım						
Sabit	.88	.16		1.77	.18	
Ailenin içerik odaklı desteği	209	.08	.19 *	.19	.09	.16 *
Ailenin özerklik odaklı desteği	461	.07	.46 **	.48	.08	.44**
2. adım						
Sabit	.04	.22		.64	.25	
Ailenin içerik odaklı desteği	074	.06	.07	.10	.07	.08
Ailenin özerklik odaklı desteği	190	.06	.19 **	.20	.07	.19**
Ustalık hedef yönelimi	.43	.06	.44 **	.56	.07	.54**
Performans hedef yönelimi	.12	.05	.12 *	.00	.06	-.00
İşten kaçınma hedef yönelimi	-.09	.03	-.14 **	-.03	.03	-.04

Not: Yönetim stratejisi için; 1. adım; $\Delta R^2 = .37$, 2. adım; $\Delta R^2 = .61$

Derinlemesine öğrenme stratejisi için; 1. adım; $\Delta R^2 = .33$, 2. adım; $\Delta R^2 = .53$

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

Yönetim stratejisinin bağımlı değişken olduğu modelde, ailenin içerik odaklı desteği ($\beta = .19$, $p < .05$) ve ailenin özerklik odaklı desteğinin ($\beta = .45$, $p < .01$), istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde yordayıcılar olduğu görülmektedir. Aile desteği değişkenleri, ödev yönetimi stratejisindeki varyansın % 37.00'sini açıklamaktadır. İkinci aşamada, öğrencilerin ödevlerini yapmaktaki hedef yönelimleri modele girilmiştir. Ustalık hedef yönelimi ($\beta = .44$, $p < .01$) ve performans hedef yöneliminin ($\beta = .12$, $p < .05$), bağımlı değişkeni istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde tahmin ederken, işten kaçınma hedef yönelimi ($\beta = -.14$, $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönde tahmin etmektedir. Hedef yönelimi değişkenleri modele eklendikten sonra ödev yönetimi stratejisindeki açıklanan varyans % 61.00'e çıkmıştır. Derinlemesine öğrenme stratejisi bağımlı değişkeni ile kurulan modelde, ailenin içerik odaklı desteği ($\beta = .16$, $p < .05$) ve ailenin özerklik odaklı desteği ($\beta = .44$, $p < .01$), bağımlı değişkeni istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde tahmin etmiştir. Aile desteği değişkenleri, derinlemesine öğrenme stratejisindeki varyansın % 33.00'ünü açıklamıştır. İkinci aşamada, hedef yönelimi değişkenleri modele dâhil edilmiştir. Hedef yönelimlerinden sadece ustalık hedef yönelimi ($\beta = .54$, $p < .01$), bağımlı değişkeni istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde tahmin etmektedir. Performans hedef yönelimi ($\beta =$

.00, $p > .05$) ve işten kaçınma hedef yönelimi ($\beta = -.03$, $p > .05$) ise bağımlı değişken ile ilişkili değildir. Hedef yönelimi değişkenleri modele dâhil edildikten sonra derinlemesine öğrenme stratejisindeki açıklanan varyans % 53.00'e çıkmıştır.

Tartışma

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri ödevlerinde kullandıkları yönetim stratejisi ve derinlemesine öğrenme stratejisi, ailenin ödevlerle ilgili sağladığı destek ve öğrencilerin ödevlerindeki hedef yönelimleri yardımıyla açıklanmıştır. Bu kapsamda, Xu vd. (2017) tarafından geliştirilen Ailenin Ev Ödevlerine Desteği Ölçeği Türkçeye uyarlanmış, yapılan faktör analizi ve güvenirlik analizleri, ölçeğin Türkçe formunun geçerliği ve güvenirliği hakkında delil sağlamıştır. Ödev yönetimi ve derinlemesine öğrenme stratejilerinin bağımlı değişken olduğu hiyerarşik regresyon analizlerinde, aile desteği değişkenleri (içerik odaklı ve özerklik odaklı destek) birinci düzey yordayıcı değişkenleri oluştururken, öğrencilerin hedef yönelimleri (ustalık hedef yönelimi, performans hedef yönelimi ve işten kaçınma hedef yönelimleri) ikinci düzey yordayıcı değişkenleri oluşturmuştur. Ailenin içerik ve özerklik odaklı desteğinin, derinlemesine öğrenme ve yönetim stratejilerini pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Ailenin içerik ve özerklik desteğinin her iki ödev stratejisi ile pozitif ilişkili olması, öğrencilerin ödev yaparken kullandıkları stratejilerde aile faktörünün önemini göstermektedir. Çocuğun ev ödevini yaparken anne ve babasına sorular sorabilmesi, anne ve babanın çocuğunun ödevi ile ilgili fikirlerini dinlemesi ve cesaretlendirmesi gibi durumlarda çocuk ödevlerini ilgi çekici hale getirme, ödevine motive olma ve ödevlerini aksatmadan yapma eğilimindedir. Bu bulgular doğrultusunda, ailelere çocuklarının ev ödevine daha fazla katılım göstermeleri önerilebilir. Bu katılım çocuğunun ödevine nasıl yardımcı olabileceğini sorarak, anlamadığı kısımlarda yardımcı olarak, soru sorması açısından çocuğunu teşvik ederek ve çocuğun ödevini nasıl yapacağına saygı gösterip fikirlerini dinleyerek sağlanabilir. Daha önce yapılan çalışmalar, öğrencilerin ailelerinden aldığı desteğin, onların ödevlerinde kullandıkları birtakım stratejilerle ilişkili olduğunu göstermiştir. Örneğin, Xu (2004), öğrencilerin, ailelerinden ödev yönetimi stratejilerini geliştirmelerine yönelik aldıkları destekten faydalandıklarını göstermiştir. Araştırmacı, ödevin, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını geliştirebilmesi için ev ortamında ailenin sağladığı desteğin önemine dikkat çekmiştir. Bir diğer çalışmada, Xu ve Corno (2006), ortaokul öğrencilerinin, ailelerinden aldığı destek ve ödev yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ailelerinden destek alan öğrencilerin, ailelerinden destek almayan öğrencilere göre daha fazla ödev yaptıkları ortamı düzenleme, ödevlerini yaparken motivasyonlarını yüksek tutma ve duygularını kontrol etme eğiliminde olduklarını bulmuşlardır. Bir diğer çalışmada Xu (2010), 8. sınıf ve 11. sınıf öğrencilerinin ödevdeki zaman yönetimi stratejisini, ailelerin ödev konusundaki desteğinin pozitif yönde yordadığını bulmuştur. Ancak değinilen bu çalışmalarda, ailelerin ödev konusundaki desteği, öğrencinin ailelerinden destek alıp almadıklarını soran bir madde ile ölçülmüştür. O yüzden, değinilen bu çalışmalar ailenin verdiği destek konusunda çok fazla detaylı bilgi vermemektedir. Yapılan bu çalışmada ise, ailenin öğrencilerin ödevlerindeki desteği, içerik odaklı ve özerklik odaklı olarak kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve öğrencilerin ödev yönetimi stratejisini pozitif yönde tahmin ettiğini göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin ödev yaparken kullandıkları stratejiler üzerinde yapılan çalışmalar genellikle zaman yönetimi ve duygularını kontrol etme gibi ödev yönetimi stratejisi üzerinde yoğunlaşmış olup derinlemesine öğrenme strateji kullanımı üzerinde ailenin etkisini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, ailenin hem içerik hem de özerklik odaklı desteğinin her iki strateji kullanımı ile pozitif ilişkili olduğunu desteklemiştir.

Bu çalışmada, aile desteğinin öğrencilerin ödev stratejisi kullanımı ile ilişkisinin yanı sıra, öğrencilerin ödevlerindeki hedef yönelimlerinin ödevdeki strateji kullanımı ile ilişkisi incelenmiştir. Ödev yönetimi stratejisini, ustalık ve performans hedef yöneliminin pozitif yönde tahmin ettiği, işten kaçınma hedef yöneliminin ise negatif yönde tahmin ettiği görülmüştür. Araştırmanın bir diğer bağımlı değişkeni olan derinlemesine öğrenme stratejisini ise, ustalık hedef yönelimi pozitif yönde tahmin ederken, performans ve işten kaçınma hedef yönelimi bu strateji ile ilişkili çıkmamıştır. Bu sonuçlar, ödevlerinde daha yüksek düzeyde ustalık hedef yönelimine sahip olan öğrencilerin, ödevlerini yaparken daha yüksek düzeyde ödev yönetimi ve derinlemesine öğrenme stratejisi kullanma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, ödevlerini bilgi ve becerilerini geliştirmek için yapan öğrenciler, ödev yaparken daha fazla

bilişsel ve üst bilişsel strateji kullanmakta, ödev yaptıkları çevreyi düzenlemekte, duygularını kontrol etmekte ve dikkatini dağıtan şeylerle baş edebilmektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda, öğrencilerin ödev yapmaktaki sebepleri, içsel ve dışsal sebepler (Xu, 2005); ustalık, yetişkin odaklı ve arkadaş odaklı (Xu, 2008b; 2010) ve ustalık, performans ve işten kaçınma (Taş et al., 2016) gibi farklı boyutlarda ele alınmıştır. Örneğin, Xu (2005), 5. sınıftan 12. sınıfa kadar toplam 920 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin ödevlerini yapmaktaki içsel ve dışsal sebeplerinin her ikisinin de öğrencilerin ödev yönetimi stratejisi ile pozitif ilişkili olduğunu bulmuştur. Ancak, bu sebeplerden sadece içsel sebepler öğrencilerin ödevlerini yapma ve başarı ile pozitif ilişkili çıkmıştır. Xu (2010) ise öğrencilerin ödev yaparken kullandıkları zaman yönetimi stratejisini, ustalık hedef yöneliminin ve yetişkin odaklı hedef yöneliminin pozitif yönde tahmin ettiğini, arkadaş odaklı hedef yönelimine sahip olmanın ise ödevdeki zaman yönetimi stratejisi ile ilişkili olmadığını sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Xu ve Wu (2013), 8. ve 11. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin ödev yönetimi stratejisini, ustalık ve yetişkin odaklı hedef yöneliminin pozitif yönde tahmin ettiğini, arkadaş odaklı hedef yöneliminin ise bağımlı değişkenle ilişkili olmadığını bulmuştur. Bu sonuçlar, ödevlerinde ustalık hedef yönelimine sahip olan öğrencilerin, ödevlerinde daha fazla strateji kullanma eğiliminde olduğunu desteklemektedir. Buna göre ailelerin, çocuklarının ödevlerinde daha fazla ustalık hedef yönelimini benimsemesi için, derste geçen konuları ezberlemelerinin değil anlamalarının önemli olduğunu, kendilerini zorlayıcı problemler çözmelerini, hatalarından öğrendikleri takdirde hata yapmanın sorun olmadığını ve nottan daha çok sarf ettikleri çabayı önemsemeleri gerektiğini vurgulamalıdır (Friedel, Cortina, Turner & Midgley, 2007; Kahraman, 2011).

Çalışmanın değinilmesi gereken bazı sınırlılıkları vardır. Çalışmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin kullanılan ölçek maddelerine verdikleri cevaplara dayanmaktadır. İleriki çalışmalarda ailelerden anketler ya da görüşmeler yolu ile çocuklarının ev ödevlerine yönelik sağladığı destek konusunda veri toplanabilir. Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik ödevlerinde kullandıkları stratejiler, ödevlerinde benimsedikleri hedef yönelimleri ve ailenin ödevlerinde verdiği desteği kapsamaktadır. İleriki çalışmalarda, ilkokul ve lise gibi diğer eğitim-öğretim kademeleri ile matematik ve İngilizce gibi diğer derslerde, tespit edilen ilişkilerin benzer olup olmadığı araştırılabilir. Ayrıca ileride, ailelere çocuklarının ödevlerinde içerik odaklı ve özerklik odaklı desteği nasıl verebileceklerine yönelik eğitimler verilebilir ve bu eğitimlerin etkinliği deneysel çalışmalar yapılarak incelenebilir.

References

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.
- Brislin, R. W., Lonner, W. J. & Thorndike, R. M. (1973). *Cross-cultural research methods*, New York: John Willey.
- Conroy, D. E. & Elliot, A. J., (2004). Fear of failure and achievement goals in sport: Addressing the issue of the chicken and the egg. *Anxiety, Stress, and Coping, 17* (3), 271-285.
- Covington, M. V. (1985). Strategic thinking and the fear of failure. In J. W. Segal, S. F. Chipman ve R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills* (pp. 398–416). Hillsdale: Erlbaum.
- Dupeyrat, C. & Martiné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: a test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 43–59.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2X2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501–519.
- Elliot, A. J. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100*, 613-628.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3rd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C. & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology, 32* (3), 434-458.
- Kahraman, N. (2011). *Antecedents and consequences of achievement goals*. Unpublished doctorate dissertation, Middle East Technical University, Turkey.
- Kahraman, N. & Sungur, S. (2011). The contribution of motivational beliefs to students' metacognitive strategy use. *Education and Science, 36* (160), 3-10.
- Küçükahmet, L. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Lee, V. E. (2000). Using hierarchical linear modeling to study social context: The case of school effects. *Educational Psychologist, 35*, 125–141.
- McElhaney, K. B. & Allen, J. P. (2001). Autonomy and adolescent social functioning: The moderating effect of risk. *Child Development, 72* (1), 220–235.
- McKenzie, K., Gow, K. & Schweitzer, R. (2004). Exploring first-year academic achievement through structural equation modelling. *Higher Education Research and Development, 23*, 95–112.
- Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 61-75.
- Nien, C. & Duda, J., L. (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise, 9* (3), 352- 372.
- Oğuzkan, F. (1985). *Orta dereceli okullarda öğretim*. Emel Matbaacılık: Ankara.
- Olausen, B. S. & Bråten, I. (1999). Students' use of strategies for self-regulated learning: cross-cultural perspectives. *Scandinavian Journal of Educational Research, 43*, 409–431.
- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92-104.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.

- Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22 (2), 194-218.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear model: Applications and data analysis method*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Tas, Y., Sungur, S. & Oztekin, C. (2016). Development and validation of science homework scale for middle school students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14 (3), 417-444.
- Trivette, P. & Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eight-grade student achievement: structural analysis of nels-88 data. *School Psychology Review*, 24 (2), 51-59.
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 153–189). Mahwah: Erlbaum.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189–205.
- Wolters, C. A., Yu, S. L. & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Xu, J. (2004). Parent help and homework management in urban and rural secondary schools. *Teachers College Record*, 106, 1786–1803.
- Xu, J. (2005). Purposes for doing homework reported by middle and high school students. *The Journal of Educational Research*, 99, 46-55.
- Xu, J. (2008a). Validation of scores on the homework management scale for middle school students. *The Elementary School Journal*, 109 (1), 82-95.
- Xu, J. (2008b). Models of secondary school students' interest in homework: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 45 (4), 1180-1205.
- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20 (1), 34-39.
- Xu, J., Fan, X., Du, J. & He, M. (2017). A study of the validity and reliability of the parental homework support scale. *Measurement*, 95, 93-98.
- Xu, J. & Wu, H. (2013). Self-regulation of homework behavior: homework management at the secondary school level. *The Journal of Educational Research*, 106 (1), 1-13.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah: Erlbaum.

A longitudinal study on pre and post service views of teacher candidates on teacher candidate training program

Esen TURAN ÖZPOLAT ^a, Gülden GÜRSOY ^{**a}

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



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.020

Article History:

Received 15 March 2018
Revised 28 November 2018
Accepted 25 January 2019
Online 09 April 2019

Keywords:

Teacher candidate training program,
Teacher candidate,
Longitudinal study.

Article Type:

Research paper

Abstract

This study aimed to reveal the views of teacher candidates on the teacher candidate training program and to compare the pre-service and post-service views. The study is a qualitative study designed with descriptive method and the data were collected with longitudinal methodology. The study group was selected among the volunteering teacher candidates based on the maximum diversity purposive sampling method. In the first data collection phase of the study (pre-service), the data were collected with the application of interview forms developed by the authors to 14 teacher candidates. The second data collection phase of the study (post service) was conducted one year after the first data collection phase and included 11 teacher candidates accessible from the same sample. According to the data obtained from the interviews made in two different phase, the candidate teachers seemed to benefit the training program related to this process and they wanted the continuation of the process, as well as It has been identified that the completion of the deficiencies stated in the process to benefit the future candidate teachers. Moreover, it has emerged as a result of research that the candidate teachers have gained knowledge and skills related to the profession, in particular from the advisor teachers, but they are not satisfied with filling in the form for administrative and classroom activities in the process and after they became principal teachers, they did not see any related benefit.

Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi üzerine boylamsal bir çalışma: Görev öncesi ve sonrası

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.020

Makale Geçmişi:

Geliş 15 Mart 2018
Düzeltilme 28 Kasım 2018
Kabul 25 Ocak 2019
Çevrimiçi 09 Nisan 2019

Anahtar Kelimeler:

Aday öğretmen yetiştirme programı,
Aday öğretmen,
Boylamsal çalışma.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmanın amacı aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerinin görev öncesi ve sonrası karşılaştırılarak ortaya çıkarılmasıdır. Çalışma nitel araştırma deseninde betimsel yöntem ile tasarlanmış olup veri toplama aşaması çerçevesinde ise boylamsal araştırma süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örneklem kapsamındaki maksimum çeşitlilik örneklem türüne dayalı olarak gönüllü aday öğretmenler arasından seçilmiştir. Veri toplamanın ilk sürecinde (görev öncesi) veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formlarının 14 aday öğretmene uygulanması ile toplanmıştır. Çalışmanın ikinci veri toplama süreci (görev sonrası) ilk veri toplama sürecinden bir yıl sonra aynı örneklemde ulaşılabilen 11 aday öğretmene uygulanmıştır. İki farklı dönemde yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre, aday öğretmenlerin bu sürece ilişkin eğitim programını faydalı gördükleri ve sürecin devam etmesini istedikleri, bunun yanı sıra süreçte belirttikleri eksikliklerin tamamlanmasının gelecekteki aday öğretmenlerin yararına olacağını düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca, aday öğretmenlerin özellikle danışman öğretmenlerden mesleğe ilişkin bilgi ve beceri kazandıkları; ancak, süreç içerisinde idari ve sınıf içi faaliyetlere ilişkin form doldurmaktan memnun kalmadıkları ve asli öğretmen olduktan sonra buna ilişkin bir fayda görmedikleri araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

* Author: esen.turan@hotmail.com

** Author: gakdag@adiyaman.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0692-7953>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4886-7645>

Introduction

In recent years, nations had to focus their policies on the education system, the curriculum and the role of the teacher who prepares students for life due to the global recession and the intensification of the pressures on national economies (McMahon, Forde & Dickson, 2013). There is a high global concern about the field of teacher training (Bauer & Prenzel, 2012). Teacher education is at the heart of educational reform and each country responded in a similar way to the common pressures by introducing a set of standards and competencies to ensure continuity in the training of qualified teachers. Britain, Germany and France introduced major reforms during the last decade in training qualified teachers. The reforms called 'The Importance of Teaching Training' and 'Next Generation of Outstanding Teachers: Implementation Plan' in the UK, 'La Réfondation de l'École' in France, and 'Standards für Die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften' in Germany were introduced (Page, 2015). In particular, the United Kingdom launched a macro-reform movement that tightly links theory and practice (Beauchamp, Clarke, Hulme & Murray, 2013).

Teacher training education started with the establishment of '*Darülmüallimin*' in 1848 in Turkey and changed with numerous reforms that were introduced since that date, and finally established as the Faculty of Education Teacher Training Program in 2006-2007 (Council of Higher Education (CoHE), 2006). Although there have been several attempts at structuring and regulating teacher education programs for several years, it was observed that problems were always experienced in implementation of these programs (Yücel-Toy, 2015). Theory-oriented education programs in Turkey left the country behind countries such as Finland and Germany that prioritize applied courses in teacher training programs (Arseven & Yıldız, 2016). Furthermore, the discontinuation between theory and practice in teacher education programs constitutes a major obstacle to the qualified teacher training (Hammerness, 2006). This obstacle could be overcome by establishing strong bridges between theory and practice. However, the inadequate number of courses and hours of applied classes in teacher training undergraduate programs in Turkey prevents the foundation of a solid bridge between theory and practice.

In Turkey, the insufficiency of the number and hours of practical courses in teaching programs implemented at teacher training institutions prevents the establishment of a solid bridge between theory and practice. The "School Practice and Teaching Application" courses that enable the transformation of the theory into practice in the curricula are among the courses with the highest credit. However, previous studies indicated the presence of several problems in these applied courses (Ari & Kiraz, 1999; Baştürk, 2007; Eraslan, 2008; Gökmen, 2015; Kırsekiz et al., 2015). These studies reported that problems such as the lack of adequate counseling provided for the students by faculty members, lack of adequate course planning due to the limited time reserved for instruction, inadequate selection of practice school and teachers, lack of adequate counseling provided by other stakeholders, and inadequate assessments are experienced. The difficulties experienced in this process prevent the accomplishment of the desired practices by teacher candidates. Thus, teacher candidates can not consider themselves as teachers and cannot adopt the organizational belonging attitude towards the profession (Öntaş, Atmaca & Kaya, 2017). Therefore, it became inevitable to include the graduated teacher candidates in the teacher candidate training education program to endure the training of more equipped and experienced teachers.

Candidate training is a continuation of pre-service teacher training where teacher candidates would acquire professional knowledge, skills and attitudes adapt to their future institutions of employment (Özonay, 2004). According to Balci (2000), candidate training is the most critical and challenging period in teaching career. In 1995, the content of this education was clarified with the enactment of "Ministry of National Education Regulation on Candidate Officer Training" and "Candidate Training Circular". Solak (1999) stated that a second and more important stage of education that would complement the problems of teachers in pre-service training and prepare them for the profession was undoubtedly the teacher candidate and in-service training.

In studies conducted on candidate training program enacted in 1995, it was determined that teachers who are employed in villages and towns experienced more difficulties when compared to the teachers employed in central locations, candidate training program was not effective in pre-service training, teacher candidates did not wish the program to last a full academic year, the faculty members who provided the training were not adequate, faculty members who provided the practical training did not pay adequate attention to teacher candidates and school principals provided inadequate support in on-the-job training of teacher candidates (Ekinci, 2010; Kocadağ, 2001; Mehmetoğlu, 2002; Özönay, 2004; Solak, 1999; Yıldırım, 2010).

This 11-year old program was amended in March 2016 in order to address the concerns about the candidate teacher training program and to update the program. The program includes 474 hours of in-class, in-school and out-of-school activities and in-service training activities for six months (Ministry of National Education (MoNE, 2016a). Due to the novelty of the program, the determination of the efficiency on the teacher candidates is important to identify the discrepancies in the program content. In the literature, there are several current studies that considered the program both positive and negative (Altıntaş & Görgen, 2016; Çam-Aktaş, 2016; Epçaçan & Pesen, 2016; Ergunay & Adigüzel, 2016; Gürsoy & Turan Özpolat, 2016; Ilgaz & Vural, 2016; Kürüm-Yapıcıoğlu, Öztürk & Yetim, 2016; Oral & Demir, 2016; Sağ, Şahin & Sezgin, 2016; Sarıca & Turan Özpolat, 2016; Soyalp & Kozikoğlu, 2016; Ulubey, 2016). In a study conducted by Altıntaş & Görgen (2016) that examined the teacher candidate training system based on the views of teachers candidates, the teacher candidates considered the practice-based program positive, however they also stated negative views on the program since the fact that training was conducted in a different region than their region of employment would delay the establishment of a bond between themselves and the location of employment. In a study they conducted, Kürüm Yapıcıoğlu et al. (2016) found that teacher candidates described the process as slavery, clerk work, a period of preparation for the profession and apprenticeship. Soyalp and Kozikoğlu (2016) found that the teacher candidates considered the program as theoretically positive, however had a variety of problems during the practices since both teacher candidates and counseling teachers lacked sufficient knowledge on the program.

The views on the teacher candidate training program included in the present study were obtained when teacher candidates were still on the program or immediately after the program was completed and the teachers were just appointed. There were no studies that assessed the views of teachers on the program immediately after they were appointed at their schools. Thus, it was considered important to compare and assess the views of teacher candidates on pre-service and post-service teacher candidate training programs. The present study was conducted to examine the views of teacher candidates on pre-service and post-service teacher candidate training program longitudinally. It is considered that the study will fill a significant gap in the literature since it was a longitudinal study and comparatively investigated the pre-service and post-service views on the evaluation of the program.

Whether the pre-service transfer the knowledge they acquired during the teacher training process to their professional knowledge and skills could be an effective key to provide feedback on the functionality of the teacher training program. Therefore, it is important to compare the pre-and post-teacher training views of pre-service teachers in the program. The present study aimed to determine the views of pre-service teachers on teacher training program by comparing their views before and after the training.

The detailed and clear determination of the assessment feedback for each dimension of the teacher training process would allow the General Directorate of Teacher Training and Development to recognize the difficulties experienced in the teacher training process and take faster and more robust steps to train more qualified teachers. Furthermore, the themes revealed in the study are considered to lead to further studies since they provided more detailed data on the teacher training process.

Method

Research Design

The study was conducted with descriptive method in qualitative research design and the data were collected with longitudinal method. The descriptive method aims to present the current situation as is (Altun, 2012). Longitudinal research is conducted by collecting data from the same individuals at specific time intervals. In more detail, longitudinal research can be described as the collection of data using the same or similar measurement instruments twice or more times, working with the same individual or sample group of subjects, and conducted to determine the changes in the measured concept over time (Aypay, Sever & Demirhan, 2012). In the longitudinal study, focus group interviews were conducted with the same pre-service teachers using the same questions based on the study objective. Thus, the data were collected for about one year to determine whether the views of the pre-service teachers changed before and after the application.

Study Group

The study group was determined convenience and maximum diversity sampling purposive sampling methods. Based on the convenience sampling, the province of Adiyaman, which is easy and economical to access was determined as the source of the sample.

Maximum diversity sampling included volunteer pre-service teachers with different gender, branch and age groups. On the first data collection stage, 14 pre-service teachers from different branches among 326 pre-service teachers who were attending teacher training program on February in the 2015-2016 academic year in Adiyaman province were included. The second data collection phase in the study was carried out with 11 pre-service teachers who were reached from the same study group one year after the first data collection phase. Similarly, the second stage data were collected with similar interview questions. The participant demographics are presented in Table 1.

Table 1.
Participant Information for the Interviews.

First interview participant information						
Code	Gender	Age	Branch	Gender	Age	Branch
AÖ1	Female	23	Classroom Teaching	Female	23	Classroom Teaching
AÖ2	Female	24	Preschool Teaching	Female	24	Preschool Teaching
AÖ3	Male	30	Turkish language teaching	Male	30	Turkish language teaching
AÖ4	Female	25	Social Studies Teaching	Female	25	Social Studies Teaching
AÖ5	Female	22	Preschool Teaching	Female	22	Preschool Teaching
AÖ6	Male	26	Mathematics	Male	26	Mathematics
AÖ7	Male	22	Science	Male	22	Science
AÖ8	Female	24	Religious Culture and Ethics	Female	24	Religious Culture and Ethics
AÖ9	Female	23	Guidance and Psych. Counseling	Female	23	Guidance and Psych. Counseling
AÖ10	Male	24	Mathematics	Male	24	Mathematics
AÖ11	Female	22	Mathematics	Female	22	Mathematics
AÖ12	Female	27	Preschool Teaching			
AÖ13	Male	24	Religious Culture and Ethics			
AÖ14	Male	22	Preschool Teaching			

Data Collection Instruments

In the first and second study, focus group interviews were conducted with the study groups. Focus group interviews are frequently used in assessments in applied fields (McBrien, Felizardo, Orr & Raymond, 2008), in educational studies (Barbour & Kitinger, 2001; Byers & Wilcox, 1988; Gibbs, 1997;

Gizir, 2007) and in the development of educational material (McBrien, Felizardo, Orr & Raymond, 2008, cited by Çokluk, Yılmaz & Oğuz, 2011). It was concluded that the focus group interview technique, a qualitative research method, was the most suitable technique for this study since the teacher training program is an applied training process. Furthermore, it was considered that the characteristic of the focus group interviews to reveal different and novel ideas due to intra-group interaction could lead to data diversity.

In the present study, two different interview forms that included similar questions were used. The interview form used in the first data collection process included 8 questions. The interview form used in the second data collection process included 2 questions. In order to develop questions that were suitable for the aim of the study, it was ensured that the questions were clear and comprehensible, and also probe questions were developed. An educational program and instruction expert was asked to assess the questions and provide feedback. The expert suggested that the number of questions should be reduced, two questions that provide similar data should be combined, and question groups should be formed to facilitate the focus interviews. Based on this feedback, the questions were reorganized and finalized based on the study aim and scope. In order to measure the functionality of the study questions, a pilot scheme was conducted with 4 pre-service teachers. In order to determine whether the questions were clear and comprehensible and whether the answers reflect the answers of the questions, the same field expert and the authors examined the results of the pilot scheme and finalized the questions. The questions are presented in the appendix.

Data Collection Process

Focus group meetings were held with the study group members in both stages. The focus group interviews were conducted using the questions in the interview forms and simultaneously with two equal groups by each author supervising one group of interviewees. The first stage interviews lasted for 120 minutes and the second stage interviews lasted for 80 minutes, a total of about 3.5 hours. All interviews were recorded with a voice recorder. In the interviews, demographic information such as the department and the gender of the participants were also noted by the authors. The data collection process started in June before the 2016-2017 academic year and ended in June before the 2017-2018 academic year.

Data Analysis

In the analysis of the qualitative data obtained in the first and second interviews, an inductive approach was used. In this context, the coding technique developed by Strauss and Corbin (1990) was used. In this technique, the researcher initiates the coding with the conceptualization of data. The researcher obtains a number of concepts at the end of this process. To make these concepts more comprehensible by reducing their count, the researcher discovers various categories (themes) by categorizing related concepts. Similar to the conceptualization stage, categories are assigned titles. However, the titles assigned to the categories are more abstract when compared to the titles assigned to the concepts.

In the present study, the stages of this approach were adopted. Initially, the recorded sound data was transcribed. The raw data were coded separately by the authors and categorized by grouping the codes. The data were tabulated including a direct quote that represented each category. For determination of the codes-categories conducted by the authors separately, the “agreement” “disagreement” technique was conducted. The results of the data table were interpreted by the authors.

The data recorded with the voice recorder were initially transcribed. Content analysis was conducted on the raw data for the first interview and descriptive analysis was conducted for the second interview. A five-step detailed content analysis was conducted based on the themes, categories, codes, frequencies, and sample statements transcribed in the interviews. The themes were based on research

questions, and the categories were based on research data. For descriptive analysis, the participants' responses to the second interview questions were grouped based on similarities and differences and the direct quotes of the participant views were included in these groups.

Validity and Reliability

Retailed reporting of collected data and the explanation of the deduction of the results are among the significant validity criteria in qualitative research (Yıldırım, 2010: 81). Thus, in order to ensure the internal validity (credibility) of the study, it was ensured that the study data and research questions were included in the study after the confirmation of the two faculty members, who are experts in the field of qualitative research. In order to ensure internal validity, participants were also asked to confirm whether the transcripts were consistent with their statements and participant confirmations were obtained. The fact that the interviews were conducted face-to-face also help ensure the validity. As a result, the participant identification, data collection and analysis processes were clearly explained.

In order to ensure external validity (transferability), attention was paid to conditions such as the diversity of the selected sample and the consistency of the research questions with the relevant theory in the study. Thus, maximum diversity sampling technique based on purposive sampling was utilized in the selection of the participants. Care was also taken to ensure that the data collection period was long enough for the focus group study to ensure the research validity.

In order to determine reliability (consistency), the data collected from the participants were examined by the authors separately and necessary adjustments were made after discussing the "agreed" and "disagreed" items. To calculate the reliability for the initial interview data, Miles and Huberman's (1994, p. 64) "Reliability = Agreement / (Agreement + Disagreement) X 100" reliability formula was used. The calculation demonstrated that the reliability of the study was 84.00% for the first question, 76.00% for the second question, 83% for the third question, 92.00% for the fourth question, 89% for the fifth question, 96.00% for the sixth question, 82.00% for the seventh question, and 78.00% for the eighth question respectively. The average reliability coefficient was 86.00%. The study was considered reliable since the results obtained were above the minimum score (70.00%) proposed by Miles and Huberman (1994).

Findings

Findings on the First Interview

In this section, the views of teacher candidates on Teacher Candidate Training Program (TCTP) are listed based on the research questions posed in the first interview respectively.

Findings on the problems experienced in TCTP: The views of teacher candidates on the question were grouped under four categories based on time, organization, forms and stakeholders. These categories and codes are presented in the Table 2 along with frequency and sample statements.

In the time category, it was observed that teacher candidates stated that more than required time was spent in certain activities and insufficient time was spared for certain others. Particularly, they stated that the time devoted to extracurricular activities were too much, school administration did not allocate any time for the activities they needed to conduct and too much time was allocated for certain in-school activities.

In organization category, teacher candidates stated that they experienced problems in trips planned within the context of extracurricular activities due to lack of organization. Furthermore, teacher candidates indicated that lack of knowledge on the technological infrastructure in classrooms caused difficulties and that they experienced problems when they suddenly encountered students who were preparing for the TPSE exam.

Table 2.
Problems Experienced in TCTP.

Category	Code	f	Sample Statement
Time issues	Extracurricular activities	8	It has been spared too much time for extracurricular activities (TC5).
	School administration not sparing any time for the program process	5	The school administration did not spare any time for us since it was a crowded school (TC8).
	In-school activities	4	Too much time was spared for activities such as supervising the school canteen, etc (TC6).
Organization issues	Organizational lack of extracurricular activities	9	There was no quality planning for extracurricular activities. For instance, when we were visiting the institutions, we were so many that we did not fit in the areas they have reserved for us and we could not even hear what they talked about (TC1).
	Assignments in classrooms that were in Transition from Primary to Secondary Education (TPSE) program	3	Since I instructed an 8th grade class after the TPSE, the students were experiencing adaptation problems. Thus, I experienced problems in classroom management as well (TC12).
	Ignorance about the FATİH project	2	Neither us, nor the students knew how to use the smartboards, which made it impossible to conduct the activities that could be done with the smartboards(TC5).
Form issues	Vapidity of filling forms	7	Filling the forms was boring and they informed us very late about the forms (TC7).
	Filling forms rendered the process unproductive	4	We were not able to concentrate on the program process, and especially on the instruction of the courses due to the requirement of filling forms. The process became unproductive (TC10).
	Too many forms	2	We filled too many forms, I could not decide whether that many forms were necessary (TC14).
Stakeholder issues	Inadequate training of the responsible persons in the field	5	The officials who were responsible from us both in instruction and administration were not competent individuals who were trained well in their fields (TC7).
	Lack of knowledge on TCTP	4	No one among the responsible staff had sufficient knowledge about the education program (TC3).
	Unproductive advisor teacher	4	When I was following the course instructed by my advisor, I did not think it was productive (TC1).

In the category of forms, the most emphasized problem is related to the fact that the process of filling the forms was boring. Teachers candidates also stated that filling the forms was an obstacle to focus on other important activities such as following the course or course instruction, and there were high number of forms to fill.

Finally, in stakeholders category, teacher candidates indicated that the administrators and instructors who were in charge of this program were not competent in their fields, and the individuals in charge of the process did not possess sufficient knowledge about the program, and the instructions provided by the advisor teachers were unproductive. This belief of teacher candidates can be interpreted as an indication of a significant condition that might prevent them from fully comprehending the program and considering the program as adequate.

Findings on the appreciated activities in the TCTP: The views of teacher candidates on the question were grouped under four categories in-classroom applications, extracurricular activities, in-school activities (observations) and in-service training. These categories and codes are presented in the table below along with frequencies and sample statements.

Table 3.
Appreciated Activities in TCTP.

Category	Code	f	Sample Statement
In-classroom applications	Following the course	11	Following the course was quite beneficial (TC4).
	Course instruction	10	Instructing the course was a good experience (TC5).
Extracurricular activities	Trips	8	The trips were beneficial for learning the regional and cultural aspects of the province and about the institutions (TC9).
	Visiting the mayor	2	Visiting the mayor and getting to know different aspects of the province were productive (TC8).
In-school activities (observations)	To recognize the school administration	5	Acquiring information about the principal, assistant principals, administrative functions, the school campus, etc. was beneficial (TC1).
	To recognize the school campus	3	We had the opportunity to get to know the school, the canteen, the physical status and facilities at the school (TC8).
	To recognize the office facilities	2	In-school activities were beneficial since we acquired knowledge about the Office facilities available at the school (TC4).
In-service training	Meeting with retired teachers	2	Meeting with the retired teachers was productive since we were able to learn from their experiences of several years (TC11).
	Meeting with the teacher of the year	1	I consider that meeting with the teacher of the year was productive for us (TC4).
	Meeting with the personal development specialist	1	Meeting with the personal development specialist was both beneficial and fun (TC9).

In the category of in-classroom applications, teacher candidates considered that both following the courses and course instruction activities, especially instructing the course, were beneficial for them to acquire experience. These views suggested that teacher candidates were quite satisfied with the program's effectiveness in in-classroom practices.

In the category of extracurricular activities, teacher candidates stated that the trips and visiting the mayor were beneficial and expressed that the trips were especially beneficial. Most teacher candidates stated that these trips were useful to get to know the province and thus, to understand the operations of related institutions in the province. It might be considered that this shared view may be due to both to acquire knowledge and the desire to change the environment. Because, on the in-service training process in the program, teacher candidates also stated that the program was conducted in crowded, closed and the same settings (see Table 7).

In the category of in-school activities (observations), teacher candidates considered that the observations conducted to get to know the school administration, environment, equipment and operations were beneficial to acquire knowledge and experience. This demonstrated that they have never or partially experienced such practices during their internship and school practice applications that were conducted in undergraduate education.

In the in-service training category, the teacher candidates considered meeting with experienced and specialist individuals as productive and fun. Thus, it can be argued that the teacher candidates assessed the program with the sense of confidence provided by being with competent, well-equipped, actual people in their field.

Findings related to being called “teacher candidate” in TCTP: The views of teacher candidates on the question were grouped under two categories, namely comprehension and incomprehension of the concept. These categories and codes are presented in the following table along with frequencies and sample statements.

Table 4.
Being Called “Teacher Candidate” in TCTP.

Category	Code	f	Sample Statement
Incomprehension of the concept	Perception as intern teachers	6	Students often ignored us since we were teacher candidates. They considered us as interns and told us them and us were all student. That tired us out in the process (TC6).
	Mostly being called as “brother or sister”	6	Students often called as brother or sister. And the principal ignored this fact and did nothing to warn them (TC1).
	The school principal did not know what teacher candidate meant	5	The principal was supposed to introduce us to the students prior to our arrival, but we found out that even the principal did not know what teacher candidate meant (TC13).
	Advising teacher calling the candidates by their first names	4	The advisor did not address me properly and kept calling me by my first name, which seriously offended me (TC5).
Comprehension of the concept	Advising teachers was very helpful on that matter	5	The advising teacher notified the students that we are their teacher as well prior to the class (TC1).
	The principal was helpful as well	2	The principal introduced and supported us as teachers, thus we were perceived as teachers (TC14).

In the category of incomprehension of the concept, teacher candidates stated that the concept was not understood by certain principals, advisors and students and this was reflected in their addressing, attitudes or behavior towards the candidates. It was also understood based on their statements that they were also offended by these attitudes in the process. It can be stated that in addition to the principals and advisor teachers, those who developed the program shared the responsibility about the incomprehension of the concept. Because, based on the views of teacher candidates, it was understood that principals and advisor teachers were not informed about significant topics such as the objective, philosophy and especially the position of teacher candidates within the program and education program was initiated without providing these information.

In the category of the comprehension of the concept, certain teacher candidates stated that both advisor teachers and the principals helped them to be perceived as teachers, and this fact supported them in the process. Thus, candidate statements made it clear that the principals and advisor teachers assigned in this program are expected to approach the teacher candidates as teachers and to present them as such to the students and teachers and should be provided detailed information prior to the program.

Findings on the topics included in in-service training program in TCTP: The views of teacher candidates on the question were grouped under two categories based on the scope and functionality, respectively. These categories and codes are provided in the following table along with frequencies and sample statements.

In the category of scope; while most teacher candidates considered the topics in the in-service training program as illustrative and necessary, some claimed that they were already familiar with the topics. Furthermore, they stated that there were certain deficiencies in the content and changes should be implemented. For example, the lack of teacher-student relationships among the topics was indicated as a shortcoming. Therefore, this demonstrated that a significant issue was overlooked about the scope of the training program.

Table 5.
Topics Included in In-Service Training Program in TCTP.

Category	Code	f	Sample Statement
Based on scope	The topics were illustrative and necessary	8	The topics were quite explanatory and necessary. I really benefited from the topics (TC2).
	Having known issues	4	We were familiar with the topics due to Public Personnel Selection Exam (PPSE) exam. I did not benefit from these topics (TC3).
	The scope of the topics was inadequate	3	There were missing topics. For instance, information on teacher-student communications was missing (TC9).
	There were videos in English in the communications course	1	In my opinion, instead of using English videos in communications course, using Turkish videos, even though they were only animations, would have been better (TC3).
Based on functioning	The instructors lacked presentation skills	5	The topics were important. However, the instructors were not good in presentations, thus, we experienced problems in the instruction of the topics (TC7).
	It was productive based on functioning	3	The instructors were competent on the topic; thus, the topics were functionally productive (TC13).
	The topics were unproductive due to the lack of active participation during instruction	3	Although the topics were productive on paper, the teacher candidates were not allowed to actively participate in the in-service program process, thus I did not consider the topics to be productive (TC10).
	The instructions were not supported by field specialists	2	The topics were well-selected; however, I think that assistance should be requested from field specialist university professors and MNE officials about the regulations (TC4).
	Lack of visual assistance during the instructions	1	Instruction of the topics were not productive since these were not assisted by visuals (TC1).

Furthermore, the teacher candidates stated that the presentations in the communications course should be in Turkish rather than English. Especially in the course of communications, the presence of such communication barriers and the lack of adequate communications could be considered as an ironic situation.

In the category of functioning, an significant number of teacher candidates remarked instructors did not have presentation skills, they were not specialists in their respective fields, and the candidates remained as passive observers instead of being active, leading to unproductive presentations. On the

other hand, a lower number of teacher candidates considered the instruction of the topics productive and the instructors as competent on the topics.

Findings on the problems experienced during in-service training in TCTP: The views of teacher candidates on the question were grouped in three categories, namely timing, approach/attitude and topic. These categories and codes are presented in the following table along with frequencies and sample statements.

Table 6.
Problems Experienced During In-Service Training in TCTP.

Category	Code	f	Sample Statement
Timing	Problems related to long program duration	6	The process was long, we were very bored (TC6).
	Lack of preparations for the teaching period	2	We were not able to concentrate on course topics to prepare for the teaching period, we could not find time for that (TC3).
Approach/attitude	Oppressive attitudes about absenteeism	3	They should not be that strict about absenteeism. When we were considering voluntary presence of the students in the class, If we could not attend the classes, they would open an official inquiries.
	The problems about speakers on communications and empathic approach	2	The speakers lacked communications and empathic skills towards us. They turned us into passive listeners (TC9).
Topic	Topics were theoretical, hence uninteresting	2	The topics were instructed theoretically and uninteresting for us (TC7).
	The topics were based on practical knowledge and experiences, they were not theoretical	1	The topics were always instructed based on experiences and practical information. In fact, if they were instructed in the form of theoretical knowledge, it could have been more effective (TC4).

In the category of timing related to the problems experienced in the in-service training process, teacher candidates talked about the distress they experienced due to the long duration of the program process, and the fact that they could not focus on preparation for the teaching process that would start immediately after the training due to lack of time. Based on these considerations, it can be argued that the program process was not well planned. It was also understood based on teacher candidate statements that the time required for preparation motivation and energy was not available since the training was provided before the academic year and the candidates started the academic year still under the duress of the process.

In the approach/attitude category, teacher candidates stated that the administration was strict about absenteeism and included oppressive. They also stated that the instructors could not empathize with the target audience in their presentations, provide interactive communications, and this approach left them in a passive state. It is unacceptable to oppress any individual under any circumstances, and the fact that this happened in an educational environment, especially towards individuals who would be training future adults is quite important and unfavorable. It is not acceptable to condemn learners with a passive status in such an important program, especially at a time when active participation of the learners in the instruction process is considered significant in effective education globally.

In the category of topics, the statements of the teacher candidates contrasted significantly. Certain views emphasized that the topics were theoretical and uninteresting, certain others stated that the topics were not theoretical and predominantly experiences were emphasized. Thus, it can be concluded that the program was presented based on both the theories and experiences, examples. This is indeed a

necessary and desirable condition for effective instruction. It was also determined that a teacher candidate was not satisfied with the experience-based instructions and desired theoretical topics and certain other teacher candidates were not satisfied with the theoretical topics and considered the topics uninteresting.

Findings on the contributions of TCTP training: The views of teacher candidates on the question were grouped in three categories, namely experience, affective and no contribution. These categories and codes are presented in the following table including frequencies and sample statements.

Table 7.
Contributions of TCTP.

Category	Code	f	Sample Statement
Experience	Learning the exemplary points as a result of shared experiences	6	It was a great experience for me. I realized that there were many exemplary issues as a result of shared experiences and I made a note about these points in my mind (TC1).
	Contributions to new graduates	3	I think that the training contributed to new graduates and it provided experiences for his group. Because they are just out of the school and have no teaching experience (TC10).
	Learning what type of teacher, one ought not to become	2	I acquired ideas about what type of teacher I ought not to become. It contributed in this respect (TC12).
Lack of contribution	It provided no contribution	4	In my opinion, it had no contribution. It was not productive for me (TC11).
	Listening to experienced teachers contributed to nothing and it was boring	4	Listening to experienced teachers contributed to nothing and it was boring (TC6).
	The settings did not contribute to the objective	2	We were in a crowded, continuously passive and closed environment (both physically and interactively), it was natural that it contributed to nothing (TC2).
Affective	Getting to know teacher candidates from different fields	3	I met teacher candidates from different fields, established new friendships (TC8).
	It was fun to listen to the experiences of veteran teachers	2	It was fun to listen to the experiences of veteran teachers every week (TC11).

In the category of gaining experience, teacher candidates indicated that they acquired ideas on what kind of teacher they ought to become and what kind of teacher they ought not to become and experiences during the training. It was also observed that teacher candidates indicated that the training was suitable for newly graduated teacher candidates. They meant that there was a difference between the new graduates and those who graduated previously but acquired the right to teach only recently. This difference was due to the idea that previously graduated teachers could have earned some teaching experience within the scope of this program.

In the category of lack of contribution, the vast majority of the teacher candidates considered that the program had no contribution and most stated that listening to veteran teachers' experiences did not have any contribution and these were boring. Furthermore, teacher candidates stated that the environment where the training took place was not suitable for the objective of the training; it was crowded, and they were left as passive listeners in an environment that was physically and interactively closed.

In the category of affective contribution, it was observed that teacher candidates stated that it was fun to listen to the experiences of veteran teachers and to make friends among teachers from different fields in this training. The significance of meeting the affective needs of teacher candidates can be considered in the training program.

Findings on continuance of the TCTP: The views of teacher candidates on the question were grouped in two categories, namely it should, and it should not. These categories and codes are presented in the following table along with frequencies and sample statements.

Table 8.
Continuance of the TCTP.

Category	Code	f	Sample Statement
It should be continued	It should be revised and continued	11	Of course, it should continue. However, certain problems we experienced should be resolved to render the program more effective in my opinion (TC5).
	It should continue as is	1	It is a great program in all aspects, it should be continued (TC12).
It should be terminated	It should be terminated	2	I do not think it is important. It is a waste of time and energy. Thus, it should be terminated (TC11).

In the category that the program should continue, teacher candidates mostly stated that the program should be revised and continued. Also, a teacher candidate stated that the program should be left as is and continued without any revision.

In the category that the program should not be continued, teacher candidates stated that the program should be terminated and should not be continued even with revisions. This can be explained by the fact that the teacher candidates with this idea considered the program as insignificant and that it is a waste of time and energy.

Findings on the possible revisions that could be conducted in TCTP: The views of teacher candidates on the question "What kind of changes do you want to see in the teacher candidate training program?" were grouped in five categories, namely the stakeholders, application, topic (content), time and approach. These categories and codes are presented in the Table 9 along with frequencies and sample statements.

In the stakeholders category, teacher candidates often suggested that only well-equipped advisor teachers and speakers should participate in the in-service training program. In this category, they also suggested to invite field specialists, i.e., academicians, on related in-service training topics, and to provide apt information about the program to school principals and financial and moral support for advisor teachers to motivate them to fulfill their duties. It was observed that the teacher candidates desired the stakeholders to be competent, knowledgeable and motivated.

In the application category, most teacher candidates proposed the reduction of extracurricular activities and the organization of the program separately for new graduates and experienced teacher candidates. Experienced candidates are those who were employed as a teacher previously. Thus, according to the teacher candidates, this leads to waste of time and extra effort for the experienced teacher candidates and it was unnecessary.

Table 9.
Possible Revisions That Could Be Conducted in TCTP.

Category	Code	f	Sample Statement
Stakeholders	Selection of well-equipped advisor teachers	7	Advisor teachers should be selected among senior, well-educated, in other words, well-equipped teachers (TC1).
	Selection of well-equipped speakers for in-service training program	6	In-service training program speakers should be well-equipped in knowledge, elocution and empathy skills (TC7).
	Introduction of academicians proficient in in-service training.	3	In my opinion, the individuals who presented in-service training topics were not competent in the field, these individuals should have an academic background, for instance, faculty members could have been invited (TC4).
	Providing information for school principals	3	School principals lacked knowledge on this training program, they did not know the details, they should be informed on these issues (TC9).
	Providing material/psychological support to motivate advisor teachers for the task	2	Necessary support should be provided for advisor teachers to assist teacher candidates; both material support and based on the significance of the issue (TC12).
Application	Reducing the number of group members in extracurricular activities	5	Extracurricular activities were conducted with difficulties due to the crowded groups; the activities could be conducted on different times for different groups (TC8).
	Conducting different teacher candidate training programs for new graduates and experienced ones	4	Each teacher candidate had different level of teaching experience. Because, there were those who were hired as a teacher before. This led to waste of time and repetitions. Thus, different programs should be organized for new graduates and experienced candidates who were employed previously in educational institutions (TC10).
	Designing a separate teacher candidate training program for each field	3	In the context of this program, specific groups should be organized for each field. The advisors and instructors for these groups should be specialized in the related field. Related participants could also be invited from the overseas. I think this would improve the productivity (TC6).
	Less number of forms should be filled	3	We experienced stress since the forms we filled would be scrutinized by inspectors. The forms were tiresome and irrelevant. They prevented us from getting ready for the class. Thus, number of forms should be reduced and should not be a burden for the candidates (TC14).
	The training should be conducted in schools of appointment	2	Since the environmental/cultural characteristics of the schools are different, it would be more adequate if the teacher candidate training would be conducted at our schools of appointment (TC1).
Topic (content)	Instruction of the topics in an applied and active method	6	Constructivist approach that we are expected to implement should be used and instructions should include active applications, even a practical training could be conducted (TC7).
	Brief and core instruction	3	Long, detailed and theoretical instructions were boring. Thus, the instructions should be brief and limited to essential information (TC10).
	Inclusion of knowledge on student-teacher relationship	2	The topics should include knowledge on student-teacher relationship. This is very important in my opinion (TC9).

Table 9.
Continue.

Category	Code	f	Sample Statement
Time	The implementation of teacher candidate training program simultaneously when the teachers are on duty	6	If the program can be applied simultaneously when we start our duties as a teacher, it would be possible to implement the topics learned immediately and to discuss the experienced problems, and it would be more effective (TC3).
	Improvement of the program duration	3	For instance, summer in-service training seminars should be abolished and instead, the same training can be provided in two additional hours after the teachers start their duties weekly (TC4).
Approach	Non-oppressive, but suggestive behavior	3	Teacher candidates should not be importuned about absenteeism and filling the forms in in-service training applications and they should not be coerced and the activities should be attractive (TC5).
	Substitution of the concept “teacher candidate”	2	We should be called “new teachers” instead of teacher candidates. We experienced a great deal of problems about that; we were perceived as interns, which was almost the same as being perceived as a student (TC13).

It was observed that equal number of candidates proposed to design the program separately for different teaching fields and reduction of the number of forms that needed to be filled by the candidates. The idea of designing the program separately for each field was based on the belief that the training provided as such would be more effective and productive. It was stated that the number of forms that needed to be filled by the candidates should be reduced, because it was tiresome and boring. Finally, it was suggested that the training should take place in the schools where the teachers were assigned. This suggestion may be attributed to the fact that schools can have different environmental and cultural structures and this would ensure that more realistic education would be provided, and thus, the teachers would easily adapt to their locations of duty.

In the topic (content) category, teacher candidates suggested that the topics should be presented in an applied and active manner. Furthermore, they emphasized that conventional instruction should be avoided, and the topics should be instructed with constructive approach. Teacher candidates also considered that the topics should be instructed in a short and concise manner and should include information related to student-teacher relationship. They recommended that the instruction should be short and concise also to prevent boredom and to be effective. Since the teacher candidates suggested that student-teacher relationship should be included in training topics, it can be deducted that they believed in the significance of healthy and effective relationships with the students in the instruction process.

Teacher candidates proposed two recommendations on the issue of time. These were the on-the-job implementation of the teacher candidate training program and the improvement of time concerns. Teacher candidates considered that the program would be more effective when it would be implemented after they started working at the schools where they are appointed because it would allow them to implement the knowledge they acquired immediately. Concerning the suggestions about the improvement of the issues about time, the teacher candidates recommended that the summer seminars should be abolished, instead the training should be provided in two additional hours on weekdays during their employment. When considered in detail, it can be argued that the applicability of this recommendation would be possible with a planned approach.

In the approach category, it was observed that the teacher candidates offered two suggestions that they should not be coerced but motivated and they should not be called teacher candidates. It was striking that both recommendations affected the teacher candidates on psychological level. It was determined that the expectations of the teacher candidates were on the psychological dimension, which is among the basic necessities of individuals but often neglected.

Findings on the Second Interview

In this section, the views of pre-service teachers on whether the TCTP contributed to their employment process and whether the training program should be continued were listed based on the questions posed in the second interview. Furthermore, both interview findings are presented in comparison. The views of pre-service teachers on whether the TCTP contributed to their profession and whether the training program should be continued are listed below.

Findings on whether the TCTP contributed to the employment process: Most teacher candidates replied the first question of the second interview on whether the TCTP contributed to their employment with a positive response (while certain candidates stated that it partially contributed and one candidate stated that it did not contribute. These categories and codes, frequencies and sample statements are presented in the table below.

Table 10.
The Contribution of TCTP.

Category	Code	f	Sample statement
Contributed	High contribution	7	Instruction, follow up of the course, in-service training and counselor were quite beneficial (T4).
	Partial contribution	3	I benefited from the administrative tasks that the principal helped in during the program (T4).
Did not contribute	No contribution	1	The training program was not beneficial (T11).

The same question was asked in the second interview in order to determine whether the views of the pre-service teachers on the contributions of TCTP to their professional performance were changed. Most teachers stated that it contributed (T1, T3, T5, T6, T7, T8, T10), certain teachers stated that it partially contributed (T2, T4 and T9), and one teacher stated that it did not contribute (T11).

TC1; emphasized the impact of the advising teacher on the matter: “The fact that we were instructed under the supervision of the advisor teacher was the reason for the contribution to my experiences. This contributed to my self-esteem, especially in classroom management. I am currently practice the methods and techniques I learned from the advisor teacher and I can observe its effects.”

TC8: “Instructing courses, observing the instructions, in-service training processes and advisor teacher were all very helpful.”

TC4, who was among the candidates stating that TCTP partially contributed to their employment stated the following:

TC4: “I still benefit from the administrative section of the program, where the principal was of great assistance. However, I do not think that this process was necessary in general, I think the internship program at the university was sufficient in this respect.”

Teacher candidate TC11, who stated that the TCTP had no contribution, commented as follows:

TC11: “This training program was not beneficial. We spent most of the time filling the forms. The specifications about the program remained on paper, if you ask me.”

The common questions included in both interviews demonstrated that the views on the first interview about the contributions of the program were mostly positive (contributed to experience: $f = 11$ and affective contributions: $f = 5$, total: $f = 16$), and certain teacher candidates ($f = 10$) had negative views (see Table 7). In the second interview, the same trend was observed and most teacher candidates stated that the program contributed to their employment.

Findings on the views of assigned pre-service teachers on whether the program should be continued: In the second interview, the views of pre-service teachers on whether the program should be continued were grouped under the categories of “it should be continued” and “it should not be continued.” These categories and codes, frequencies and sample statements are presented in the table below.

Table 11.

The Second Interview On Whether the TCTP should be Continued.

Category	Code	f	Sample statement
Should continue	Should continue with modifications	10	This program should continue, of course, it contributed a lot, but it must also be changed (AÖ3).
Should not continue	Definitely should not continue	1	No. The program should not be continued; I do not think that the provided training was beneficial in teaching (AÖ11).

Majority of teacher candidates stated that the program should be continued (TC1, TC2, TC3, TC4, TC5, TC6, TC7, TC8, TC9, TC10), while a teacher candidate stated that it should be terminated (TC11). Furthermore, all teacher candidates, who were in favor of the continuation of the program, argued that the program should be modified. The teacher candidates who considered that the program should be continued stated the following:

TC2: “I think that it should continue with some changes. In the course of this program, I find the things I learned both professionally and culturally very beneficial. However, participation in this training program should be voluntary. In my opinion, this training should not be obligatory for experienced candidate teachers who were previously employed.”

TC3: “This program should continue, of course, it contributed a lot, but it must also be changed. For example, the program should be practice oriented and the number of forms and its duration should be reduced. Furthermore, the value of the teacher should be established, and efforts should be spent on the candidates to like their profession.”

TC6: “It may continue, I have no objection, I think it was very useful. However, some improvements should be made in the program. Unless there are really good advisor teachers, the program would become inefficient and a waste of time. Instead, the teachers should be appointed at once and on-the-job training should be provided for professional development.”

TC8: “It should continue and should be improved to be more efficient. Measures should be taken to prevent systematic problems that we experienced in the program process from happening again.”

TC9: “The program should be continued with changes for the program to be more productive. Advisors should have equal experience and their negative attitudes towards the teacher candidates should be prevented.”

The teacher candidate who argued that the program should be terminated stated the following:

TC11: No. The program should not be continued; I do not think that the provided training was beneficial in teaching. Several topics that were instructed during the undergraduate education were also included in this program. In terms of practice, our internship was not much different. I just think that it provided certain administrative and cultural information. There was no need to spend that much time and effort for this purpose.

The responses to common questions asked in both interviews demonstrated that most teacher candidates ($f = 12$) stated that (see Table 8) the program should be continued and two teacher candidates stated that the program should not be continued in the first interview, and similarly, most teacher candidates ($f = 10$) stated that the program should be continued and only one teacher candidate stated that the program should not be continued in the second interview.

Discussion and Conclusion

Teacher candidate training programs could be implemented to preventing possible problems in the teacher training process, to improve the qualification of teacher candidates and with the idea that certain supplementary training could be beneficial during post-graduate pre-service process. As stated by Seferoğlu (2004), the quality of teachers and the teaching profession is scrutinized frequently in Turkey and in several other countries. Thus, a need for teacher candidate training program arose in Turkey recently and the program was initiated in 2016. The first section of the present study, which aimed to evaluate this new and comprehensive program by attending teacher candidates during the pre-service and post-service process, includes the objective of the program, its deficiencies, contributions, sustainability and certain findings and recommendations on possible revisions.

Similar to certain problems that can be experienced in the implementation of every training program, teacher candidates expressed that certain problems were experienced in this program as well. As seen in similar studies, the problems concerning the "time" (Altıntaş & Görgen, 2017; İlyas, Coşkun & Toklucu, 2017; Ulubey, 2016), "organization" (Soyalp & Kozikoğlu, 2016), "forms" (Kürüm Yapıcıoğlu et al., 2016; İlyas et al., 2017; Ulubey, 2016) and "stakeholders" (Sağ et al., 2016; Soyalp & Kozikoğlu, 2016; Ulubey, 2016) were reported in the present study. In the study, it was found that those who assisted the implementation of the program, such as school administrators and advisor teachers, who were identified as stakeholders, were not well trained in the field and had no knowledge about the program. In a study by Soyalp and Kozikoğlu's (2016), it was also found that both teacher candidates and advisor teachers had no knowledge about the program.

It was determined that particularly in-classroom practices and also extracurricular, in-school (observations) and in-service training activities were appreciated by teacher candidates in the program. This suggested that there were acclaimed activities in each section of the teacher candidate training program. In fact, certain other studies also reported that teacher candidates liked in-classroom applications, in-school (organized by school administration) and extracurricular (organized by Provincial National Education Directorate) activities/trips and observations to develop themselves in the fields of classroom management and school administration and preparation for management (Kana & Yasar, 2017; Sarıkaya, Samancı & Yılar, 2017; Soyalp & Kozikoğlu, 2016; Ulubey, 2016). In a different study (İlyas et al., 2017), it was found that in-service training activities were appreciated extensively and contributed to teacher candidates in terms of love/belonging for the profession, educational regulations, conditions in the province of assignation and to provide information about national and international education policies and practices. An examination of the present study findings (see Table 3) would demonstrate that the activities favored by the teacher candidates were mostly activities that required active participation with higher number of senses such as applications, trips, observations and interviews. With a clearer expression, non-interactive functions such as filling out forms were not among these acclaimed events. Therefore, it can be argued that interactive and active situations in any training lead to better participant satisfaction.

The fact that teacher candidates were considered as teacher candidates in the program resulted in different perceptions by stakeholders and students. Thus, calling them as intern teachers and even as brother/sister, advisor teachers calling them with their first names made teacher candidates frustrated. In fact, in a conceptual study on teacher candidates (Kürüm Yapıcıoğlu et al., 2016), the distinction between the concept and intern teacher and teacher concepts was emphasized. In another study conducted on the same topic (Sarica & Turan Özpolat, 2016), it was observed that teacher candidates mostly had negative views about the roles assigned to them in the program. The fact that the concept was not clearly understood by the stakeholders and the differences between the meaning that the concept evokes in stakeholders and the candidates could have influenced the content and form of the communications established with teacher candidates and their roles.

The topics included in the in-service training program within the teacher candidate training program were assessed by the teacher candidate under two categories; from the perspectives of the scope and functionality. Based on the scope, it was often considered that the topics were clear and necessary. Thus, it can be stated that teacher candidates believed that the training was beneficial and productive. However, the teacher candidates also stated that "they already knew about the instructed topics ". Similarly, in a study by Oral & Demir (2016), it was determined that the teacher candidates considered the process as "giving directions to someone who already knows the way"; thus, suggesting that the topics were repetitions in the program. Based on functionality, it was emphasized that the individuals who instructed the program did not possess presentation skills. Teacher candidates also indicated that the topics were important, but they experienced instructional and comprehension problems due to the incompetence of the instructors in presentation skills. Thus, it was determined that independent of the significance of the instructed topics, the inadequacies in their presentation, or in other words, the incompetencies in the presentation skills negatively affected the efficiency of the training. A study by İlyas et al. (2017) was consistent with these findings. Teacher candidates indicated that the knowledge level, motivation and preparation and approach of the presenters in in-service training seminars were quite low.

Teacher candidates stated that there were certain problems in the in-service training program and they described these problems in terms of timing, approach/attitude and topic dimensions. Teacher candidates prioritized the time constraint dimension in their views on the teacher candidate training program in general and in-service training program in particular. In a different study (İlyas et al., 2017), however, it was determined that the teacher candidates considered the approach of the speakers at the in-service training seminar particularly positive (68.00%). In the same study, these seminars were considered insufficient in improving the knowledge of teacher candidates on national education policies and international educational applications.

On the educational contribution of the program, it was observed that teacher candidates stated that the training provided experience, however the same number of candidates also stated that listening to veteran teachers and the educational settings did not have any contribution and some teachers indicated that the training had affective contributions. On the experience dimension, it was stated that this training predominantly contributed with respect to the examples provided by veteran teachers. In a study conducted by İlyas et al. (2017), the majority of the teacher candidates (79.00%) concluded that they particularly benefited from the "meeting with experience" practice. In a study by Ulubey (2017), teacher candidates stated that they experienced certain problems in the in-school and extracurricular activities conducted in this program, and thus, these activities did not contribute to the teaching profession in their opinion. Similar to the present study, a study by Altıntaş and Görgen (2017) also demonstrated that teacher candidates mentioned that the contributions of the program included acquisition of new experiences and learning about and taking lessons from certain negative behavior exhibited by certain veteran teachers.

In the context of the revisions that can be conducted on the teacher candidate training program, teacher candidates suggested that changes should be made mostly in stakeholders and application, topic (content), time and approach. About stakeholders, teacher candidates stated that the training should be conducted with well-equipped advisor teachers and speakers, academics should be involved in the instructions, and school principals should also be well-equipped about the training program. On the contrary, in a study by Gökulu (2017), it was concluded that teacher candidates indicated that advisor teachers should be informed more about the teacher candidate training process.

In terms of implementation, Düşkün (2016), who considered that the measures taken to enforce the ties of teacher candidates with the regions where they are assigned were unsatisfactory, stated that the model lacks measures that would increase the teachers' involvement in the region where they are assigned. Teacher candidates spend their candidacy process in different provinces based on their preferences instead of the schools they are assigned to and one fifth of the candidates spend the process in Istanbul, Ankara or İzmir. This implementation delays their involvement in the region they will

work at. Thus, a regulation was enacted by the Ministry of National Education that enforces the candidates to attend the training in the provinces that they are appointed (MoNE, 2016b). Therefore, the teachers who were appointed on September 2016 commenced the teacher candidate training program in the location where they were appointed as they perform their professional duties. Thus, the problems related to the above mentioned issues in the present study were mostly eliminated.

Among the revisions proposed by teacher candidates for the teacher candidate training program, applied instruction of the selected topics (content) was also mentioned. In this regard, several studies reported that practices should be prioritized especially in teacher training (Aras & Sözen, 2012; Ball, 2000; Ball & Bass, 2003; Ball, Sleep, Boerst & Bass, 2009; Başkan, Aydın & Madden, 2006; Forzani, 2014; Günver, 2014; Harford & MacRuairc, 2008; Jay & Johnson, 2002; Lampert, 2009; McDonald, Kazemi & Kavanagh, 2013; Russell, 1997). Furthermore, the "Teacher Strategy Document" prepared by the Ministry of National Education (MoNE) that includes the action plan for the 2017-2023 period, emphasizes the significance of practice in teacher education and the necessity of restructuring teacher training institutions both academically and institutionally and also based on practice to increase their achievements (MoNE, 2017). Günver (2014) argued that the theoretical and applied instruction should be balanced in teacher training and proposed that since the educators have the ability to link theory and practice while developing teacher training programs, the structure of the programs can be improved in terms of the connection between theory and practice. Furthermore, Aras and Sözen (2012) emphasized the significance of practice in teacher training and suggested that teacher candidates do not focus on applied courses during undergraduate education since they concentrate on PPSE preparations and this can prevent the achievement of desired goals in applied courses and applied courses should not be limited to senior years and be provided in all years of the undergraduate education. On temporal improvements, teacher candidates recommended that the program should be conducted after the teachers are appointed to their institutions and the duration of the training should be improved. Also, in a study by Altıntaş and Görden (2017), it was concluded that certain teacher candidates considered this training process as a waste of time. Also, in the same study, it was observed that the teacher candidate were frustrated by the use of the teacher candidate title, and stated that "being a teacher candidate is a term I cannot understand at all and I would like to say that I am not a real, candidate or official teacher in this process, I am just a teacher". Furthermore, on the approach dimensions, it was suggested that teacher candidates should be approached motivationally, not by coercion, and the term teacher candidate should be substituted.

When the teacher candidates were interviewed for the second time (after they were appointed), most teacher candidates stated that the teacher candidate training program contributed to their progress. In explaining this, teacher candidates especially emphasized the contributions of advisor teachers, in-classroom practices (course instruction, course monitoring) and in-service training. Certain teacher candidates indicated that the principal partially contributed to the training, but in general they did not consider the process necessary and stated that the internship practice in the university were sufficient. A teacher, on the other hand, found the training program useless, stating that the majority of the time was spent filling forms, and the program plan was not reflected in practices or never implemented. In fact, it was observed that the teacher candidates mostly stated that the program had contributions in the first interview and a few mentioned that the program had no contribution. The most obvious difference between the two interviews was that the number of views, which claimed that the program had no contribution in the first interview was significant, while in the second interview, the same view was expressed only once. This can be interpreted as the views of teacher candidates on the contribution of the program were positively influenced by on the job experiences. However, it should be clearly stated that the teacher candidates considered that the training program contributed to their development both before and after they started their employment. A training program, which is believed to contribute as such, could be modified by the Ministry of National Education based on the requirements and recommendations to develop a more qualified, effective and long-term, applicable process. The contributions of the teacher candidate training program based on teacher candidate views were also reported in studies by Altıntaş & Görden, 2017; Gökulu, 2017; Gül, Turkmen & Aksel, 2017;

İlyas et al., 2017; Kana & Yaşar, 2017; Kılıç, Babayiğit & Erkuş, 2016; Sarıkaya et al., 2017; Ulubey, 2017. In a study by Tunçbilek and Tunay (2017), the expectations of the teacher candidates about the program were asked and it was observed that their expectations were low. According to the authors, this was due to fact that the expectations of teacher candidates were asked while they were still in the initial stages of the program and they had no data to compare with their present situation.

The number of candidates who stated that the program should be terminated was low in both interviews when compared to the number of candidates who considered that the program should be continued and the number of those who stated that it should be terminated decreases in the second interview, and this could be interpreted with two explanations. The first explanation is the fact that the number of teachers accessed for the second interview were smaller than the first interview and there might be teachers who were not accessed in the second interview and might think that the program should be terminated, and the second interpretation can be that one of the teacher candidates might have changed her or his negative view on the teacher candidate training program during the program. Most teacher candidates stated that the program should be continued with certain revisions. Certain recent studies shared the same perspective (Altıntaş & Görgen, 2017; İlyas et al., 2017; Kana & Yasar, 2017; Sarıkaya, et al., 2017; Ulubey, 2017). In a study by Gökulu (2017), teacher candidates stated that they experienced certain problems in the process and suggested that the program should be continued in the following years after these problems are eliminated. Ulubey (2017) also reported that teacher candidates experienced certain difficulties in the program and their views should be taken into consideration by relevant institutions and individuals in order to ensure that the program is conducted in a productive manner. Tunçbilek and Tünay (2017) emphasized that monitoring the success of the application is important to improve the program as in every application, and therefore it would be good for the sustainability of the system to receive feedback that could improve the training of next generation teacher candidates. Thus, the present study can be considered quite significant for the sustainability and effectiveness of the program in the future.

Limitations of the Study

Focus interviews were conducted to collect data in the study. In the focus interview settings during the study, it was realized that individuals were uncomfortable about expressing their thoughts on certain subjects due to the presence of their friends and therefore their responses were not detailed. The unreliable and non-transparent focus interview environment was one of the limitations of the study.

In the study, the researchers requested the approval of the Provincial Directorate of National Education to interview teacher candidates in the neighboring provinces. However, the petition was rejected on the grounds of State of Emergency. The selection of the sample group only from Adiyaman province was the limitation of the study.

The study was planned as a longitudinal study. Although the details of the interviewees were obtained in detail, it was not possible to reach 3 individuals despite all efforts. Failure to reach all participants in the second interview was another limitation of the study.

Recommendations

Based on the current study findings, the following can be recommended;

1. Necessary measures should be taken by the Ministry of National Education to eliminate the problems experienced in the program and to conduct more effective training programs that would meet its objectives in the future,
2. Inclusion of instructional applications that would ensure active participation of teacher candidates in the teacher candidate training program,
3. Using different research methods and techniques to ensure data diversity can be recommended for future studies to obtain more comprehensive data on teacher candidate training programs.

Acknowledge

A part of this study was presented as an oral presentation at the 3rd International Symposium of Social Sciences organized by Kahramanmaraş Sutcu Imam University on October 26-28, 2017.

Türkçe Sürüm

Giriş

Son yıllarda, küresel düzeyde yaşanan ekonomik durgunluğun ulusal ekonomiler üzerinde yarattığı baskı, ülkelerin politika odaklarını eğitim sistemine, öğretim programına ve öğrencileri yaşama hazırlayan öğretmenin rolüne çevirmelerine yol açmıştır (McMahon, Forde & Dickson, 2013). Dünyada, öğretmen eğitimi konusunda yüksek düzeyde kaygılar taşınmaktadır (Bauer & Prenzel, 2012). Öğretmen eğitimi, eğitim reformunun kalbindedir ve her ülke, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde sürekliliği sağlamak için öğretmenler için bir dizi standartlar ve yeterlik ölçütleri belirleyerek eğitim sistemlerini yeniden düzenleme çabasına girmişlerdir. İngiltere, Almanya ve Fransa son on yılda nitelikli öğretmen yetiştirme adına büyük reformlar gerçekleştirmiştir. İngiltere’de Öğretmen Yetiştirmenin Önemi (The Importance of Teachers’ Training); Yeni Nesil Seçkin Öğretmenler: Uygulama Planı (Next Generation of Outstanding Teachers: Implementation Plan); Fransa’da, Okulun Yeniden İnşası (La Réfondation de l’École); ve Almanya’da, Öğretmen Eğitimi Standartları: Eğitim (Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften) adlı reformlar hayata geçirilmiştir (Page, 2015). Özellikle İngiltere, teori ile uygulamayı sıkı sıkıya bağlayan makro reform hareketi başlatmıştır (Beauchamp, Clarke, Hulme & Murray, 2013).

Dünyada yaşanan eğitim reformlarının benzer yapıları ülkemizde gerçekleşmiştir. 1848 yılında Darülmüallimin’in kuruluşuyla başlayan öğretmen yetiştirme eğitimi, o günden bu yana çeşitli reformlarla değişikliklere uğramış ve nihayetinde 2006-2007 yılında Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Programı adıyla son şeklini almıştır (Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2006). Uzun yıllar boyunca öğretmen eğitimi programlarında farklı yapılandırma ve düzenleme girişimleri olmasına rağmen bu konuda her zaman sorunlar yaşandığı görülmektedir (Yücel-Toy, 2015). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminde teori ağırlıklı bir eğitim politikasının izlenmesi, Türkiye’nin öğretmen yetiştirmede uygulama derslerine daha çok yer veren Finlandiya, Almanya gibi ülkelerin gerisinde kalmasına neden olmaktadır (Arseven & Yıldız, 2016). Ayrıca öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasında yaşanan kopukluk öğretmenlerin nitelikli yetişmesinde büyük bir engel teşkil etmektedir (Hammerness, 2006). Bu engelin aşılabilmesi, teori ve uygulama arasında sağlam köprülerin kurulması ile mümkün olabilecektir. Ancak, ülkemizde öğretmen yetiştirme lisans programlarında uygulama içeren ders sayılarının ve saatlerinin yetersiz olması, kuram ve uygulama arasında sağlam bir köprünün kurulmasını önlemektedir.

Öğretmen yetiştirme lisans programlarında teoriğin pratiğe dönüşmesini sağlayan “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması” dersleri kredisi yüksek olan uygulama derslerinin başında yer almaktadır. Ancak yapılan çalışmalar uygulama temelli bu derslerde bir çok sorunun varlığına işaret etmektedir (Arı & Kiraz, 1999; Baştürk, 2007; Eraslan, 2008; Gökmen, 2015; Kirksekiz et al., 2015). Söz konusu çalışmalar, uygulama temelli derslerde, öğretim elemanları tarafından öğrencilere yeterince danışmanlık yapılmaması, öğretim elemanlarının yeterince dönüt vermemesi, ders işleme süresinin az olmasından dolayı doğru bir ders planlamasının yapılamaması, uygulama okulu ve uygulama öğretmenlerinin seçiminin sağlıklı olmaması, diğer paydaşların öğretmen adayına yeterince rehberlik etmemesi, yapılan değerlendirmelerin sağlıklı olmaması gibi sorunlarla karşılaşıldığını ortaya koymaktadır. Bu süreçte yaşanan sıkıntılar, öğretmen adaylarından istenen uygulamaların yapılmasına engel olmaktadır. Olumsuz deneyimlerin çoğalması mesleği icra etmeye yönelik duyulan heyecanı da olumsuz etkileyebilmektedir (Öntaş, Atmaca & Kaya, 2017). Dolayısıyla, bu sıkıntıların giderilmesi ve daha donanımlı, deneyimli öğretmenlerin yetişmesi için mezun olduktan sonra göreve başlayacak öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme eğitim programına tabi olmaları kaçınılmaz olmaktadır.

Aday öğretmen yetiştirme eğitimi, öğretmenliğe yeni başlayanların mesleklerine ilişkin bilgi, beceri ve tutum kazanmalarının ve çalıştıkları kuruma uyum sağlamalarının amaçlandığı hizmet öncesi öğretmen eğitiminin devamı niteliğini taşıyan bir geçiş sürecidir (Özonay, 2004). Balcı’ya (2000) göre adaylık

eğitimi, öğretmenlik kariyerinin en kritik ve güçlüklerle baş etme dönemidir. Solak (1999) ise, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim eksikliklerini tamamlayan ve onları mesleğe hazırlayan ikinci ve daha önemli bir eğitim aşamasının; hiç şüphesiz adaylık eğitimi ve hizmet içi eğitim olduğunu belirtmiştir.

Aday öğretmen yetiştirmenin gerekliliğinin ortaya çıkması ile 1995 yılında “Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik” ve “Adaylık Eğitimi Genelgesi” hazırlanmış ve yürürlüğe konularak aday eğitimlerin içeriğine ilişkin netlik kazandırılmıştır. 1995 yılında düzenlenen aday yetiştirme programına ilişkin yapılan çalışmalarda (Ekinci, 2010; Kocadağ, 2001; Mehmetoğlu, 2002; Özönay, 2004; Solak, 1999; Yıldırım, 2010) köyde ve kasabada öğretmenlik yapan öğretmenlerin merkezde kalan öğretmenlere göre daha çok sıkıntı yaşadıkları, adaylık eğitim programının mesleğe hazırlamada etkili olmadığı, aday öğretmenlerin programın tüm öğretim yılı boyunca sürmesini istemedikleri, öğretici kadronun doğru seçilmediği, uygulama öğretmenlerinin kendileri ile yeterince ilgilenmedikleri ve okul müdürlerinin aday öğretmenlere yönelik iş başında yetiştirmeye ilişkin sağladığı rehberlik desteğinin oldukça yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.

Aday öğretmen yetiştirme programında yaşanan sıkıntıları giderebilmek ve programı daha güncel hale getirmek için 11 yıllık bu program 2016 yılının Mart ayında değiştirilmiştir. Program, altı ay boyunca toplam 474 saat süren sınıf içi, okul içi ve okul dışı etkinlikler ile hizmet içi eğitim etkinlikleri gibi uygulamaları kapsamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2016a). Programın yeni olmasından dolayı aday öğretmenlere ilişkin etkililiğinin saptanması, programın içeriğindeki eksiklerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Alanyazında, yeni programın içeriğini ve olumlu ya da olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri inceleyen güncel birtakım çalışmalar (Altıntaş & Görgeç, 2016; Çam-Aktaş, 2016; Epçaçan & Pesen, 2016; Ergunay & Adıgüzel, 2016; Gürsoy & Turan Özpolat, 2016; İlgaç & Vural, 2016; Kürüm Yapıcıoğlu, Öztürk & Yetim, 2016; Oral & Demir, 2016; Sağ, Şahin ve Sezgin, 2016; Sarıca & Turan Özpolat, 2016; Soyalt & Kozikoğlu, 2016; Ulubey, 2016) mevcuttur. Altıntaş ve Görgeç’in (2016) aday öğretmen yetiştirme sistemini aday öğretmen görüşleri çerçevesinde inceledikleri çalışmada, aday öğretmenler programın uygulama ağırlıklı oluşunu olumlu olarak değerlendirirken, atandıkları illerden farklı bir ilde göreve başlamalarını bölgelerle bağ kurmalarını geciktirecek olmasından dolayı olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Kürüm Yapıcıoğlu ve diğerleri (2016) yaptıkları çalışmada, aday öğretmenlerin bu süreci kölelik, evrak memurluğu, mesleğe hazırlık süreci ve çıraklık dönemi olarak farklı şekillerde tanımladıklarını ortaya çıkarmıştır. Soyalt ve Kozikoğlu (2016), yaptıkları çalışmanın sonucunda aday öğretmenlerin, programı teoride olumlu buldukları ancak danışman öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için uygulama aşamasında aday öğretmenlerin çeşitli sorunlar yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışma kapsamında aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin değerlendirmeler, aday öğretmenler programa devam etmekte iken ve programın bitmesinden sonraki en yakın zamanda, göreve yeni başlayan öğretmenlerden alınmıştır. Görev yerlerine gittikten sonra mesleği ile baş başa kalan öğretmenlerin bu programı değerlendirdiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Aday öğretmen yetiştirme sürecinde edindikleri bilgileri öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerine aktararak aktarmadığı aday öğretmen yetiştirme programının işlevselliğine ilişkin dönüt sağlamada etkin bir anahtar olabilecektir. Dolayısıyla, program sürecini yaşayan aday öğretmenlerin, görev öncesi ve görev sonrası aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılıp program değerlendirmesinin yapılması da bu anlamda alanyazında önem arz etmektedir. Bu durumdan hareketle çalışmada, aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerinin görev öncesi ve sonrası karşılaştırılarak ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Aday öğretmen yetiştirme sürecin her boyutunun değerlendirilmesi ilişkin dönütlerin ayrıntılı ve açık olarak belirlenmesi, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün, aday öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan sıkıntıları fark etmesini sağlayacak ve daha nitelikli öğretmen yetiştirilebilmesi için daha hızlı ve sağlam adımlar atabilecektir. Ayrıca, çalışmada ortaya çıkan temalar, aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin daha detaylı veriler sağladığından başka çalışmalara yön verebileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma nitel araştırma deseniyle betimsel yöntem ile tasarlanmış olup veri toplama aşaması çerçevesinde ise boylamsal araştırma süreci izlenmiştir. Betimsel yöntemde, mevcut durumun olduğu şekliyle ortaya konulması amaçlanmaktadır (Altun, 2012). Boylamsal araştırma ise, aynı kişilerden belirli zaman aralıklarıyla veri toplama yoluyla gerçekleştirilen bir araştırma yöntemidir (Aypay, Sever & Demirhan, 2012). Boylamsal çalışma kapsamında bu çalışmada, belirlenen amaç doğrultusunda, aynı aday öğretmenler ile benzer sorular üzerinden odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, görev öncesi ve sonrası aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme öğretim programının etkililiğine, devam edip etmemesine ilişkin düşüncelerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için veriler yaklaşık bir yıl kadar süre ile toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örneklem kapsamındaki kolay ulaşılabilir örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme tekniklerine başvurulmuştur. Kolay ulaşılabilir örnekleme temelinde, ulaşılması kolay ve ekonomik olan Adıyaman ili örneklem kapsamına alınmıştır.

Maksimum çeşitlilik örnekleme temelinde çalışma; farklı cinsiyet, branş ve yaş grubu ile gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen aday öğretmenler arasından oluşturulmuştur. Çalışmanın ilk veri toplama aşamasında 2015-2016 öğretim yılı şubat ayı itibarıyla Adıyaman ilinde aday öğretmen yetiştirme eğitimi alan 326 aday öğretmen arasından farklı branşlardaki 14 aday öğretmen ile çalışılmıştır. Çalışmanın ikinci veri toplama aşaması ise, ilk veri toplama aşamasından bir yıl sonra yine aynı çalışma grubundan ulaşılabilen 11 aday öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma grubuna da benzer doğrultuda sorulardan oluşan görüşme soruları yöneltilerek ikinci aşama verileri toplanmıştır. Görüşmelere katılan katılımcı bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Görüşmelere Ait Katılımcı Bilgileri.

Kod	1. Görüşme katılımcı bilgileri			2. Görüşme katılımcı bilgileri		
	Cinsiyet	Yaş	Branş	Cinsiyet	Yaş	Branş
AÖ1	Kadın	23	Sınıf öğretmenliği	Kadın	23	Sınıf öğretmenliği
AÖ2	Kadın	24	Okul Öncesi öğretmenliği	Kadın	24	Okul Öncesi öğretmenliği
AÖ3	Erkek	30	Türkçe öğretmenliği	Erkek	30	Türkçe öğretmenliği
AÖ4	Kadın	25	Sosyal Bilgiler öğretmenliği	Kadın	25	Sosyal Bilgiler öğretmenliği
AÖ5	Kadın	22	Okul Öncesi öğretmenliği	Kadın	22	Okul Öncesi öğretmenliği
AÖ6	Erkek	26	Matematik öğretmenliği	Erkek	26	Matematik öğretmenliği
AÖ7	Erkek	22	Fen Bilgisi öğretmenliği	Erkek	22	Fen Bilgisi öğretmenliği
AÖ8	Kadın	24	Din Kül. ve A. öğretmenliği	Kadın	24	Din Kül. ve A. öğretmenliği
AÖ9	Kadın	23	Reh. ve Psik. Danışmanlık	Kadın	23	Reh. ve Psik. Danışmanlık
AÖ10	Erkek	24	Matematik öğretmenliği	Erkek	24	Matematik öğretmenliği
AÖ11	Kadın	22	Matematik öğretmenliği	Kadın	22	Matematik öğretmenliği
AÖ12	Kadın	27	Okul Öncesi öğretmenliği			
AÖ13	Erkek	24	Din Kül. ve A. öğretmenliği			
AÖ14	Erkek	22	Okul Öncesi öğretmenliği			

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın birinci ve ikinci aşamasında çalışma grupları ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri, uygulamalı alanlarda yapılan değerlendirmelerde (McBrien, Felizardo, Orr & Raymond, 2008), eğitim araştırmalarında (Barbour & Kitzinger, 2001; Byers & Wilcox, 1988; Gibbs, 1997; Gizir, 2007) ve eğitimsel malzemelerin geliştirilmesinde (McBrien, Felizardo, Orr & Raymond, 2008)

sıklıkla kullanılmaktadır (Akt: Çokluk, Yılmaz & Oğuz, 2011). Aday öğretmen yetiştirme programının da, uygulamalı bir eğitim süreci değerlendirme amacıyla olmasından dolayı nitel araştırma tekniklerinden kullanılan odak grup görüşme tekniğinin bu araştırma için en uygun teknik olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca odak grup görüşmelerinin grup içi etkileşimden kaynaklı farklı ve yeni fikirlerin ortaya çıkarması özelliğinin, çalışmaya daha çok veri çeşitliliği sağlayabileceği düşünülmüştür.

Bu çalışmada benzer doğrultudaki sorulardan oluşan iki farklı görüşme formu kullanılmıştır. İlk veri toplama sürecinde kullanılan görüşme formu, 8 sorudan oluşmaktadır. İkinci veri toplama sürecinde kullanılan görüşme formu ise 2 sorudan oluşmaktadır. Sorular belirlenirken soruların çalışmanın amacına uygun olması amacıyla açık, anlaşılır olması sağlanmış ve bunun için de ayrıca sonda sorular geliştirilmiştir. Eğitim programları ve öğretim alanında uzman bir akademisyenden soruları değerlendirip dönüt vermesi istenmiştir. Uzman kişiden, soru sayısının azaltılmasına ilişkin, benzer veri elde edebileceğimiz iki sorunun birleştirilip tek bir soru altında toplanması gerekliliğine ilişkin ve odak görüşmelerde daha çok yardımcı olması adına soru grupları oluşturmamıza ilişkin öneriler alınmıştır. Bu dönütler sonucunda sorular kapsam ve amaç yönünde şekillendirilip son haline getirilmiştir. Araştırma sorularının işlevselliğini ölçebilmek amacıyla ise katılımcılar dışındaki 4 aday öğretmen üzerinde pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda, soruların net ve anlaşılır olup olmadığını, verilen cevapların sorulan soruların cevaplarını yansıtıp yansıtmadığını belirlemek amacıyla aynı alan uzmanı ile araştırmacılar, pilot uygulama sonuçlarını incelemiş ve soruların son şekli verilmiştir. Formda yer alan sorular ekte verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Her iki görüşmede çalışma grupları ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda gerçekleşen odak grup görüşmeleri, iki araştırmacının yönetiminde her görüşme için iki eşit grup şeklinde ve eş zamanlı olarak gerçekleşmiştir. Görüşmeler, ilk görüşme için 120 dakika ve ikinci görüşme için 80 dakika olmak üzere yaklaşık 3.5 saat sürmüştür. Yapılan bu görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme sürecinde katılımcılara ilişkin yaş, branş ve cinsiyet gibi kişisel bilgiler de araştırmacılar tarafından ayrıca not edilmiştir. Çalışmanın veri toplama süreci 2016-2017 öğretim yılı öncesindeki yaz döneminde (Haziran ayı) başlamış olup 2017-2018 öğretim yılı öncesindeki yaz döneminde (Haziran ayı) sonuçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Birinci ve ikinci görüşmede elde edilen nitel verilerin analizinde, tümevarımsal bir yaklaşım izlenmiştir. Bu çerçevede, Strauss ve Corbin (1990) tarafından ortaya konulan kodlama tekniği kullanılmıştır. Bu kodlama tekniğinde araştırmacı, kodlama sürecine verilerin kavramlaştırılması ile başlar. Bu sürecin sonunda araştırmacı oldukça fazla miktarda kavram elde etmiş olur. Bu kavramların sayısını azaltarak daha anlaşılır hale getirmek için, araştırmacı birbiri ile ilişkili kavramları gruplandırmak suretiyle çeşitli kategoriler (temalar) keşfeder. Kavramsallaştırma aşamasında olduğu gibi kategorilere de isimler verilir. Ancak kategorilere verilen isimler kavramlara verilen isimlerden daha soyut düzeyde kalır.

Çalışmada, bu yaklaşımın aşamaları izlenmiştir. Öncelikle, kaydedilen sesli veriler yazıya dökülmüştür. Elde edilen bu ham veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodların gruplandırılması ile kategorileştirilmiştir. Her bir genel olarak kategoriye temsil eden bir doğrudan alıntıya da yer verilerek veriler tablolastırılmıştır. Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılan kod-kategori tekniği için “görüş ayrılığı” ve “görüş birliği” tekniği kullanılmıştır. Verilerin tablolastırılması üzerine ortaya çıkan durum, araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığının açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım, 2010: 81). Bu nedenle çalışmada iç geçerliğin (inandırıcılık) sağlanması amacıyla araştırma verilerinin ve araştırma

sorularının nitel araştırma alanında uzman olan iki öğretim üyesinin teyidi alınarak araştırmada yer alması sağlanmıştır. Bu yolla, soru maddelerinin iç geçerliği saptanmıştır. İç geçerliğin sağlanması için ayrıca elde edilen verilere ilişkin katılımcılara, araştırmacıların yorumları (görüşleri) ile kendi yorumlarının tutarlı olup olmadığı sorularak bu konuda katılımcı teyidi alınmış ve veriler bu şekilde rapor edilebilmiştir. Görüşmelerin yüz yüze yapılmış olması da araştırmada geçerliliğinin sağlanmasına yardımcı bir husustur. Sonuç olarak katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi süreci açık ve net bir şekilde açıklanmıştır.

Dış geçerliğin (aktarılabirliğin) sağlanması amacıyla çalışmada örneklem seçiminin zenginliği, araştırma sorularının ilgili konuyla tutarlılığı gibi durumlara dikkat edilmiştir. Bu bakımdan da katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme dayalı maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma geçerliliğinin sağlanması amacıyla ayrıca veri toplama süresinin odak grup çalışmasının gerektirdiği ideal uzunlukta olmasına da özen gösterilmiştir.

Güvenirliğin (tutarlılık) sağlanması amacıyla ise katılımcılardan elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve “görüş birliği” ile “görüş ayrılığı” olan durumlar tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için ilk görüşmedeki verilere ilişkin Miles ve Huberman’a (1994, p.64) ait «Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100» güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği ilk soru için %84.00, ikinci soru için %76.00, üçüncü soru için %83.00, dördüncü soru için %92.00, beşinci soru için %89.00, altıncı soru için %96.00, yedinci soru için %82.00 ve sekizinci soru için %78.00 olmak üzere ortalama %86.00 çıkmıştır. Elde edilen sonucun, Miles ve Huberman’ın (1994) bu hesaplama için önermiş oldukları sonucun (%70.00) üzerinde olması sebebiyle, araştırma verilerinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Sonuç olarak katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi süreci açık ve net bir şekilde açıklanmıştır. Görüşmelerin yüz yüze yapılmış olması da araştırmada güvenilirliğin sağlanmasına yardımcı bir husustur. Sonuç olarak katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi süreci açık ve net bir şekilde açıklanmıştır.

Bulgular ve Yorum

İlk Görüşmeye İlişkin Bulgular

Bu bölümde aday öğretmenlerin ilk görüşme kapsamında yöneltilen araştırma soruları doğrultusunda Aday Öğretmen Yetiştirme Programı’na (AÖYP) ilişkin çeşitli görüşleri sırasıyla yer almaktadır.

AÖYP’de yaşanan sorunlara ilişkin bulgular: AÖYP’de yaşadıkları sorunlara ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri sırasıyla zaman, organizasyon, formlar ve paydaşlar olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve kodlar, frekans ve örnek cümleler ile birlikte Tablo 2’de verilmiştir.

Zaman kategorisinde; aday öğretmenlerin bazı etkinliklere gereğinden fazla zaman ayrıldığını ve bazı etkinlikler için ise zamanın yetersiz kaldığını belirttikleri görülmektedir. Özellikle bu eğitim kapsamında, okul dışı etkinliklere ayrılan sürenin fazla olduğu, okul idaresinin programla ilgili kendilerine düşen etkinliklere zaman ayıramadıkları, okul içi faaliyetlerden bazıları için ayrılan sürenin fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Organizasyon kategorisinde; aday öğretmenler en çok okul dışı etkinlikler kapsamında planlanan gezilerin, organizasyon bakımından eksik oluşundan dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, aday öğretmenler, sınıflarda yer alan teknolojik alt yapıya ilişkin bilgi eksikliklerinin soruna sebep olduğunu ve TEOG sınavına hazırlanan öğrencilerle aniden karşılaşmalarının kendilerini sıkıntıya soktuğunu belirtmişlerdir.

Formlar kategorisinde, en fazla vurgulanan sorun form doldurma işleminin sıkıcı olduğuna ilişkindir. Aday öğretmenler, ayrıca form doldurma işlemleriyle uğraşmanın programın ders izleme, ders işleme gibi diğer önemli etkinliklere odaklanmada engel teşkil ettiğini ve formların sayıca çok fazla olduğunu dile getirmişlerdir.

Tablo 2.
AÖYP’de Yaşanılan Sorunlar.

Kategori	Kod	f	Örnek Cümle
Zamanla ilgili sorunlar	Okul dışı etkinlikler	8	Okul dışı etkinliklere çok fazla zaman ayrıldı (AÖ5).
	Okul idaresinin bu program sürecine zaman ayırmaması	5	Kalabalık bir okul olması nedeniyle okul idaresi bizlere gerekli zaman ayıramadı (AÖ8).
	Okul içi etkinlikler	4	Okul içi etkinlikler çerçevesinde kantin denetleme vs. etkinliklere fazla zaman ayrılmıştı (AÖ6).
Organizasyonla ilgili sorunlar	Okul dışı etkinliklerin organizasyon eksikliği	9	Okul dışı etkinlikler için nitelikli bir planlama yapılmamıştı. Örneğin kurumları gezerken kalabalık olmamız sebebiyle bir yere sığamadık ve çoğumuz anlatılanları işitemedik bile (AÖ1).
	TEOG sürecindeki sınıflarda görevlendirilme	3	8. sınıfta TEOG sonrası dönemde ders işlediğim için öğrencilerde derse adapte olma sorunu vardı. Bundan dolayı sınıf yönetiminde de sıkıntı yaşadım (AÖ12).
	Fatih projesine ilişkin bilgisizlik	2	Akıllı tahtaları kullanmayı ne biz ne de öğretmenler bilmiyorduk, bu da akıllı tahtalarla yapılabilecek pek çok etkinliği yapamamamız anlamına geliyor (AÖ5).
Formlarla ilgili sorunlar	Form doldurmanın sıkıcılığı	7	Formları doldurma işlemleri sıkıcıydı ve bizi bu konuda geç bilgilendirdiler (AÖ7).
	Form doldurmanın süreci verimsizleştirilmesi	4	Form doldurmak sebebiyle program sürecine ve özellikle ders işleme etkinliklerine odaklanamadık. Süreç verimsizleşti (AÖ10).
	Formların çok sayıda olması	2	Çok fazla form doldurduk, bu kadarı gerekli miydi bilemedim (AÖ14).
Paydaşlara ilişkin sorunlar	Sorumlu kişilerin alanında iyi yetişmemesi	5	Gerek öğretim gerek idare anlamında bizlerden sorumlu olan görevliler, alanlarında iyi yetişmiş yetkin kişilerden seçilmemişti (AÖ7).
	AÖYP’ye ilişkin bilgi sahibi olunmaması	4	İlgili olan hiç kimse bu eğitim programına ilişkin yeterli bilgiye sahip değildi (AÖ3).
	Danışman öğretmenin verimsiz olması	4	Danışmanımın dersini izlerken, onun pek de verimli olduğuna inanmadım (AÖ1).

Son olarak paydaşlar kategorisinde aday öğretmenler, bu program sürecinde kendileriyle ilgilenmesi gereken yönetsel ve öğretimsel tüm yetkililerin, alanlarında donanımlı olmadıklarını, bu programa ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ve özellikle danışman öğretmenleri izlerken onlardan pek fazla verim alamadıklarını belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerin bu inancı, onların programa tümüyle güvenmelerini ve programı yeterli kabul etmelerini engelleyebilecek önemli bir durumun göstergesi şeklinde yorumlanabilir.

AÖYP’de beğenilen etkinliklere ilişkin bulgular: AÖYP’de yer alan etkinliklerden hangisini beğendiklerine ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri sırasıyla sınıf içi uygulamalar, okul dışı etkinlikler, okul içi etkinlikler (gözlemler) ve hizmet içi eğitim olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve kodlar, frekans ve örnek cümleler ile birlikte aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Sınıf içi uygulamalar kategorisinde aday öğretmenler, hem ders izleme hem de ders işleme etkinliklerinin kendilerine fayda sağladığını, özellikle ders işlemenin ise onlara deneyim kazanma bakımından faydalı olduğunu düşünmektedirler. Bu durum aday öğretmenlerin programın sınıf içi uygulamalar etkinliğinden oldukça memnun olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.
AÖYP’de Beğenilen Etkinlikler.

Kategori	Kod	f	Örnek Cümle
Sınıf içi uygulamalar	Ders izleme	11	Ders izleme oldukça faydalı oldu (AÖ4).
Okul dışı etkinlikler	Ders işleme	10	Ders işleme iyi bir deneyim sağladı (AÖ5).
	Gezi	8	İlin yöresel ve kültürel yönlerini öğrenmek, kurumları tanımak bakımından geziler faydalıydı (AÖ9).
	Belediye başkanı ziyareti	2	Belediye başkanını ziyaret edip ili farklı yönleriyle tanımak çok verimli oldu (AÖ8).
Okul içi etkinlikler (gözlemler)	Okul yönetimini tanımak amaçlı	5	Müdür, müdür yardımcıları, idari işleyişler, okul yerleşkesi vs. hakkında bilgi sağlanması faydalı oldu (AÖ1).
	Okul yerleşkesini tanıma amaçlı	3	Okulu, kantini, sahip olduğu fiziksel ve donanımsal durumu inceleme tanıma fırsatı bulduk (AÖ8).
	Büro hizmetlerini tanıma	2	Okulda faydalanılabilecek büro hizmetleri hakkında bilgilendirilmemiz açısından okul içi etkinlikler faydalı oldu (AÖ4).
Hizmet içi eğitim	Emekli öğretmenlerle görüşme	2	Emekli öğretmenlerle görüşme, onların yıllarca biriktirmiş oldukları tecrübelerden faydalanabilmemiz açısından verimliydi (AÖ11).
	Yılın öğretmeniyle görüşme	1	Yılın öğretmeniyle görüşmek bizim için verimli oldu diye düşünüyorum (AÖ4).
	Kişisel gelişim uzmanı ile görüşme	1	Kişisel gelişim uzmanı ile görüşme hem faydalı hem eğlenceliydi (AÖ9).

Okul dışı etkinlikler kategorisinde aday öğretmenler, geziler ile belediye başkanı ziyaretlerini faydalı olarak belirtmiş ve bu konuda en fazla gezilerin faydasını dile getirmişlerdir. Aday öğretmenlerin çoğu, bu gezilerin ili tanımak ve dolayısıyla da ildeki ilgili kurumların işleyişini anlamak bakımından faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerce sahip olunan bu ortak fikrin, hem bilgi edinme hem de ortam değişikliği isteğinden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Zira aday öğretmenler tarafından ayrıca -program kapsamındaki hizmet içi eğitim sürecini kastederek- süreçteki ortamın kalabalık, kapalı ve sürekli aynı ortamda gerçekleştirildiği (bkz. Tablo 7) ifade edilmiştir.

Okul içi etkinlikler (gözlemler) kategorisinde aday öğretmenler, okulu idari, çevresel, donanımsal ve işlevsel olarak tanımak anlamında yapılan bu gözlemlerin, kendilerine bilgi ve tecrübe bakımından fayda sağladığını düşünmektedirler. Bu durum aday öğretmenlerin daha önceki lisans eğitimleri kapsamında gerçekleşen staj ve okul deneyimi uygulamalarında, bu tür tecrübeleri hiç yaşamamış ya da kısmen yaşamış olduklarını da işaret ediyor olabilir.

Hizmet içi eğitim kategorisinde ise aday öğretmenler, tecrübeli ve uzman kişilerle görüşme sağlanmasını verimli ve eğlenceli bulmaktadırlar. Bu bakımdan bu araştırmada aday öğretmenlerin, alanlarında yetkin, donanımlı ve gerçek kişilerle bir arada olmanın sağladığı güven hissi ile programı değerlendirdikleri de düşünülebilir.

AÖYP’de “aday öğretmen” olarak adlandırılmaya ilişkin bulgular: AÖYP’de “aday öğretmen” olarak adlandırılmaları ile ilgili öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerine yönelik tavırlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri, sırasıyla kavramın anlaşılması ve kavramın anlaşılması olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve kodlar, frekans ve örnek cümleler ile birlikte aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Kavramın anlaşılması kategorisinde aday öğretmenler bazı müdür, danışman öğretmen ve öğrenciler tarafından bu kavramın anlaşılması ve dolayısıyla bu durumun onların kendilerine yönelik hitap, tutum ya da davranışlarına yansıdığını ifade etmektedirler. Belirttikleri ifadeler doğrultusunda

ayrıca, bu durumun süreçte kendilerini yorduğu ve üzdüğü de anlaşılmaktadır. Kavramın anlaşılması konusunda, müdür ve danışman öğretmenlerin yanı sıra bu eğitim programını hazırlayan yetkililerin de bu konuda aynı sorumluluğu paylaşıyor olmaları düşünülebilir. Zira aday öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, müdür ve danışman öğretmenlerin bu eğitim programının amacı, felsefesi ve özellikle bu program kapsamında aday öğretmenlerin konumu gibi önemli konularda bilgilendirilmesi konusu göz ardı edilmiş ve doğrudan eğitimlere başlanılmış olabildiği de anlaşılmaktadır.

Tablo 4.
AÖYP’de “Aday Öğretmen” Olarak Adlandırılma.

Kategori	Kod	f	Örnek Cümle
Kavramın anlaşılması	Stajyer öğretmen olarak algılanma	6	Öğrenciler aday öğretmen olduğumuz için bizi pek dinlemediler. Stajyer öğretmen gibi gördüler, siz de bizler gibi öğrencisiniz diyorlardı. Bu da bizi süreçte yordu (AÖ6).
	Çoğu kez abla/abi denilmesi	6	Bize öğrenciler pek çok kez abi/abla diyordu. Müdür ise öğrencilere bu konuda bir açıklama yapma gereği görmüyordu (AÖ1).
	Okul müdürünün dahi aday öğretmenin anlamını bilmemesi	5	Müdür gelmeden önce bizi güya öğrencilere tanıtmış; stajyer öğretmen diye bahsetmiş, anlaşılan müdür bile aday öğretmenin ne olduğunu hala anlayamamıştı (AÖ13).
	Danışman öğretmenin isimle hitap etmesi	4	Danışman öğretmen bana “hocam” demiyor, ismim ile hitap ediyordu. Bu da beni rencide ediyordu (AÖ5).
Kavramın anlaşılması	Danışman öğretmenin bu konuda çok yardımcı olması	5	Danışman öğretmen, biz sınıfa girmeden önce öğrencilere bizim de onların bir öğretmeni olduğumuzu belirtmişti (AÖ1).
	Müdürün bu konuda yardımcı olması	2	Müdür bizi öğretmen olarak tanıtip desteklediği için öğretmen olarak algılandık (AÖ14).

Kavramın anlaşılması kategorisinde bir kısım aday öğretmen, hem danışman öğretmenlerin hem de müdürlerin onların birer öğretmen olarak algılanmaları hususunda yardımcı olduklarını ve bu durumun süreçte onları destekleyici bir etken olduğunu açıklamışlardır. O halde tüm bu ifadelerden anlaşılıyor ki aday öğretmenler tarafından, bu program kapsamında görevlendirilen müdür ve danışman öğretmenlerin, aday öğretmenlere birer öğretmen olarak yaklaşmaları ve bu şekilde öğrenci ve öğretmenlere yansıtmaları, bunun için ise bu konuda detaylı bir ön bilgi sahibi olmaları beklenmektedir.

AÖYP kapsamındaki hizmet içi eğitim programında yer alan konulara ilişkin bulgular: AÖYP kapsamındaki hizmet içi eğitim programında yer alan konular hakkında ne düşündüklerine ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri, sırasıyla kapsam bakımından ve işleyiş bakımından olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve kodlar, frekans ve örnek cümleler ile birlikte aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Kapsam bakımından kategorisinde; aday öğretmenlerin çoğu hizmet içi eğitim programında yer alan konuları açıklayıcı ve gerekli olarak görmekte iken, bir kısım öğretmen ise konuları zaten bildiklerini ileri sürmektedir. Bunun yanı sıra konuların içeriği bakımından bir takım eksikliklerin ve değişikliklerin gerektiğine yönelik ifadelerde bulunulmuştur. Örneğin; konular arasında öğretmen-öğrenci ilişkisinin ele alınmaması bir eksiklik olarak belirtilmiştir. Dolayısıyla bu durum eğitim programı kapsamında önemli bir konunun göz ardı edildiğini göstermektedir. Ayrıca aday öğretmenler iletişim dersinde yer alan sunumlarda İngilizce değil de Türkçe videolara yer verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Özellikle iletişim dersinde bu türden iletişim engellerinin var olması ve dolayısıyla etkin bir iletişimin sağlanamaması oldukça ilginç bir durum olarak değerlendirilebilir.

Tablo 5.*AÖYP’deki Hizmet İçi Eğitim Programında Yer Alan Konular.*

Kategori	Kod	f	Örnek Cümle
Kapsam bakımından	Konular açıklayıcı ve gerekli olması	8	Konular gayet açıklayıcı ve gerekliydi. Ben bayağı faydasını gördüm (AÖ2).
	Bilinen konular olması	4	Konular Kamu Personeli Seçme Sınavı’na (KPSS) hazırlık nedeniyle bildiğimiz konulardı. Ben faydasını görmedim (AÖ3).
	Konuların kapsamının eksik olması	3	Konular eksikti. Mesela öğretmen-öğrenci iletişimine dair konular yoktu (AÖ9).
	İletişim dersinde İngilizce videoların bulunması	1	Bence iletişim dersinde İngilizce videolar izletileceğine bunun yerine animasyon da olsa Türkçe videolar izletilmeliydi (AÖ3).
İşleyiş bakımından	Anlatanların sunum yeteneğine sahip olmaması	5	Konular önemliydi. Fakat anlatan kişiler sunumda pek iyi değildi, bu nedenle konuların aktarımında sorun yaşandı (AÖ7).
	İşleyiş bakımından verimli olması	3	Konuyu anlatan hocaların konuya hakim olması konuların işleyiş bakımından oldukça verimli olmasını sağladı (AÖ13).
	Anlatım sürecinde aktif katılımın sağlanmaması nedeniyle konuların verimsiz oluşu	3	Konular kağıt üzerinde verimli görünse de hizmet içi program sürecine aday öğretmenler aktif olarak dahil edilmediği için, konuların pek de verimli olduğunu düşünmüyorum (AÖ10).
	Anlatımların alan uzmanlarıyla desteklenmemesi	2	Konular iyi seçilmişti ama bence alan uzmanları olan üniversite hocalarından ve mevzuat için de MEB yetkililerinden yardım alınmalıydı (AÖ4).
	Anlatımların görsellerle desteklenmemesi	1	Konu anlatımları görsellerle desteklenmediği için verimli olmadı (AÖ1).

İşleyiş bakımından kategorisinde aday öğretmenlerin önemli bir kısmı, anlatım yapan kişilerin sunum yeteneğine sahip olmadığını, alanlarında uzman olmadıklarını ve kendilerinin aktif değil de pasif dinleyici olmalarına neden olduklarını, bu nedenle de sunumların verimli olmadığını belirtmektedir. Diğer yandan aday öğretmenlerin daha az bir kısmı ise, konuyu anlatan eğitimcilerin konuya hakim olduğu düşüncesiyle konuları işleyiş bakımından verimli bulmuştur.

AÖYP’deki hizmet içi eğitimin sorunlarına ilişkin bulgular: AÖYP’deki hizmet içi eğitim süresince yaşadıkları sorunlara ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri sırasıyla zamanlama, yaklaşım/tutum ve konu olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve kodlar, frekans ve örnek cümleler ile birlikte aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Aday öğretmenler hizmet içi eğitim süresinde yaşadıkları sorunlara ilişkin zamanlama kategorisinde, program sürecinin uzun oluşu sebebiyle yaşadıkları sıkıntıdan ve eğitimin hemen sonrasında başlayacak olan öğretmenlik sürecinde öğretime hazırlık yapmaya odaklanamamadan bahsetmektedirler. Bu düşüncelere göre program sürecinin zaman bakımından iyi planlanamamış olduğu söylenebilir. Ayrıca akademik yıl öncesi bir dönem olması sebebiyle aday öğretmenlerin belirttiği gibi hazırlık, motivasyon ve enerji bakımından gerekli olan sürenin sağlanamadığı ve öğretim dönemine yorgun bir şekilde girdikleri de anlaşılmaktadır.

Yaklaşım/tutum kategorisinde aday öğretmenler devamsızlık konusunda yetkililer tarafından çok sıkı tutulduklarını ve öyle ki bu durumun baskı boyutuna vardığını belirtmektedirler. Ayrıca sunum yapan kişilerin sunumlarında hedef kitleyle empati kuramadıklarını, dolayısıyla etkileşimli bir iletişim sağlayamadıklarını ve bu yaklaşımın, onları pasif durumda bıraktığını ifade etmektedirler. Kişilerin hangi ortamda olursa olsun herhangi bir olumsuz duruma mağruz kalması kabul edilemezken, bunun eğitim

amacıyla buluşulan bir ortamda gerçekleşiyor olması ve özellikle de geleceğin bireylerini yetiştirecek olan kişilere yönelik olması da oldukça önemli ve olumsuz bir durumdur. Özellikle son zamanlarda tüm dünyada yaygın bir şekilde öğretimin etkili olması adına öğrenenlerin aktif katılımının sağlanması gerektiği düşüncesi esas alınmakta iken, böyle önemli bir program sürecinde öğrenenlerin pasif durumda bırakılmasının kabul edilebilir olmadığı söylenebilir.

Tablo 6.

AÖYP kapsamındaki Hizmet İçi Eğitimin Sorunları.

Kategori	Kod	f	Örnek Cümle
Zamanlama	Program sürecinin uzun oluşunun sıkıntı yaratması	6	Süreç uzundu, çok sıkıldık (AÖ6).
	Öğretmenlik dönemi için hazırlık yapılamaması	2	Öğretmenlik dönemine hazırlık amacıyla gerekli ders konularına odaklanamadık, vakit de bulamadık (AÖ3).
Yaklaşım/ Tutum	Devamsızlık hakkında baskıcı davranılması	3	Devamsızlık konusunda bu kadar ince elenip sık dokunulmamalı. Bizler öğrencileri gönüllü bir şekilde derse devamlarını sağlamayı düşünürken, onlar ise bizlere “gelmezseniz hakkınızda soruşturma açılacaktır” diyorlar (AÖ5).
	Konuşmacıların iletişim ve empatik yaklaşım konusunda iyi olmaması	2	Konuşmacılar bize yönelik iletişim ve empatik yaklaşım konusunda iyi değildi. Bizi pasif birer dinleyici haline getirdiler (AÖ9).
Konu	Konuların teorik olması sebebiyle ilgi çekici olmaması	2	Konuların teorik olarak sunulması bizler açısından ilgi çekici olmamasına sebep oldu (AÖ7).
	Konuların pratik bilgilere, tecrübeler dayalı olması, teorik olmaması	1	Konular hep tecrübeler ve pratik bilgilere dayalı olarak anlatıldı. Aslında daha çok teorik bilgiler halinde sunulsaydı daha etkili olabilirdi (AÖ4).

Konu kategorisinde aday öğretmenlerin ifadeleri zıt yöndeki iki görüş halindedir. Konuların teorik olduğu ve ilgi çekici olmadığı yönündeki görüşlerin yanı sıra, konuların teorik olmadığı ve konu olarak daha çok tecrübeler yer verildiği ifade edilmiştir. Tüm bu düşünceler doğrultusunda, programda yer alan konuların hem teorik hem de tecrübeler, örnekler dayalı olarak sunulduğu düşünülebilir. Bu durum aslında anlatımların etkililiği bakımından olması gereken ve istenen bir durumdur. Bu doğrultuda araştırmada, bir kısım aday öğretmenin ifadelerine göre, konuların teorik olması sebebiyle ilgi çekici olmadığı ve bu nedenle de teorik ağırlıklı olmasından memnun olmadıkları görülmektedir, bir aday öğretmenin ise tüm bu ifadelerin aksine konuların, tecrübeler dayalı sunumlarından memnun olmayıp teorik bilgilerle dolu olmasını istedikleri görülmektedir.

AÖYP’deki eğitimin katkısına ilişkin bulgular: AÖYP’deki eğitimin kendilerine nasıl bir katkısı olduğuna ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri sırasıyla tecrübe sağlama, katkısı olmaması ve duyuşsal katkı sağlama olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve kodlar, frekans ve örnek cümleler ile birlikte aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tecrübe kazanma kategorisinde aday öğretmenler eğitim süresince nasıl bir öğretmen olunması ve olunmaması yönünde bir takım fikirler elde ettiklerini ve tecrübe kazandıklarını belirtmektedir. Ayrıca bir kısım aday öğretmenin, bu eğitimin yeni mezun olan aday öğretmenler için uygun olduğunu belirttikleri de görülmektedir. Bu ifadeleri ile yeni mezun olan ve daha önce mezun olup aday öğretmenlik hakkını yeni elde eden aday öğretmenler arasında fark olduğu belirtilmektedir. Daha önce mezun olan aday öğretmenler tarafından bahsedilen bu farkın, yeni mezun olan aday öğretmenlerin bu program kapsamında bazı öğretmenlik tecrübeleri kazanabildikleri yönünde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 7.
AÖYP'nin Katkısı.

Kategori	Kod	f	Örnek cümle
Tecrübe sağlama	Paylaşılan tecrübelerle örnek alınması gereken noktaların öğrenilmesi	6	Benim için oldukça güzel bir tecrübe oldu. Paylaşılan tecrübelerden örnek alabileceğim çok fazla şey olduğunu anladım ve bunları hafızamda bir kenara not ettim (AÖ1).
	Yeni mezunlar için katkısı oluşu	3	Bu eğitimin yeni mezunlar için katkısı olduğunu, daha çok onlara tecrübe sağlayabildiğini düşünüyorum. Çünkü onlar henüz yeni sudan çıkmış ve herhangi bir öğretmenlik tecrübeleri yok (AÖ10).
	Nasıl bir öğretmen olunmaması gerektiğini öğretmesi	2	Nasıl bir öğretmen olunmaması yönünde fikirler edindim. Bu anlamda katkı sağladı (AÖ12).
Katkısı olmaması	Hiçbir katkısı olmaması	4	Bence hiçbir katkısı olmadı. Hiçbir verim alamadım (AÖ11).
	Deneyimli öğretmen tecrübelerini dinlemenin katkısı olmayıp sıkıcı oluşu	4	Deneyimli öğretmenlerin tecrübelerini dinlemenin katkısı olmadığı gibi ayrıca çok da sıkıcıydı (AÖ6).
	Ortamin amaca katkı sağlamaması	2	Kalabalık ve sürekli pasif olduğumuz kapalı (fiziksel ve etkileşim bakımından) bir ortam, elbette ki katkı sağlayamazdı (AÖ2).
Duyuşsal katkı sağlama	Farklı branştan aday öğretmenler ile tanışılması	3	Bu program sürecinde farklı branştan aday öğretmenler ile tanıştım, arkadaşlık ilişkilerim de gelişti (AÖ8).
	Deneyimli öğretmenlerin tecrübelerini dinlemenin eğlenceli oluşu	2	Her hafta deneyimli öğretmenlerin tecrübelerini dinlemek eğlenceliydi (AÖ11).

Katkısı olmaması kategorisinde aday öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, bu eğitimin hiç katkısının olmadığını, yine büyük bir kısmı da bu eğitim kapsamında özellikle deneyimli öğretmen tecrübelerini dinlemenin katkısı olmadığını ve aynı zamanda sıkıcı olduğunu ifade etmektedir. Bu fikirlerin yanı sıra aday öğretmenler, eğitimin gerçekleştiği ortamın eğitimin amacına katkı sağlamadığını, bunun sebebi olarak ise özellikle de hizmet içi eğitim ortamının kalabalık oluşunu ve fiziksel ve etkileşim bakımından kapalı olan bir ortamda, sürekli pasif dinleyici olabildiklerini belirtmektedirler.

Duyuşsal katkı sağlama kategorisinde bir kısım aday öğretmenin, bu eğitim kapsamında farklı branşlardan arkadaşlar edinmeleri ve deneyimli öğretmenlerin tecrübelerini dinlemenin eğlenceli olduğunu belirttikleri görülmektedir. Buradan hareketle, bu süreçte aday öğretmenlerin duyuşsal ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğinin de göz önünde bulundurulmasının önemi düşünülebilir.

AÖYP uygulamasının devam durumuna ilişkin bulgular: AÖYP uygulamasının devam edip etmemesi konusunda düşüncelerine ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri sırasıyla devam etsin ve devam etmesin olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve kodlar, frekans ve örnek cümleler ile birlikte aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Devam etsin kategorisinde aday öğretmenler çoğunlukla, bu programın değiştirilerek devam etmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bu kategoride herhangi bir değişiklikten bahsedilmeyerek programın bu hali ile devam etmesi yönünde düşünceye sahip olan bir görüş de bulunmaktadır. Devam etmesin kategorisinde ise, ne programın değiştirilerek ne de bu haliyle devam etmesini uygun görmeyen görüşler yer almaktadır. Bu düşünceye sahip aday öğretmenlerin açıklamaları doğrultusunda bu durum, programın önemsiz görüldüğü ve zaman ve enerji kaybı gibi bir takım olumsuzluklara yol açabildiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8.*AÖYP'nin Devam Edip Etmemesi Durumu.*

Kategori	Kod	f	Örnek cümle
Devam etsin	Değiştirilerek devam etmesi	11	Devam etsin tabi ki. Ancak yaşadığımız bazı sıkıntıların giderilerek devam etmesi programı daha etkili kılacaktır bence (AÖ5).
	Bu hali ile devam etmesi	1	Her yönüyle gayet iyi bir program, devam etsin (AÖ12).
Devam etmesin	Kesinlikle devam etmemesi	2	Devam etmesinin önemli olduğunu düşünmüyorum. Zaman ve enerji kaybindan başka bir şey değil. Bu nedenle devam etmesin (AÖ11).

AÖYP'de yapılabilecek değişikliklere ilişkin bulgular: AÖYP'de ne gibi değişiklikler olmasını istediklerine ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri sırasıyla paydaşlar, uygulama, konu (içerik), zaman ve yaklaşım olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve kodlar, frekans ve örnek cümleler ile birlikte aşağıdaki Tablo 9'da verilmiştir.

Paydaşlar kategorisinde aday öğretmenler çoğunlukla, danışman öğretmenlerin ve hizmet içi eğitim programı kapsamındaki konuşmacıların donanımlı olması gerektiğini öneri olarak belirtmektedir. Bu kategoride ayrıca hizmet içi eğitime konularla ilgili alan uzmanlarının yani akademisyenlerin getirilmesi, okul müdürlerinin program hakkında iyi bilgilendirilmesi ve danışman öğretmenleri görevlerine teşvik edebilecek maddi ve manevi katkının sağlanması gerektiği önerilmektedir. Bu ifadeler doğrultusunda aday öğretmenlerin, paydaşların ilgili konuda yetkin, bilgili ve sürece motive bir durumda olmalarını istedikleri anlaşılmaktadır.

Uygulama kategorisinde aday öğretmenlerin çoğu, okul dışı etkinliklerin azaltılması ve programın yeni mezunlar için ayrı, tecrübeli olanlar için ayrı düzenlenmesini öneri olarak ifade etmektedir. Tecrübeli olmaktan kasıt; daha önce ücretli öğretmenlik yapmış olmak şeklinde açıklanmıştır. Dolayısıyla aday öğretmenlere göre bu süreç, tecrübe kazanmış aday öğretmenler için hem zaman kaybı hem de yorgunluğa sebep olmaktadır ve gereksizdir. Daha sonra eşit frekanslarda, programın her branş için ayrı ayrı tasarlanması ve form doldurma işinin seyreltilmesi önerilerinin sunulduğu görülmektedir. Programın her branş için ayrı ayrı tasarlanması düşüncesi, bu branşlarda verilen eğitimin daha etkili ve verimli olacağı inancına dayanmaktadır. Form doldurma işinin ise, yorucu ve sıkıcı olması sebebiyle azaltılması gerektiği belirtilmektedir. Son olarak bu kategoride, eğitimin görev yapılacak okullarda gerçekleşmesi önerisinde bulunulmuştur. Bu önerinin ise okulların farklı çevresel ve kültürel yapıya sahip olabilmesi sebebiyle eğitimlerin daha gerçek şartlarda sağlanması ve dolayısıyla görev yapılacak okula adaptasyon bakımından önemli olacağına inanmaktan ileri geldiği düşünülebilir.

Konu (içerik) kategorisinde aday öğretmenler çoğunlukla konuların uygulamalı ve aktif bir şekilde sunulmasını önermektedir. Bunu belirtirken konuların işlenmesi sürecinde geleneksel eğitimden kaçınılıp mevcut durumda benimsenen yapılandırmacı yaklaşımla işlenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Aday öğretmenler ayrıca konuların kısa ve öz olarak sunulması ve içinde öğrenci-öğretmen ilişkisine yönelik bilgileri de bulundurma gerektiğini düşünmekte ve bu konuda öneride bulunmaktadırlar. Anlatımların sıkıcı olmaması ve etkili olması bakımından konuların kısa ve öz olmasını önermektedirler. Aday öğretmenlerin eğitim konuları arasında öğrenci-öğretmen ilişkisine yer verilmesi gerektiğini önermelerinden, onların öğretim sürecinde öğrencilerle ilişkilerin sağlıklı ve etkili olmasının önemine inandıkları anlaşılabilmektedir.

Zaman konusunda aday öğretmenler iki öneride bulunmuştur. Bunlar aday öğretmen yetiştirme programının görev esnasında eşzamanlı olarak uygulanması ve zamanın iyileştirilmesi şeklindedir. Aday öğretmenler bu programın onların göreve başladıkları süreden itibaren eş zamanlı olarak uygulanmasının, öğrenilen bilgilerin anında uygulanması ve aksayan yönler hakkında düşünülebilmesi bakımından imkan sağlayacağını ve böylece daha etkili olunacağını düşünmektedirler. Zamanın

iyileştirilmesi önerilerinde ise aday öğretmenler hizmet içi eğitim kapsamındaki yaz seminerlerinin kaldırılması, bunun yerine öğretmenliğin başladığı süreçte, hafta içi iki ek saat kadar söz konusu eğitimin verilmesini önermektedirler. Detaylı düşünüldüğünde, planlı bir yaklaşımla böyle bir önerinin uygulanabilirliğinin sağlanabileceği söylenebilir.

Yaklaşım kategorisinde aday öğretmenlerin kendilerine baskıcı değil, davetkar davranılması ve onlara yönlendirilen aday öğretmen tabirinin değiştirilmesi gerektiği şeklinde iki öneri sundukları görülmektedir. Burada göze çarpan husus; öneri getirilen her iki durumun da aday öğretmenleri psikolojik boyutta etkiliyor olabilmektedir. Aday öğretmenlerin bu beklentilerinin, bireylerin temel ihtiyaçları arasında bulunan ve genel olarak pek de önemsenmeyen psikolojik boyutta olduğu görülmektedir.

Tablo 9.
AÖYP’de Yapılabilecek Değişiklikler.

Kategori	Kod	f	Örnek cümle
Paydaşlar	Donanımlı danışman öğretmenlerin seçilmesi	7	Danışman öğretmenler kıdemli olmanın yanı sıra iyi eğitilmiş, yani donanımlı olanlar arasından seçilmeli (AÖ1).
	Hizmet içi eğitim programındaki konuşmacıların donanımlı olması	6	Hizmet içi eğitim programındaki konuşmacıların bilgi, diksiyon ve empati becerileri bakımından donanımlı olması sağlanmalı (AÖ7).
	Hizmet içi eğitim konularıyla ilgili akademisyenlerin getirilmesi	3	Hizmet içi eğitim konularını sunacak kişiler bu konuda yetkin kişiler değildi bence, bu kişilerin akademik ortamdan gelmesi gerekir, mesela üniversiteden akademisyenler dahil edilebilirdi (AÖ4).
	Okul müdürlerinin iyi bilgilendirilmesi	3	Okul müdürleri bu eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip değildi; detayları bilmiyordu, bunun için bilgilendirilmeleri gerek (AÖ9).
	Danışman öğretmenleri göreve teşvik edebilecek maddi/manevi katkının sağlanması	2	Danışman öğretmenlerin aday öğretmenlere yardımcı olmaları konusunda gerekli destekler sağlanmalı, gerek maddi olarak gerekse konunun önemi bakımından (AÖ12).
Uygulama	Okul dışı etkinliklerde grupların azaltılması	5	Okul dışı etkinliklerin uygulanması kalabalıkla zor oldu; ayrı saatlerde gruplar halinde gerçekleştirilebilirdi (AÖ8).
	Aday Öğretmen Yetiştirme Programı’nın yeni mezunlar için ayrı, tecrübeli olanlar için ayrı düzenlenmesi	4	Her aday öğretmen aynı seviyede tecrübeye sahip değildi öğretmenliğe dair. Çünkü daha önce ücretli öğretmenlik yapmış olanlar da bulunmakta. Bu da gereksiz zaman kaybı ve tekrarlara neden olmakta. Dolayısıyla bu program, yeni mezunlar için ayrı, tecrübeli (bazı eğitim kurumlarda çalışmış) olanlar için ayrı düzenlenmeli diye düşünüyorum (AÖ10).
	Aday Öğretmen Yetiştirme Programı’nın her branş için ayrı ayrı tasarlanması	3	Bu program kapsamında her branşa özgü gruplar oluşturulmalı. Bu grupların danışmanları ya da eğitim veren konuşmacıları ilgili branştan olmalı. Hatta yurtdışından o branşla ilgili katılımcılar da getirilebilir. Bu şekilde verimin daha fazla olacağını düşünüyorum (AÖ6).
	Form doldurma işinin azaltılması	3	Doldurulan formlar müfettiş incelemesine tabi olacağı için kasıydı. Ayrıca çok yorucu ve gereksizdi. Hatta derse hazırlık yapmamıza da engel oldu. Bu nedenle form doldurma işi azaltılmalı ve zorlamayacak şekilde düzenlenmeli (AÖ14).
	Eğitimin görev yapılacak okullarda gerçekleşmesi	2	Okulların çevresel/kültürel yapıları farklı olduğundan, aday öğretmen yetiştirme eğitimleri atandığımız okullarda yapılırsa daha anlamlı olurdu bence (AÖ1).

Tablo 9.
Devamı.

Kategori	Kod	f	Örnek cümle
Konu (içerik)	Konuların uygulamalı ve aktif bir şekilde sunulması	6	Şu an uygulamamızı önerdikleri yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte aktif uygulamalar yaparak işlenmeli. Belki de uygulamalı bir eğitim bile yapılması sağlanabilir (AÖ7).
	Konuların kısa ve öz olarak sunulması	3	Çok uzun süren detaylı ve teorik olan bilgiler sıkılmamıza neden oldu, bu nedenle konular kısa ve öz sunulmalı (AÖ10).
	Öğrenci-öğretmen ilişkisine yönelik bilgilerin bulunması	2	Konular arasında öğrenci-öğretmen ilişkisi de yer almalı. Bu bence oldukça önemli (AÖ9).
Zaman	Aday öğretmen yetiştirme programının görev esnasında uygulanması	6	Bu program, işe başladığımız süreyle eş zamanlı olarak uygulanabilse, öğrenilen bilgilerin anında uygulanması, aksayan yönler hakkında düşünülebilmesi imkanı da yaratılır ve daha etkili olunurdu (AÖ3).
	Zamanın iyileştirilmesi	3	Mesela hizmet içi eğitimde yaz seminerleri kaldırılmalı bunun yerine öğretmenliğin başladığı süreçte, hafta içi iki ek saat kadar söz konusu eğitim verilebilir (AÖ4).
Yaklaşım	Baskıcı değil, davetkar davranılması	3	Hizmet içi eğitim uygulamalarında devamsızlık ve form doldurma gibi konularda sıkboğaz edilmemeli ve edici değil de bu etkinlikleri cazip kılıcı davranılmalı (AÖ5).
	Aday öğretmen kavramının değiştirilmesi	2	Aday öğretmen yerine “yeni öğretmen” denilmeli. Çünkü çok sıkıntı yaşadık bu konuda, aday öğretmen algısı; stajyer öğretmen dolayısıyla öğrenci ile eşdeğer gibiydi (AÖ13) .

İkinci Görüşmeye İlişkin Bulgular

Bu bölümde, ikinci görüşmede oluşturulan ve çalışmanın amacına hizmet eden temalara yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Adayların birinci görüşmede yer alan görüşlerinin değişip değişmediğinin anlaşılması için aday öğretmenlerin cümleleri örnek cümleler olarak değil ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Ayrıca yine bu kısımda, her iki görüşme bulguları karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Aday öğretmenlerin, AÖYP’nin görev sürecine katkı sağlayıp sağlamadığına ve bu yetiştirme programının devam edip etmemesine ilişkin görüşleri aşağıda sırasıyla yer almaktadır.

AÖYP’nin görev sürecinde katkı sağlayıp sağlamadığına ilişkin bulgular: İkinci görüşmede, aday öğretmen yetiştirme programının görev sürecinde kendilerine katkı sağlayıp sağlamadığına ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri katkı sağlama ve katkı sağlamama olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve kodlar, frekans ve örnek cümleler ile birlikte aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10.*AÖYP’nin Katkı Sağlama Durumu.*

Kategori	Kod	f	Örnek cümle
Katkı sağlama	Çok katkı sağlama	7	Ders işleme, ders izleme, hizmet içi eğitim süreçleri ve danışman öğretmen oldukça faydalı oldu (AÖ8).
	Kısmen katkı sağlama	3	Program sürecinde müdürün yardımcı olduğu idari işler kısmının oldukça faydasını görüyorum (AÖ4).
Katkı sağlamama	Hiç katkı sağlama	1	Bu eğitim programı faydasızdı (AÖ11).

Aday öğretmenlerinin AÖYP’nin katkılarına ilişkin görüşlerinin mesleklerini icra ederken farklılık göstermediğini belirlemek için ikinci görüşmede tekrar aynı soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin çoğu katkı sağladı (AÖ1, AÖ3, AÖ5, AÖ6, AÖ7, AÖ8, AÖ10), bir kısmı kısmen katkı sağladı (AÖ2, AÖ4 ve AÖ9), biri ise (AÖ11) “katkı sağlamadı” şeklinde görüş bildirmiştir.

AÖ1 bu konuda danışman öğretmenin etkisini vurgulayarak; «*Danışman öğretmenin gözetiminde derse girmemiz bana oldukça katkı sağlayan bir deneyim oldu. Bu durum bana özellikle özgüven ve sınıf yönetimi konusunda büyük katkılar sağladı. Danışman öğretmenden öğrendiğim yöntem ve teknikleri şu an derslerimde uyguluyor ve etkisini görebiliyorum.*»

AÖ8 «*Ders işleme, ders izleme, hizmet içi eğitim süreçleri ve danışman öğretmen oldukça faydalı oldu.*»

AÖYP'nin kısmen katkı sağladığını belirten öğretmenlerden AÖ4 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

AÖ4 «*Program sürecinde müdürün yardımcı olduğu idari işler kısmının oldukça faydasını görüyorum. Ancak bu süreci genel olarak gerekli görmüyorum, bu konuda üniversitedeki staj uygulamaları zaten yeterliydi bence.*»

AÖYP'nin katkı sağlamadığını belirten öğretmen AÖ11 bu konuda aşağıdaki şekilde görüş bildirmiştir.

AÖ11 «*Bu eğitim programı faydasızdı. Zamanın çoğu form doldurmakla geçti. Programa ilişkin yazılanlar, kağıt üzerinde kaldı bana göre.*»

Her iki görüşmede yer alan ortak yöndeki sorulara bakıldığında; ilk görüşmede yer alan AÖYP'nin katkı sağlama durumuna ilişkin görüşlere (bkz. Tablo 7) yönelik aday öğretmenlerin, bu programın en fazla katkı sağladığını (tecrübe sağlama f=11 ve duyuşsal katkı sağlama f=5, toplam f=16) ifade ettiği ve daha az ise katkısı olmadığı (f=10) yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. İkinci görüşmeye bakıldığında ise, yine aday öğretmenlerden çoğu katkı sağladı yönünde görüş bildirirken, bir kısmı kısmen katkı sağladı biri ise katkı sağlamadı yönünde görüş bildirmiştir.

Görev sürecindeki aday öğretmenlerin programın devam etme durumuna yönelik görüşlerine ilişkin bulgular: İkinci görüşmede, programın devam edip etmemesine ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri devam etsin ve devam etmesin olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ve kodlar, frekans ve örnek cümleler ile birlikte aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11.

AÖYP'nin Devam Edip Etmemesi Durumu İlişkin İkinci Görüşme.

Kategori	Kod	f	Örnek cümle
Devam etsin	Değiştirilerek devam etmesi	10	Bu program devam etmeli elbette, büyük katkısı var ancak değişmeli de (AÖ3).
Devam etmesin	Kesinlikle devam etmemesi	1	Hayır. Program devam etmesin; verilen eğitimin öğretmenlikte fayda sağladığını düşünmüyorum (AÖ11).

AÖYP uygulamasının devam edip etmemesi konusunda düşüncelerine ilişkin aday öğretmenlerin devam etmesi (AÖ1, AÖ2, AÖ3, AÖ4, AÖ5, AÖ6, AÖ7, AÖ8, AÖ9, AÖ10) şeklinde görüş bildirirken, bir öğretmen adayı (AÖ11) ise devam etmemesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca program devam etmeli görüşünde olan aday öğretmenlerin hepsi, aynı zamanda programın değiştirilmesi gerektiğini de ileri sürmüşlerdir. Programın devam etmesine ilişkin görüş bildiren aday öğretmenlerin görüşleri birinci görüşmedeki düşüncelerini desteklemek amacıyla örnek cümleler yerine doğrudan alıntılarla ayrıntılı bir şekilde verilmeye çalışılmıştır

AÖ2 bu konuda «*Bazı değişikliklerle birlikte devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu program sürecinde gerek mesleki gerekse kültürel yönde öğrendiklerimin oldukça faydasını görüyorum. Ancak, bu eğitim programına dahil olmak isteğe bağlı olmalı. Ücretli öğretmenlik yapmış olan deneyimli aday öğretmenler için bu eğitim şart değil bence.*» ifadesinde bulunurken,

AÖ3 «*Bu program devam etmeli elbette, büyük katkısı var ancak değişmeli de. Mesela program uygulama ağırlıklı olup formlar azaltılmalı, süre kısaltılmalı. Ayrıca program sürecinde öğretmenin değerli olduğu hissettirilmeli ve öğretmenlik mesleği sevdirmeli.*»

AÖ6 «Devam edebilir, bir sakıncası yok bence, faydası da çok hatta. Ancak programda bir takım iyileştirmeler yapılmalı. Gerçekten iyi danışman öğretmenler bulunmadıkça, program verimsizleşir ve zaman kaybına yol açar. Bunun yerine bir an önce atanılan ile alışma ve meslekte gelişme aşamasına zaman ayrılması sağlanmalıdır.»

AÖ8 «Devam etmeli ve daha verimli olacak şekilde değiştirilmeli. Program sürecinde yaşadığımız sistemsel aksaklıkların tekrar yaşanmaması yönünde önlemler alınması sağlanmalı.»

AÖ9 «Program değiştirilerek devam etse daha verimli olunur. Danışmanlar eşit tecrübeye sahip olmalı ve aday öğretmenlere karşı olumsuz tutumlardan uzak durulmalı» şeklinde görüş bildirmiştir.

Programın devam etmemesi yönünde görüş bildiren aday öğretmen ise görüşünü şu şekilde bildirmiştir.

AÖ11 “Hayır. Program devam etmesin; verilen eğitimin öğretmenlikte fayda sağladığını düşünmüyorum. Lisans eğitimi kapsamında öğrendiğimiz birçok konuya bu programda da yer verildi. Uygulama anlamında da staj eğitimimizden pek farkı yoktu. Sadece bazı idari ve kültürel bilgiler sağladığını düşünüyorum. Bunun için daha fazla zaman kaybı ve yorgunluk yaşanmasına gerek yok.”

Her iki görüşmede yer alan ortak yöndeki sorulara bakıldığında; ilk görüşmede yer alan programın devam edip etmeme durumuna ilişkin görüşlere (bkz. Tablo 8) yönelik aday öğretmenlerin çoğu (f=12) *devam etmesi* ve iki aday öğretmen ise *devam etmemesi* yönünde görüş bildirirken, benzer şekilde ikinci görüşmede de yine çoğu aday öğretmen (f=10) programın devam etmesi yönünde görüş bildirmiş ve sadece bir aday öğretmenin ise *devam etmemesi* yönünde görüş bildirdiği görülmüştür. Aday öğretmenlerin birinci görüşmedeki düşüncelerine benzer eleştirilerde ve önerilerde bulunduğu örnek cümlelerde görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Aday öğretmen yetiştirme eğitim çabaları, öğretmen yetiştirme sürecindeki olası eksikliklerin önüne geçmek, öğretmen adaylarını nitelik bakımından daha donanımlı hale getirebilmek ve mezuniyet sonrası, hizmet öncesi süreçte mesleğe ilişkin bir takım tamamlayıcı eğitimlerin faydalı olabileceği düşüncesiyle söz konusu olabilmektedir. Seferoğlu’nun (2004) da ifade ettiği gibi, öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin niteliği Türkiye’de ve dünyanın pek çok ülkesinde sıkça gündeme gelen bir konudur. Bu bakımdan Türkiye’de son zamanlarda bir aday öğretmen yetiştirme programına ihtiyaç duyulmuş ve bu program 2016 yılı itibarıyla uygulamaya geçirilmiştir. Henüz çok yeni ve kapsamlı olan bu uygulamanın programa dahil olan aday öğretmenlerce görev öncesi ve görev sonrası süreçte değerlendirilmesi amaçlanan çalışmanın bu bölümünde, programın amacı, eksiklikleri, katkısı, devamlılığı ve yapılabilecek değişikliklere yönelik bir takım sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

Her eğitim programının uygulanmasında yaşanabilen bazı sıkıntılar gibi, bu programda da bir takım sıkıntılar yaşandığı aday öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Çalışmada, benzer çalışmalarda olduğu gibi “zaman” (Altıntaş & Görgen, 2017; İlyas et al., 2017; Ulubey, 2016), “organizasyon” (Soyalp & Kozikoğlu, 2016), “formlar” (Kürüm et al., 2016; İlyas et al., 2017; Ulubey, 2016) ve “paydaşlar” (Sağ, Şahin & Sezgin, 2016; Soyalp & Kozikoğlu, 2016; Ulubey, 2016) konularında yaşanan sıkıntılara işaret edilmiştir. Bu çalışmada paydaşlar olarak nitelendirilen okul yöneticileri ve danışman öğretmen gibi programın uygulanmasına yardımcı kişilerin, alanında iyi yetişmedikleri ve programa ilişkin bilgi sahibi olmadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Soyalp ve Kozikoğlu’nun (2016) çalışmasında ise, hem aday öğretmenlerin hem de danışman öğretmenlerin programa ilişkin bilgi sahibi olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Programda daha çok sınıf içi uygulamalar olmak üzere, okul dışı, okul içi (gözlemler) ve hizmet içi eğitim etkinliklerinin beğenilen etkinlikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum aday öğretmen yetiştirme programının içerdiği her bölümde beğenilen etkinliklerin bulunduğu anlamına gelmektedir. Nitekim diğer bazı çalışmalarda (Kana & Yaşar, 2017; Sarıkaya, Samancı & Yılar, 2017; Soyalp & Kozikoğlu, 2016; Ulubey, 2016) da yine aday öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, okul içi (okul idaresinin

düzenlediği) ve okul dışı (İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün düzenlediği) etkinlikleri/gezi ve gözlem çalışmalarını; kendilerini sınıf yönetimi ve okul yönetimi anlamında mesleki gelişim sağlamak ve yöneticiliğe hazırlamak anlamında beğendikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Bir başka çalışmada da yine (İlyas et al., 2017) hizmet içi eğitim etkinliklerinin büyük ölçüde beğenildiği, aday öğretmenlerin meslek sevgisi/ mesleki aidiyet, eğitim mevzuatı, atanılan ilin koşulları ve ulusal ve uluslararası eğitim politika ve uygulamaları hakkında bilgilenmeleri bakımından katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda yer alan bulgulara bakıldığında (bkz. Tablo 3), aday öğretmenler tarafından beğenilen etkinlikler arasında uygulama, gezi, gözlem ve görüşmeler gibi hep aktif olunan ve daha fazla duyu organlarıyla katılım sağlanan etkinliklerin yer aldığı görülmektedir. Daha net bir ifade ile; form doldurmak gibi etkileşimsiz işlevlerin bu beğenilen etkinlikler kapsamında yer almadığı görülmektedir. Dolayısıyla hangi eğitimde olursa olsun etkileşimin ve aktivasyonun sağlandığı durumların katılımcıları daha hoşnut kıldığı söylenebilir.

Aday öğretmenlerin program kapsamında aday öğretmen olarak adlandırılmalarının, süreçte paydaşlar ve öğrenciler tarafından farklı algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda ayrıca onları stajyer öğretmen ve hatta abla/abi tarzından adlandırmalarının, danışman öğretmenlerinin dahi onlara isimleriyle hitap etmesinin aday öğretmenleri rahatsız ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim, aday öğretmenliği kavramsal açıdan ele alan bir çalışmada (Kürüm et al., 2016), kavramın stajyer öğretmenlik ve öğretmenlik kavramlarıyla ayırma vurgu yapılmıştır. Bu konuda yapılan bir başka çalışmada (Sarica & Turan Özpolat, 2016) ise aday öğretmenlerin, program kapsamında kendilerine verilen rollere ilişkin çoğunlukla olumsuz görüşe sahip oldukları görülmektedir. Kavramın paydaşlarca açıkça anlaşılabilmesi ve kavramın paydaşlarda çağrıştırdığı anlamın farklılığı, aday öğretmenlerle kurulan iletişimin içeriğine, şekline ve aynı zamanda da onların rollerine etki etmiş olabilir.

Aday öğretmen yetiştirme programı kapsamındaki hizmet içi eğitim programının konularını aday öğretmenler, kapsam bakımından ve işleyiş bakımından olmak üzere iki kategoride değerlendirmişlerdir. Kapsam bakımından çoğunlukla konuların açıklayıcı ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan ele alındığında, aday öğretmenlerin aynı zamanda bu eğitimin faydalı ve verimli olduğuna inandıkları söylenebilir. Ancak bunun yanı sıra aday öğretmenler konular hakkında “zaten bildiğimiz konulardır” şeklinde de görüş bildirmişlerdir. Oral ve Demir'in (2016) çalışmasında da benzer şekilde, aday öğretmenlerin süreci “adres bilene yol gösterme” şeklinde değerlendirdikleri, dolayısıyla konuların tekrar edildiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. İşleyiş bakımından ise ağırlıklı olarak bu programda sunum yapan (anlatan) eğitimcilerin sunum yeteneğine sahip olmadığı görüşü vurgulanmıştır. Bunu belirtirken aday öğretmenler, konuların önemli olduğunu ancak sunanların sunumda iyi olmaması nedeniyle konuların aktarımı ve anlaşılabilirliği bakımından sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Buradan, konular ne kadar önemli ve faydalı olursa olsun, bunların aktarılmasındaki yetersizliklerin, bir diğer ifadeyle sunum becerisindeki eksikliklerin, eğitimin verimine olumsuz etki ettiği anlaşılmaktadır. İlyas vd. (2017) tarafından yapılan bir çalışma, bu görüşleri destekler niteliktedir. Çalışmada aday öğretmenler, hizmet içi eğitim seminerlerinde sunum yapan kişilerin bilgi düzeyi, motivasyon, hazırlık ve yaklaşım gibi özellikler bakımından oldukça düşük düzeyde olduklarını belirtmişlerdir.

Aday öğretmenler hizmet içi eğitim programının bir takım sıkıntıları olduğunu belirterek bunları zamanlama, yaklaşım/tutum ve konu boyutlarında dile getirmişlerdir. Aday öğretmenler özellikle zaman sıkıntısı boyutuna hem genel olarak aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinde hem de hizmet içi eğitim programına yönelik görüşlerinde öncelikli olarak yer vermişlerdir. Ancak bu konuda yapılan bir başka çalışmada (İlyas et al., 2017) da aday öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerindeki konuşmacıları özellikle yaklaşım bakımından büyük oranda olumlu (%68.00) düzeyde buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada konu bakımından ise bu seminerlerin, aday öğretmenlerin ulusal eğitim politikaları ve uluslararası eğitim uygulamalarına dair bilgisini arttırmakta yeterli olmadığına işaret etmektedir.

Aday öğretmen yetiştirme programındaki eğitimin katkısı üzerine aday öğretmenlerin, bu eğitimin onlara daha çok tecrübe sağladığını belirttikleri, ancak benzer oranda bir kısım aday öğretmenin bu eğitim kapsamında deneyimli öğretmenleri dinlemek ve eğitim ortamının katkısı olmadığını belirttiği ve

bazı öğretmenlerin de eğitimin duyuşsal katkı sağladığını belirttiği görülmektedir. Tecrübe sağlama boyutunda, bu eğitimin daha çok deneyimli öğretmenlerle paylaşılan tecrübelerin örnek alınması gereken noktalar bakımından katkı sağladığı ifade edilmiştir. İlyas vd.'nin (2017) çalışmasında da aday öğretmenlerin çoğunluğunun (%79.00) bu konuda özellikle “tecrübeyle buluşma” uygulamasını faydalı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ulubey'in (2017) çalışmasında ise aday öğretmenler, bu eğitimdeki okul içi ve okul dışı uygulamalarda bir takım eksiklikler yaşadıklarını, bu nedenle de bu uygulamaların öğretmenlik mesleği açısından katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Altıntaş ve Görge'nin (2017) çalışmalarında da bu çalışmada olduğu gibi, aday öğretmenlerin bu eğitimin katkıları arasında, tecrübe sağlama ve aynı zamanda da bu deneyimli öğretmenlerden bazılarında bulunan olumsuz birtakım öğretmen davranışlarını öğrenme ve bundan kendilerine ders çıkarma gibi katkıları belirttikleri görülmektedir.

Aday öğretmen yetiştirme programında yapılabilecek değişiklikler kapsamında aday öğretmenlerin daha çok paydaşlar bakımından sonra ise uygulama, konu (içerik), zaman ve yaklaşım bakımından değişikliklerin yapılması gerektiğini önermişlerdir. Paydaşlar bakımından aday öğretmenler, bu eğitim kapsamında donanımlı danışman öğretmenlerin ve konuşmacıların olması gerektiğini, işlenecek konularla ilgili bu eğitimlere akademisyenlerin dahil edilmesini, ayrıca okul müdürlerinin de bu eğitim programı hakkında daha fazla bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda Gökulu'nun (2017) çalışmasında ise aday öğretmenlerin bu çalışmadan farklı olarak, danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirmeye yönelik eğitim süreci hakkında daha fazla bilgilendirilmeleri gerektiğini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Zira Gökulu'nun (2017) çalışmasından farklı olarak bu çalışmada, danışman öğretmenler bakımından yapılması gereken değişiklikler kapsamında sadece genel anlamda donanımlı olmaları gerektiğinden bahsedilmiş ancak onların aday öğretmen yetiştirmeye yönelik eğitim süreci hakkında daha fazla bilgilendirilmeleri gerektiği vurgulanmamıştır. Belki de bu durum, aday öğretmenlerin genel olarak “donanımlı” ifadesinde anlatmak istedikleri arasında da yer alabilmektedir.

Uygulama bakımından aday öğretmen yetiştirme programında, aday öğretmenlerin atandıkları bölgelerle bağlarını güçlendirecek önlemlerin yetersiz kaldığını öngören Düşkün (2016) bu konuda adayların, bu süreci atandıkları okullar yerine kendi tercihlerine uygun olarak farklı illerde geçirme olanağına sahip olduklarını ancak bu uygulamanın da, onların görev yapacakları bölgelerle bağ kurmalarını geciktirecek nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan sonradan, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından aday öğretmenlerin atandıkları yerde uyum programına katılmaları konusunda bir karar alınmıştır (MEB, 2016b). Dolayısıyla bu kararla birlikte Eylül 2016'da atanan öğretmenler, atandıkları yerde aday öğretmen yetiştirme programına başlamış ve bir taraftan atandıkları illerde aday öğretmen yetiştirme sürecini yürütürken diğer taraftan da yine atandıkları okullarda derslere girmeleri sağlanmıştır. Böylece aday öğretmenlerin bu konuda bu çalışmada da belirtmiş oldukları sorunların büyük ölçüde giderilmesi sağlanmıştır.

Aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında yapılabilecek değişiklikler kapsamında aday öğretmenlerin önerileri arasında konu (içerik) bakımından seçilen konuların anlatımının uygulamalı bir şekilde yapılması gerektiği bulunmaktadır. Bu bakımdan özellikle öğretmen eğitiminde uygulamaya önem ve ağırlık verilmesi gerektiği mevcut birçok çalışmada da yer almaktadır (Aras & Sözen, 2012; Ball, 2000; Ball & Bass, 2003; Ball, Sleep, Boerst & Bass, 2009; Başkan, Aydın ve Madden, 2006; Forzani, 2014; Günver, 2014; Harford & MacRuairc, 2008; Jay & Johnson, 2002; Lampert, 2009; McDonald, Kazemi & Kavanagh, 2013; Russell, 1997). Zaten MEB tarafından hazırlanan ve 2017-2023 yıllarındaki eylemleri içeren “Öğretmen Strateji Belgesi”nde de yine öğretmen eğitiminde uygulamanın önemi vurgulanmakta ve öğretmen yetiştirme kurumlarının başarısının artırılması amacıyla hem akademik ve kurumsal olarak hem de uygulama ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2017). Bu konuda Günver (2014) ise, öğretmen eğitiminde kuram ve uygulamanın dengeli olması gerektiğini ve öğretmen eğitimi programlarını geliştirirken eğitimcilerin, kuram ve uygulama arasında bağ kurma yeteneğine sahip olduklarını, bunun bir sonucu olarak ise programların yapısının kuram ve uygulama arasındaki bağlantı açısından geliştirilebilmesini önermektedir. Yine Aras ve Sözen (2012) de öğretmen eğitiminde uygulamanın önemini vurgulayarak öğretmen adaylarının KPSS'ye hazırlanmaları sebebiyle

lisans eğitimindeki uygulama derslerine çok fazla önem vermediklerini, bu durumun da uygulama derslerinde istenen hedeflere ulaşmayı engelleyebildiğini belirtmekte ve bu konuda uygulama derslerinin sadece son dönemlerle kısıtlı kalmaması ve tüm lisans eğitime yayılmasını önermektedir. Aday öğretmenler zaman bakımından yapılabilecek değişikliklere yönelik ise bu program ile asli öğretmenlik görev sürecinin eş zamanlı olarak yürütülmesini ve zamanın iyileştirilmesini önermektedirler. Zira bu konuda Altıntaş ve Görgeç'in (2017) de çalışmasında aday öğretmenlerden bazılarının, bu eğitim sürecini zaman kaybı olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada, bu çalışmada da olduğu gibi aday öğretmenlerin aday öğretmen tabirinden rahatsızlık duydukları ve "öğretmen adayı olmak anlayamadığım bir terimdir ve bu süreçte gerçek, aday veya resmi öğretmen olmadığımı söylemek isterim, ben sadece bir öğretmenim" şeklinde serzenişte bulundukları görülmektedir. Ayrıca bu çalışmada aday öğretmenlere yaklaşım bakımından baskıcı değil, davetkar yaklaşılması gerektiği ve aday öğretmen tabirinin değiştirilmesi gerektiği önerilmektedir.

Aday öğretmenlerle ikinci defa (görev sonrası) görüşüldüğünde, aday öğretmenlerin çoğu, aday öğretmen yetiştirme programının kendilerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu durumu açıklarken ise aday öğretmenler özellikle danışman öğretmen, sınıf içi uygulamalar (ders işleme, ders izleme) ve hizmet içi eğitimin katkılarını vurgulamıştır. Aday öğretmenlerin bir kısmı, bu eğitimde kısmen müdürün katkı sağladığını fakat genel olarak ise süreci gerekli görmediklerini ve üniversitedeki staj uygulamalarının zaten yeterli olduğunu belirtmiştir. Bir öğretmen ise bu konuda eğitim programını faydasız bulduğunu; zamanın çoğunun form doldurmakla geçtiğini ve programda yazılanların uygulamaya yansımada, daha çok kağıt üzerinde kaldığını belirtmiştir. Zaten ilk görüşmede de aday öğretmenlerin çoğunlukla bu programın katkı sağladığını ve bundan daha az bir kısmının ise katkısı olmadığını belirttikleri görülmektedir. Burada iki görüşme arasındaki en belirgin fark; ilk görüşmede bu programın katkısının olmadığına ilişkin görüşlerin sayısının da göz ardı edilemeyecek kadar çok sayıda iken, ikinci görüşmede programın katkısının olmadığına ilişkin görüşün sadece bir kez ifade edildiğidir. Bu durum aday öğretmenlerin programın katkısına ilişkin görüşlerinin, görev sonrası süreçte yaşadığı durumlara bağlı olarak, olumlu yönde etkilendiği şeklinde de yorumlanabilir. Ancak burada söylenebilecek en net ifade; aday öğretmenlerin gerek görev öncesi gerekse de görev sonrası süreçte, bu eğitim programının kendilerine katkı sağladığını düşündükleridir. Bu şekilde katkı sağladığına inanılan bir eğitim programının ise, MEB tarafından ihtiyaçlar ve öneriler doğrultusunda ele alınarak değiştirilip daha nitelikli, etkili ve uzun soluklu, uygulanabilir bir süreç haline getirilmesi sağlanabilir. Benzer şekilde aday öğretmen yetiştirme programının pek çok yönden katkı sağladığına ilişkin aday öğretmen görüşlerine Altıntaş ve Görgeç (2017), Gökulu (2017), Gül, Türkmen ve Aksel (2017), İlyas vd. (2017), Kana ve Yaşar (2017), Kılıç, Babayigit ve Erkuş (2016), Sarıkaya vd. (2017) ve Ulubey'in (2017) çalışmalarında da rastlanılmaktadır. Tunçbilek ve Tünay'ın (2017) çalışmasında ise, bu programa ilişkin aday öğretmenlerin beklentileri sorulmuş ve beklentilerin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak ise araştırmada, bu beklentilerin aday öğretmenlere henüz programın başlangıç aşamasında iken sorulmuş olması ve ellerinde durumlarını karşılaştırabilecekleri bir verinin olmaması belirtilmiştir. Dolayısıyla, yapılan bu çalışmanın bu anlamda bir boşluğun doldurulması yönünde önemli olduğu düşünülebilir.

Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın "devam etmemesi" yönündeki görüşlerin, her iki görüşmede de "devam etmesi" görüşüne oranla daha az sayıda olup, ikinci görüşmede birinci görüşmeye nazaran sayıca azalmış olması durumu iki şekilde düşünülebilir. Bu düşüncelerden birincisi; ikinci görüşmede ulaşılabilen aday öğretmen sayısının ilk görüşmeden daha az olması ve dolayısıyla programın devam etmemesi görüşüne sahip bir öğretmenin ikinci görüşmede ulaşılabilen öğretmenler arasında bulunuyor olabilmesi, ikincisi ise aday öğretmenlerden birinin öğretmenlik sürecinde aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin olumsuz düşüncesinin değişip ortadan kalkmış olabileceği yönündedir. Bu konuda aday öğretmenler daha çok, programın bazı değişikliklerle birlikte devam etmesi yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. Aynı görüşlerin bulunduğu güncel bazı çalışmalara da rastlanmaktadır (Altıntaş & Görgeç, 2017; Kana & Yaşar, 2017; İlyas et al., 2017; Sarıkaya et al., 2017; Ulubey, 2017). Gökulu (2017) çalışmasında, aday öğretmenlerin süreçte bazı eksiklikler yaşadıklarını belirttiklerini ifade ederek bu sürecin sonraki yıllarda da eksikliklerinin giderilerek devam etmesi gerektiğini önermektedir. Ulubey (2017) de aday öğretmenlerin bu program kapsamında bir takım sıkıntılar yaşadığını, bu nedenle

programın sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlamak bakımından onların bu görüşlerinin, ilgili kurum ve kişilerce dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Tunçbilek ve Tünay (2017) çalışmalarında her uygulamada olduğu gibi bu uygulamanın başarısının izlenmesinin de uygulamanın iyileştirilmesi bakımından önemli olduğunu ve bu nedenle de aday öğretmenlerin eğitim süreci tamamlandıktan sonra, kendilerinden sonraki aday öğretmenlerin eğitimlerini iyileştirebilecek geribildirimler alınmasının, sistemin devamlılığı bakımından iyi olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu bakımdan da ele alındığında bu çalışmanın programın devamlılığı ve etkililiği bakımından oldukça önemli olabileceği düşünülebilir.

Çalışmanın Sınırlılığı

Çalışmada veri toplamak amacıyla odak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma esnasında odak görüşme ortamında, bireylerin bazı konulara ilişkin düşüncelerini açıklamada arkadaşlarından dolayı tedirgin oldukları bu nedenle, ayrıntılı bir şekilde cevap veremedikleri fark edilmiştir. Odak görüşme ortamının güvenilir ve şeffaf olmaması çalışmanın sınırlılıklarından biridir.

Çalışmada, araştırmacılar çevre illerdeki aday öğretmenler ile görüşmek için İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden izin talep etmişlerdir. Ancak, izin dilekçeleri OHAL dönemi gerekçesi ile reddedilmiştir. Örneklem grubunun sadece Adıyaman ilinden seçilmesi çalışmanın sınırlılığıdır.

Çalışma, boylamsal bir araştırma olarak planlanmıştır. Görüşme yapılacak kişilerin bilgileri ayrıntılı olarak alınmasına rağmen 3 kişiye bütün uğraşlara rağmen ulaşamamıştır. İkinci görüşmede bütün katılımcılara ulaşamaması çalışmanın sınırlılığıdır.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında;

1. Aday öğretmen yetiştirme programının daha etkili gerçekleşebilmesi ve amacına ulaşabilmesi açısından Milli Eğitim Bakanlığı tarafından program sürecinde yaşanan sıkıntıların giderilmesi yönünde gerekli önlemlerin alınması,
2. Aday öğretmen yetiştirme programında, aday öğretmenlerin aktif olabileceği öğretimsel uygulamalara daha fazla yer verilebilmesi,
3. Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin yapılabilecek ileriki çalışmalarda konu hakkında daha kapsamlı veriler elde edilebilmesi açısından araştırmacıların, farklı araştırma yöntem ve teknikleri kullanarak veri çeşitliliğini sağlaması önerilebilir.

Bilgilendirme

Bu çalışmanın bir kısmı, 26-28 Ekim 2017 tarihinde Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi tarafından düzenlenen 3. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

References

- Altıntaş, S. & Görgen, İ. (2016). Aday öğretmen yetiştirme sistemi üzerine aday öğretmenlerin değerlendirmeleri. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Altıntaş, S. & Görgen, İ. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sistemi üzerine aday öğretmenlerin değerlendirmeleri/Preservice teachers' reviews on preservice teacher training system". *Turkish Studies*, (Prof. Dr. Tahsin Aktaş Armağanı), 12(6), 15-30. [www.turkishstudies.net](http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11559), Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11559>
- Altun, T. (2012). Bilişim teknolojileri formatör öğretmenleri rol algı ölçeğinin (BİTEFÖRAÖ) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 869-881.
- Aras, S., & Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran, Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Arı, A., & Kiraz, E. (1999). Okul deneyimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı. (pp.307-310) Ankara: MEB Basımevi.
- Arseven, A., & Yıldız, F. (2016). Türkiye'de öğretmen eğitiminde model arayışı. IV. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-30 Ekim 2016, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Aypay, A., Sever, M., & Demirhan, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal ve akademik entegrasyonu: Boylamsal bir araştırma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 407-422.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram, strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ball, D. L. (2000). Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 241-247.
- Ball, D. L., & Bass, H. (2003). Toward a practice-based theory of mathematical knowledge for teaching. In Davis, B., & Simmt, E. (Eds.), *Proceedings of the 2002 annual meeting of the canadian mathematics education study group* (pp. 3-14). Edmonton, Alberta, Canada: CMESG/GCEDM
- Ball, D. L., Sleep, L., Boerst, T., & Bass, H. (2009). Combining the development of practice and the practice of development in teacher education. *Elementary School Journal*, 109, 458-476.
- Başkan, G. A., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), s.35-42.
- Baştürk, S. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersiyle ilgili deneyimleri 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Bauer, J., & Prenzel, M. (2012). "European teacher training reforms." Science Educational Education Forum. Retrieved June 21, 2017, from www.sciencemag.org
- Beauchamp, G., Clarke, L., Hulme, M., & Murray, J. (2013) *Research and teacher education: The BERA-RSA inquiry. Policy and practice within the United Kingdom*. Project Report. British Educational Research Association, London.
- Çam Aktaş, B. (2016). Aday öğretmenlik eğitimi programının değerlendirilmesi: aday öğretmen, danışman öğretmen, okul yöneticisi görüşleri. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 95-107. Retrieved June 20, 2017, from <http://dergipark.gov.tr/akukeg/issue/29342/313994>
- Düşkün, Y. (2016). *Yeni aday öğretmen yetiştirme modeli*. Written at Nisan 18, 2016 in Hürriyet Gazetesi Eğitim Köşesi. Retrieved September 20, 2017, from <http://www.hurriyet.com.tr/yeni-aday-ogretmen-yetistirme-modeli-40089799>

- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Epçaçan, C. & Pesen, H. (2016). Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Paydaşları Tarafından Değerlendirilmesi. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: Matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.
- Ergunay, O., & Adıgüzel, O. C. (2016). İlk yıl mesleki deneyimleri sürecinde aday öğretmenlerin vizyonlarındaki değişimin ve karşılaştıkları sorunların incelenmesi. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Forzani, F. M. (2014). Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357-368.
- Gökmen, Ö. F. (2015). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 96-115.
- Gökulu, A. (2017). Aday öğretmenlerin Türkiye’deki aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 111-123.
- Gül, İ., Türkmen, F., & Aksel, N. (2017). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 365-388.
- Günver, G. (2014). Öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasında bağlantı kurma üzerine bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1385-1407.
- Gürsoy, G., & Turan Özpolat, E. (2016). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüş değerlendirme ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241-1265.
- Harford, J., & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1884-1892.
- İlgaz, G., & Vural, L. (2016). Atanan aday öğretmenlerin yetiştirme programının etkililiğine ilişkin görüşleri. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ. & Toklucu, D. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli “izleme ve değerlendirme” raporu*. İstanbul: SETA Yayıncılık.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- Kana, F., & Yaşar, E. (2017). Aday öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecine ilişkin görüşlerine yönelik bir durum çalışması. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi /The Journal of Turk & Islam World Social Studies (TİDSAD)*, 4(13), 164-176.
- Kılıç, D., Babayigit, Ö., & Erkuş, B. (2016). Aday öğretmenlerin adaylık eğitimine ilişkin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(68), 81-91.
- Kırksekiz, A., Uysal, M., İşbulan, O., Akgün, Ö. E., Kıyıcı, M., & Horzum, M. B. (2015). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine eleştirel bir bakış: Problemler, beklentiler ve çözüm önerileri, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 433-451.
- Kocadağ, Y. (2001). *Aday öğretmenleri hizmet içinde yetiştirme sorunları*. Unpublish master’s thesis, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kürüm Yapıcıoğlu, D., Öztürk, T., & Yetim, N. (2016). Sen stajyer öğretmen misin? Aday öğretmen misin? Öğretmen misin?: Aday öğretmenlik uygulaması üzerine bir inceleme. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Lampert, M. (2009). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 21-34.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386.
- McMahon, M., Forde, C., & Dickson, B. (2013): Reshaping teacher education through the professional continuum. *Education Review*. DOI: 10.1080/00131911.2013.846298
- MEB (2016a). *Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge*. Retrieved October 5, 2016, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/84>
- MEB (2016b). *Sözleşmeli öğretmenlere 642 saatlik eğitim programı*. Retrieved December 10, 2016, from <http://meb.gov.tr/sozlesmeli-ogretmenlere-642-saatlik-egitim-programi/haber/12071/tr>
- MEB (2017). *Öğretmen strateji belgesi*. Retrieved June 12, 2017, from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170609-13-1.pdf>
- Mehmetoğlu, N. (2002). *Aday öğretmenlerin ilköğretim kurumlarında yaptıkları stajlarda görülen eksiklikler*. Unpublished master's thesis, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oral, B. (2003). Öğretmenin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 99-116.
- Oral, Ş., & Demir, F. (2016). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Özonay, İ. Z. (2004). Öğretmenlerin adaylık eğitimi programının değerlendirmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Page, T. M. (2015). Common pressures, same results? Recent reforms in professional standards and competences in teacher education for secondary teachers in England, France and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 41(2), 180-202, DOI: 10.1080/02607476.2015.1011900
- Russell, T. (1997). Teaching teachers: How I teach IS the message. In Loughran, J. and Russell, T. (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 32-47). London: Falmer Press.
- Sağ, R., Şahin, B., & Sezgin, Ü. (2016). Adaylık eğitiminde aday-danışman arasındaki etkileşim yapısının dönüştürücü öğrenme kuramı bakımından irdelenmesi. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Sarıca, R., & Turan Özpolat, E. (2016). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmen görüşleri (Gaziantep-Osmaniye illeri örneği). 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Sarıkaya, İ., Samancı, O., & Yılar, Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinin aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında değerlendirilmesi: bir karma yöntem çalışması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFA/GEJEF*, 37(3), 939-989.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Solak, İ. (1999). *Aday öğretmenlerin yetiştirilmelerine ilişkin yönetmelikte öngörülen uygulamalı eğitimin değerlendirilmesi (Malatya örneği)*. Unpublished master's thesis, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Soyalp, H., & Kozikoğlu, İ. (2016). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.
- Tunçbilek, M. M. & Tünay, T. (2017). MEB aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının ilgili tarafların bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 412-427.
- Ulubey, Ö. (2016). Aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. 4. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 27-30 Ekim, Antalya: Dicle Üniversitesi.
- Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 480-502 doi: 10.16986/HUJE.2017031014
- Yıldırım, Z. Ş. (2010). *Evaluation of novice teacher training program: Şanlıurfa example*. Unpublished master's thesis, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yücel Toy, B. (2015). A thematic review of preservice teacher education research in Turkey and reflections of teacher education policies. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 40(170), 23-60.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2006). Retrieved September 29, 2017, from http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f.

Appendix 1.

Interview questions

First interview questions

1. What were the problems you experienced in TCTP (if any)?
2. Which of the activities did you like in TCTP?
3. How do you assess the attitudes of students and teachers about you being called "teacher candidate" in TCTP?
4. What do you think about the topics included in the in-service training program within the scope of the TCTP?
5. What are the problems (if any) that you experienced during the in-service training in TCTP?
6. What were the contributions of the TCTP training to you?
7. Do you think the TCTP should be implemented in the future?
8. What kind of changes do you want to see in the teacher candidate training program?

Second interview questions

1. Did TCTP contribute to your work?
2. Do you think TCTP should continue with this form or not, how would you like it to be?

EK 1.

Görüşme soruları

Birinci görüşme formu soruları

1. AÖYP’de yaşadığınız sıkıntılar (varsa) nelerdir?
2. AÖYP’de yer alan etkinliklerden hangisini beğendiniz?
3. AÖYP’de “aday öğretmen” olarak adlandırılmanız ile ilgili öğrencilerin ve öğretmenlerin size yönelik tavırlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. AÖYP kapsamındaki hizmet içi eğitim programında yer alan konular hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. AÖYP’deki hizmet içi eğitim süresince yaşadığınız sıkıntılar (varsa) nelerdir?
6. AÖYP’deki eğitimin size nasıl bir katkısı oldu?
7. AÖYP uygulamasının devam edip etmemesi konusunda düşünceleriniz nelerdir?
8. Aday öğretmen yetiştirme programında ne gibi değişiklikler olmasını istersiniz?

İkinci görüşme formu soruları

1. AÖYP, görev sürecinizde size katkı sağladı mı?
2. Sizce AÖYP bu haliyle devam etmeli mi ya da etmemeli mi, nasıl olmasını istersiniz?