

ENAD ONLINE

EĞİTİMDE NİTEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
Journal of Qualitative Research in Education

Teacher Opinions about Auditory Verbal Therapy / İşitsel Sözel Terapi Uygulamasında Öğretmen Görüşleri

Hatice Akçakaya, Ezel Tavşancıl

Anaokulunda Sosyal Etkileşim, Duygu ve Dil – İkinci Dil Edinimi Ekseninde Bir Araştırma / Interaction, Emotion and Language With Particular Focus on Second Language Acquisition in The Kindergarten

Yunus Pınar

Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme / Meta-synthesis: A Conceptual Analysis

Seyat Polat, Osman Ay

Maintaining the Efficacy of Warm-up Activities in EFL Classrooms: An Exploratory Action Research / İngiliz Dili Eğitimi Sınıflarında Ön-Hazırlık Faaliyetlerinin Yeterliliklerinin Sağlanması: Keşif ve Eylem Araştırması

Hasan Savaş

İlkokuldan Üniversiteye Umut Kavramının Tanımlanması Üzerine Nitel Bir Çalışma / A Qualitative Study on Defining the Concept of Hope from Primary School to University

Sinem Tarhan, Hasan Bacanlı

ENAD – Dizinlenme / JOQRE is indexed and abstracted in

ANI - International Journal Index

ASOS Index - Akademia Sosyal Bilimler İndeksi

Google Akademik

DOAJ – Directory of Open Access Journal

TEİ – Türk Eğitim İndeksi

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD (1248-2624) ANI Yayıncılık tarafından yılda üç kez yayımlanan hakemli bir dergidir.
Journal of Qualitative Research in Education – JOQRE (1248-2624) is three times a year, peer-reviewed journal published by ANI Publishing.

Editör / Editor

Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Editörler Kurulu / Editorial Board

Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Ahmet Saban, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Angela K. Salmon, Florida International University, USA

Binaya Subedi, The Ohio State University, USA

Corrine Glesne, The University of Vermont, USA

Duygu Sönmez, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Elvan Günel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

İlknur Kelçeoğlu, Indiana University & Purdue University, USA

Işıl Kabakçı Yurdakul, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Guido Verenose, University of Milano-Bicocca, Italy

Kathy C. Trundle, The Ohio State University, USA

Misato Yamaguchi, Augusta State University, USA

Mustafa Çakır, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Mustafa Yunus Eryaman, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Müge Artar, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Nihat Gürel Kahveci, İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Pelin Yalçınoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Roberta Truax, Professor Emerita, USA

S. Aslı Özgün-Koca, Wayne State University, USA

Sedat Yüksel, Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Süleyman Nihat Şad, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Şengül S. Anagün, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Danışma Kurulu / Advisory Board

Ahmet Naci Çoklar, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Dilek Tanışlı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Esin Acar, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye

Gülşen Leblebicioğlu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Hasan Aydın, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Mehmet Üstüner, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Meltem Günden, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Muhammet Özden, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Nil Duban, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Ş. Özabacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Sadegül Akbaba-Altun, Başkent Üniversitesi, Türkiye

Sema Ünlüer, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Ş. Dilek Belet Boyacı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue

- Abdurrahman Şahin, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Abdülkadir Öztürk, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Ayhan Bayrak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Ayşe Baki Güler, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Demet Sever, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Derya Atik Kara, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Gökhan Serin, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Gönül Karasu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
H. Pelin Karasu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Hülya İpek, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Meltem Özten Atay, Anadolu Üniveristesi, Türkiye
Murat Doğan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Pelin Yalçınoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Sema Ünlüer, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Sevcan Yağan, Okan Üniversitesi, Türkiye
Ümit Özkanal, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

İçindekiler / Table of Contents

Teacher Opinions about Auditory Verbal Therapy / İşitsel Sözel Terapi Uygulamasında Öğretmen Görüşleri Hatice Akçakaya, Ezel Tavşancıl	7-28
Anaokulunda Sosyal Etkileşim, Duygu ve Dil – İkinci Dil Edinimi Ekseninde Bir Araştırma / Interaction, Emotion and Language With Particular Focus on Second Language Acquisition in The Kindergarten Yunus Pınar	29-51
Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme / Meta-synthesis: A Conceptual Analysis Seyat Polat, Osman Ay.....	52-64
Maintaining the Efficacy of Warm-up Activities in EFL Classrooms: An Exploratory Action Research / İngiliz Dili Eğitimi Sınıflarında Ön-Hazırlık Faaliyetlerinin Yeterliliklerinin Sağlanması: Keşif ve Eylem Araştırması Hasan Savaş	65-85
İlkokuldan Üniversiteye Umut Kavramının Tanımlanması Üzerine Nitel Bir Çalışma / A Qualitative Study on Defining the Concept of Hope from Primary School to University Sinem Tarhan, Hasan Bacanlı.....	86-113

Teacher Opinions about Auditory Verbal Therapy

İşitsel Sözel Terapi Uygulamasında Öğretmen Görüşleri

Hatice Akçakaya¹
Ezel Tavşancıl

To cite this article/Atıf için:

Akçakaya, H. ve Tavşancıl, E. (2016). Teacher opinions about auditory verbal therapy. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 4(2), 7-28. [Online]:
<http://www.enadonline.com>
<http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s1m>

Abstract. As a Class II evidence based approach, Auditory Verbal Therapy (AVT) hasn't been implementing widely. The aim of this study was determined the opinions of teachers' who use AVT in their practices about practicality of AVT, their expectations from each other and AVT practices in Turkey, and also specify the teachers' perspective about AVT course intensity in undergraduate education. For this purpose semi-structured interview was conducted with five teachers who implemented AVT at least three years and with five families who were involved in AVT training for the last 2 years. This study was conducted as a descriptive design which is one of the qualitative research studies. Content analysis and descriptive analysis were used. In the results, teachers stated that working in person with hearing impaired children's families has positive impact on speech perception, language development and speech production. Additionally, they agreed that AVT hasn't been known adequately in Turkey and they needed more courses in their undergraduate educations. As a result it is thought that if AVT takes more place during undergraduate education and teachers can have in-service education about it, AVT may become widespread and may become more useful for children with hearing loss and their families.

Keywords: Auditory-verbal therapy, hearing loss children, cochlear implant, qualitative research, opinions of teacher

Özet. İkinci sınıf kanıta dayalı bir yaklaşım olan İşitsel Sözel Terapi (İST) Türkiye'de çok yaygın olarak uygulanmamaktadır. Bu çalışmanın amacı İST uygulayan öğretmenlerin, aileler ve öğretmenler açısından terapinin uygulanabilirliği ve onların birbirlerinden beklentileri ile lisans eğitiminde İST'ye ne kadar yer verildiği, Türkiye'de İST uygulamaları ile ilgili görüşlerinin alınmasıdır. Bu amaçla en az üç yıl İST uygulamış beş öğretmenle ve en az 2 yıldır İST eğitimi alan 5 aileyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden betimsel desen olarak tasarlanmıştır. İçerik analizi ve betimsel analiz bir arada kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenler işitme kayıplı çocuklar ile ilgili becerilerin bizzat aileye öğretilmesinin konuşma algısı, dil gelişimi ve konuşma üretimi açısından olumlu olduğunu, aileler ve öğretmenlerce uygulanabilir olduğunu, lisans eğitiminde bu konuya daha fazla yer verilmesi gerektiğini, Türkiye'de çok fazla bilinmediğini ifade etmişlerdir. Türkiye'de lisans eğitiminde İST konusuna daha fazla yer verilmesinin ve mevcut öğretmenlerin de hizmet içi eğitim alması yoluyla yöntemin yaygınlaştırılmasının işitme kayıplı çocuk ve aileler açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: İşitsel-sözel terapi, işitme kayıplı çocuklar, koklear implant, nitel araştırma, öğretmen görüşleri

¹ Corresponding Author: Ankara University, Institute of Educational Sciences, Department of Special Education Campus of Cebeci, Cemal Gursel Street, 06590, Cebeci Ankara, Turkey, e-mail: hakcakaya@ankara.edu.tr

Introduction

The hearing screening for newborns becoming widespread across the globe has allowed for diagnosing hearing loss at young ages. Moreover, advancements in hearing aids (HA) and cochlear implant (CI) technology allowed for audiological interventions at the early stages for infants or children with early diagnosis (Rhoades, 2006). Newborn Hearing Screening Program in Turkey started in 2004. The purpose of the program is to screen newborns during the first month of life, to complete diagnostic tests for hearing loss in children who have failed the screening tests during the first 3 months of life, and to perform necessary intervention during the first 6 months of life (Bolat & Genç, 2012). Thus sensory deprivation is prevented.

If the auditory input is not provided for a long time at the critical stage the areas specific to the function in the brain cannot be used for their own functions (Kral, 2007). Once the critical stage is over this condition is irreversible. Perceptual limitations during the critical periods may negatively affect language (semantic, syntactic, and morphological), speech, and literacy skills of children with hearing loss (Moeller, Tomblin, Yoshinaga-Itano, Connor, & Jerger, 2007). Therefore for children with early diagnosis who are equipped with appropriate aids educational interventions are critical.

There are different communication approaches in educating children with hearing loss. These approaches consist of natural auditory-oral approach, AVT, cued speech, sign language, total communication, simultaneous communication and bilingual-bicultural approach (Altınyay & Şahlı, 2015, pp. 555-562; Gravel & O'Gara, 2003; Grimes, Thoutenhoofd, & Byrne, 2007).

The superiority of auditory verbal therapy to all of the other communication methods is that it teaches listening to children with early diagnosis thus without reliance on additional alternative communication systems such as lip reading and signing children can independently communicate. AVT, which is similar to auditory oral approach in terms of this characteristic, is different than AVT that it does not include lip reading and visual cues (Altınyay & Şahlı, 2015, pp. 555-562). Natural auditory oral approach is also a family based approach likewise AVT. In Education and Research Centre for Hearing Impaired Children (i.e., İÇEM) family education based on natural auditory oral approach is implemented zero to three years of age (Turan, 2010). For AVT education lasts until the child is graduated from the program one or two times a week. However rather than frequency of the education participation of the family in the interaction based verbal communication is more important (Stith, 2014).

Auditory-verbal therapy is a Class II evidence based approach which is implemented with children with hearing loss who are early diagnosed and provided with audiological intervention at the early stages (Estabrooks, 2006 pp. 276; Rhoades, 2006). Having children with hearing loss focus on especially listening and generalize these skills to other settings is another purpose of AVT. Moreover, language development, literacy and academic skills of children with hearing loss being at the same level as their peers enables them to have a place in the society and become productive individuals (Goldberg & Flexer, 1993; Şahlı, 2015).

The principles of AVT were initially defined by Doreen Pollack in 1970 and modified in 1993 by Auditory Verbal International and then in 2005 by Alexander Graham Bell Academy for Listening and Spoken Language. These principles are as follows: (1) By providing appropriate auditory stimuli to babies and infants with hearing loss who have been early diagnosed and immediately provided with educational intervention with audiological intervention, to make them have optimal benefits from these stimuli. (2) Having diagnosed providing with audiological intervention support and instruction with

spoken language, to support listening and spoken language skills. (3) To provide development of spoken language without using signs or lip reading, guiding families in a way to ensure that the hearing is the primary sense. (4) By having the parent actively and consistently participate in individualized AVT lessons, to guide parents to become primary facilitators in child's listening and speech development. (5) To have the child develop listening skills and speech in daily activities, to guide parents to form a creative environment. (6) To guide children to help them integrate listening and spoken language into every aspect of their lives. (7) To guide parents to use natural developmental skills in listening, speech, language, cognitive development, and communication. (8) To guide parents to monitor their child in providing speech development via listening. (9) With the help of formal and informal assessment conducted by therapists to evaluate AVT's effectiveness by monitoring the process with individualized AVT plans. (10) To support inclusive education of children with hearing loss by providing appropriate support services (Brennan-Jones, White, Rush, & Law, 2014; Rhoades, 2006; Rhoades & Duncan, 2010; Şahlı, 2015).

The number of studies for AVT is very few in the literature. Goldberg and Flexer (1993) conducted a survey research with 157 individuals who were 18 years old or older and received AVT for at least 3 years or graduated from AVT. Of all the participants 152 were graduates of high school with general equivalency degree, 124 were enrolled in colleges or universities, only 15 were enrolled in Gallaudet National Technical Institute which carried out education for individuals with hearing disabilities (Goldberg & Flexer, 1993).

In another study, 25 children who received AVT were matched with 25 children with normal hearing in terms of language age, receptive language vocabulary, gender, and socioeconomic level. In this longitudinal study, 21 months later children who received AVT showed significant gains in terms of speech perception, receptive and expressive language development, and speech and also they had similar performance to the matched children with normal hearing (Dornan, Hickson, Murdoch, & Houston, 2009). This study was conducted longitudinally and after 38 and 50 months total language scores, receptive language vocabulary, speech, math, and self-respect levels were evaluated. The results showed that except the receptive language vocabulary skills, in all of the other evaluations children who received AVT had similar performance to children with typical development. In that study, the results for 7 children who received literacy and math lessons were examined and it was concluded that they had comparable performance as to their peers without hearing loss (Dornan, Hickson, Murdoch, & Constantinescu, 2010).

This approach which is widely implemented in North America and Australia is not very common in all countries (Hogan, Stokes, & Weller, 2010). As AVT is not widely implemented in European countries, it is not widely implemented in Turkey either. As part of a project in Turkey during 2008 to 2010, AVT's global consultant and professional implementer Warren Estabrooks conducted workshops for experts in the area of hearing disabilities and gave certificates of "Educator of AVT Practitioners and Educators." Approximately 10 experts received this certificate (Şahlı, 2015). Even though it is not known how many teachers received an education about this method from experts who had the certificate of educator of educators, it is estimated to be very few. In Turkey, 1 300 000 babies are given birth per year and the rate of hearing loss is 2.2 out of 1000 (Bolat & Genç, 2012). This means that approximately 2860 children are born with hearing loss per year. Since AVT is a method which is implemented with children with early diagnosis and who receive early audiological interventions, it is obvious that the number of educators who can conduct AVT in Turkey is very few. It is thought that awareness can be raised to make the method widespread by revealing dynamics about teacher and family factors and by identifying the duration and level of implementation of the AVT in Turkey.

Our study is formed in a way to draw attention to the fact that the number of studies and educators about AVT is very few and to raise awareness for families and teachers about the method. There is not any studies about AVT in the literature that was conducted with qualitative research paradigm and utilized interviews. The problem of this study is to identify the practicality and the effects of the method in Turkish culture. If AVT is revealed to be an approach which is appropriate for our culture it is thought that attempts to make it widespread might increase.

The purpose of this study was to understand teacher and family roles in the scope of AVT according to teacher opinions, to identify positive and negative circumstances in the implementation of AVT, its practicality, how much information do teachers receive about AVT during their education, and whether or not this education was sufficient. Another purpose of this study was to identify opinions of families about their responsibilities in the scope of AVT, support of other family members in education, whether they could implement the method or not, and their expectations from the teachers. The research questions are as follows: (1) How do teachers evaluate the positive and negative circumstances they encounter during AVT? (2) How do teachers and families evaluate practicality of AVT? (3) How do teachers define family in the scope of AVT? (4) What are the expectations of teachers and families from each other? (5) How do families evaluate their responsibilities in the scope of AVT and support of other family members? (6) How do teachers evaluate their undergraduate education proficiency about AVT and how do they evaluate AVT practices in Turkey?

Method

Design of the Study

The design of this study is qualitative descriptive design which is one of the qualitative research designs. Magilvy and Thomas (2009) defined qualitative descriptive design as follows:

“Qualitative Descriptive design is one that is philosophic in tradition, influenced or informed by one of the major qualitative designs, yet is limited in scope (e.g., research question, sample size, data generation and analysis methods, and interpretation) to allow a clear description of a specific phenomenon or experience from the perspective of the experiencing child or family”

This research is descriptive design because of the limited number of research questions, limited sample size and because the purpose is to describe the teachers' experience.

Participants

Participants consisted of five teachers who had been giving AVT education for at least three years and 5 families of children who had been receiving AVT education for at least two years. Criterion sampling which is one of the purposive sampling types was chosen since criteria were predetermined such as having given AVT for at least three years for teachers and having received AVT education for at least two years (Yıldırım & Şimşek, 2013, pp. 135). All the teachers who had been giving AVT education in Ankara city for at least three years were included in this study. Demographical characteristics of teachers are shown in Table 1. On Table 2 demographical characteristics of family members are given. F5's child with CI was graduated from AVT on the day of the interview.

Table 1.

Demographical characteristics of teachers who were giving AVT education

Name	Gender	Age	AVT Experience Year	Other Method Experience Year	Education
T1	F	27	5	1	Teaching Individuals with Hearing Disabilities, Bachelor's Degree
T2	F	56	7	1	Audiology and Speech Pathology, Master's Degree
T3	F	29	7	0	Child Development and Education, Bachelor's Degree
T4	F	28	3	1.5	Teaching Individuals with Hearing Disabilities, Bachelor's Degree
T5	F	30	6	1	Teaching Individuals with Hearing Disabilities, Bachelor's Degree

Table 2.

Demographical characteristics of families who received AVT education

Name	Gender	Age	Affiliation	Education	CI Condition of Child	AVT Experience in Years
F1	F	34	Mother	Elementary school	Moderate – moderate to severe hearing loss with HA	3years
F2	F	26	Mother	High School	Bilateral profound hearing loss with CI	4years
F3	F	44	Grandmother	Elementary school	Bilateral profound hearing loss with CI	2years
F4	F	53	Grandmother	High School	Bilateral profound hearing loss with CI	3years
F5	F	40	Mother	Elementary school	Bilateral moderate hearing loss with HA	9years

CI: Cochlear implant HA: Hearing aid

Data Collection Techniques

Semi-structured interviews were preferred in order to examine in detail the opinions of families and teachers related to AVT. Interviews were chosen in order to understand how families and teachers generated the truth about AVT, to take their own opinions and to take them in their own words (Jones, 1985 as cited in Punch, 2005). Semi-structured interview questions were prepared by taking opinions of two faculty members one of whom was an expert in special education and the other in measurement and evaluation in order to gather consistent information and to focus on similar topics. These questions

were asked in teachers' individualized education classrooms at their special education institutions where teachers were working. Questions were asked to families before the education in the special education centers. A pilot interview was held with a teacher who had 2.5 years of AVT experience and with a mother who had received 4 years of AVT education and was a graduate of elementary school who had similar characteristics to the sample in order to examine whether the questions were easy to understand and they clearly reflected the topic. The questions listed on (Appendix-A and B) were asked in the same order, when there was not a clear answer or the answer went off-topic the questions were reorganized and asked one more time (Yıldırım & Şimşek, 2013, pp. 170).

Data Analysis

In data analysis content analysis and descriptive analyses were utilized together. For content analysis, initially all the opinions which were thought to answer the research questions were coded, in other words in this stage open coding was performed. Firstly, for all the participants open coding was performed individually and secondly these codes were drawn together (Merriam, 2013, pp. 256-273). For example, prioritizing listening, listening skills, focusing on listening, natural listening skills were coded as spontaneous listening skills. Later, the codes were grouped together to form categories. By taking the opinions of the expert in the field of measurement and evaluation the data were revised and coded again and the codes were formed. Thus, data were revised at least 3 times. For example, for the category of positive circumstances in the AVT codes such as spontaneous listening skills, continuous follow-up, the attention for listening, auditory perception, language development, speech production, intelligibility of the speech, being close to/similar to/better than the child with normal development were formed. From these codes, spontaneous listening skills, continuous follow-up, the attention for listening were combined in the reason category, auditory perception, language development, speech production, intelligibility of the speech, being close to/similar to/better than the child with normal development were combined as the result category.

On scaffolding for the descriptive analysis, a framework was formed by transcriptions of interviews and research questions. Categories in which data would be given were identified. *During data processing according to categorical framework*, data were organized according to previously formed framework. For identification data were meaningfully grouped together. For *identification of the data*, data were identified, for numerical analysis frequencies of data were given, when it is necessary direct quotations were presented. *For interpretation of data*, data identified were explained by the support of the literature (Yıldırım & Şimşek, 2013, pp. 256-257).

Written consents of teachers and families were gathered that indicated their voluntary participation in the study. Interviews with the teachers and families were audiotaped by an audio recorder. Interview records on the audio tape were dictated without any corrections, then the correctness of the dictation was checked by the first researcher. Randomly chosen four participants' interview records were examined by the expert in special education to check the consistency of the dictation. Inter-coder reliability was 99.1% at this point. Interviews with the teachers lasted about 11 to 35 minutes. Interviews with the families lasted 2-4 minutes.

Validity and Reliability

In terms of transferability the findings of this study were written in detail in the light of participants' quotations and purposive sampling was conducted. Codes of the randomly chosen four participants were examined by an expert in special education and consistency was examined. For teachers inter-coder reliability was found to be 81%. For families inter-coder reliability was found to

be 87.5%. Confirmation examination was conducted with an expert in special education. In the direction of these opinions codes were revised and necessary reorganization were performed (Yıldırım & Şimşek, 2013, pp. 289-309).

For the validity of the interview questions, directive questions were avoided, a trust based relationship with the teachers and families were tried to be formed. Moreover data collection tools were tested as mentioned above, a pilot study was conducted. In addition to that in order to increase validity triangulation was provided by collecting data from two sources which included teacher and family opinions (Yıldırım & Şimşek, 2013, pp.289-290).

Results

Positive and Negative Circumstances Encountered During AVT

The first research question of this study was about how the teachers evaluated the positive and negative circumstances during AVT teaching. With this regard, question 1, 2, 3, 7, and 10 were asked, in sum 30 codes were revealed. The categories are as follows:

Positive circumstances encountered during AVT, reasons, and consequences

All of the teachers indicated that the auditory perception, language development, speech production, and intelligibility of speech were positively affected by the spontaneous listening development, in inclusive classrooms some children showed parallel academic success to and they were as social as their peers. One of the teachers indicated that as a result of the language development being well the students were social. One another teacher stated that as a result of the continuous follow up, speech production and intelligibility of children with hearing loss were positively affected; two teacher indicated that the therapy improved listening attention, one teacher emphasized that students went to school ready, two teachers stressed that it positively affected self-esteem. In addition to that, three teachers indicated that children with hearing loss were similar to children with typical development and even they were better than them, two teachers indicated that these children did not require direct teaching to learn, and they could generalize the learning skill by listening, one teacher stated that these students responded to stimuli from different directions and classroom teachers changed their negative point of views.

T1 indicated her opinions about intelligibility of speech as follows: “... *since they listen at the beginning, they try to produce them likewise I say them.*” About their academic success in inclusion she stated that “... *since they are close to being normal teacher’s point of view changes too.*” For the socialization skills in inclusion she indicated that “... *they immediately get involved in peer circles.*” T2 emphasized that children could learn without a need for direct teaching, and they generalize their listening skills by learning as follows:

“... for once natural hearing, listening stage begins, therefore sometime later the child especially without education starts to improve her or his vocabulary. Our target is already that. Therefore since she or he does not rely on us in language development, in the long run language development and vocabulary improve. Language development gets well as to their peers. Even they get better, her or his concept development improves so fast. The language structure becomes stable.”

She stated for the socialization skills in inclusion as “...they are very social.” to indicate that children are social. For speech production and intelligibility of the speech she stated that the improvement in these skills was because of continuous follow up as “...for speech production I can say, since you have to follow the child all the time in AVT...” T5 indicated that AVT increased listening attention as “...for auditory perception skills we only want them to listen to us without face or eye contact, listening all by itself increases attention.” For academic success in inclusion she stated that “...here they adapt to an educational setting, they go to school as they have already been adapted to a classroom environment” as to emphasize that children go to school prepared.

For the socialization skills in inclusion she indicated that “...since they have improved, children who received AVT from the infancy have high self-esteem. They do not have any problem at school...” T4 emphasized that some of these children’s academic achievements in inclusion are even better than their peers with typical development as follows:

“...even though we do not teach reading-writing, we work on sound awareness a lot. When they go to school the teacher only shows once and says /l/ - for example- when there is an /a/ right next to it what happens, the child combines as /la/ and the teacher says, this child is better, maybe they could be brilliant?”

T3 indicated as the reasons for positive circumstances during AVT as “...since it is a method which emphasizes listening, it contributes to the children to develop these skills.” to emphasize that auditory perception skills get better as a consequence of improvement in listening skills. Moreover, by saying “...when listening skills improve automatically language skills improve too. As much as the language skills get, as better as they talk.” she stated that the positive effect of language development is due to the improvement in listening skills.

Negative circumstances encountered during AVT, reasons and consequences

Three teachers indicated that some children had difficulties in producing some phonemes during AVT instruction, however by intervention the teachers could find solution for this circumstance that when children could not produce phonemes which were appropriate for their age. Two teachers emphasized that it took time for families to fit into its philosophy, however this circumstance is solved over time. One teacher stated that in terms of speech production and intelligibility it is not different than other methods. One of the teachers indicated that some children had difficulties in socialization. One teacher stressed that because of the fact that individuals who could not cooperate or who were not family members such as care workers participated in the therapy led to the interruption of the education.

T2 suggested the following in terms of producing phonemes:

“...in other methods articulation of the child is not important or they are supposed to produce some of the phonemes. Whereas in AVT you follow this too. If the child has not developed age appropriate phonemes you work on them too.”

She indicated that AVT’s philosophy to be internalized takes time by “...to grasp its philosophy takes a little time.” In terms of difficulties of some children in literacy T5 expressed her ideas as follows:

“...this year it happened a couple of times. For example, when transition to reading and writing some children had difficulties in the group of ELAT or we had to support reading comprehension skills for children who passed on to reading and writing.”

She stressed that some of the children who received AVT could have social difficulties as “...some children’s worries about the aid are a social situation, it makes them feel like they lack self-confidence”

T3 indicated that the method is similar to other methods in terms of speech intelligibility as “...in terms of speech intelligibility I feel like the children are almost the same as to other children who receive other therapy methods.” She stated her ideas about the individuals joining in the therapy that did not cooperate or were caregivers other than parents as follows:

“the family who does not cooperate with you or the families in which parents are working and when the parents or any other members of the family cannot participate in the education, I mean when the care workers or other individuals out of family get involved in the process this interrupts the education.”

Factors affecting academic success and socialization in AVT

Three teachers indicated that additional problems to hearing disability and attitudes of the classroom teacher whereas two teachers stated that the crowded classrooms affect the academic success in inclusion. In terms of socialization two teachers expressed their opinions that family structure is effective on socialization and one teacher said that the group training is beneficial.

T1 emphasized her opinions that additional disabilities affect academic success in inclusion as “...if they do not have any additional problems than hearing disability they eventually learn.” T2 suggested that attitudes of classroom teacher is effective as “...attitudes of the teachers are critical. Some teachers help a lot some exclude them.” T5 mentioned about how the teacher attitudes should be as “...the teacher should give information to all of the students as ‘I have glasses, you have an aid’ in a positive way.” T5 also noted that crowded classrooms negatively affect academic success as “...there are children who have difficulties in transition to learning literacy skills or reading comprehension in such a crowd.” T4 stated that group training positively affect socialization skills as “...group training is very beneficial.” T2 indicated that the therapy is effective on socialization and if there is a problem this might be due to the family structure as “...if there is a problem in social skills this is already because of the problems in family structure, except that there is always very good feedback.”

Applicability of AVT

The second research question was to identify whether AVT is applicable or not in terms of teacher opinions. In this regard questions which were listed in Appendix A; 4, 5, 6, 8, and 9 were asked. In total 17 codes were revealed. Families were asked the first question which was listed in Appendix B and one code was revealed. The categories are as follows:

Reasons

Four teachers indicated as reasons of the AVT’s applicability for families is that they can easily implement it in daily living. T4 expressed this as follows:

“...I think the only method the families can implement is this. They can implement it during cooking, when they have guests at home, welcome, good morning kind of words can be used with the sibling too.”

T2 suggested that families made a habit of the skills some time later as

“...families can implement it very easily. They may see a bird while walking on the road, they should put it to good use. I mean we make them have the habit of narrating everything that happens every minute with their children and make a habit out of it.”

Three teachers indicated why the applicability of AVT is very easy for teachers. Two teachers also stated that sharing the responsibility with the family lighten the burden of the teacher. One teacher expressed that the teacher knew what to do in the therapy, another one stated that there was no need for the direct teaching, one of them indicated that it was fun and the materials which could be used were unlimited.

T5 said “...AVT of course makes it so easy, rather than providing direct teaching to the child all the time you do something natural.” T3 told that “...it lightens the burden for both the teacher, the child, and the family. I think it is applicable.” T2 suggested that the method was applicable since the teacher knew what to do as “...Since the teacher knows what to do in the classroom and they have a predetermined program they work in the scope of this program.” T4 indicated her opinions about the applicability of the method as follows:

“...this method is the easiest method the teacher can implement, without getting tired, by having fun and feeling more like a teacher...In AVT we have unlimited materials, this provides the most advantage and you do not get tired.”

Prerequisites

All of the teachers indicated that the method was applicable if and only if the families participated in the lessons and implemented the method by themselves. One teacher stated that the method was difficult to implement in the families who had difficulty in setting boundaries for their child. T1 suggested it as follows:

“...the family too should be involved in the implementation, if the families don't get involved in the implementation they don't understand it, they need to do something while they are with the teacher, they need to teach the lesson.”

T3 indicated that setting boundaries was critical in terms of applicability and she said “...sometimes for the families who can't set up discipline at home, when the family is near, the child's tendency to work in the classroom decreases.” For the prerequisites for teachers T1 indicated that the method could be implemented in the condition to have finished training and improving oneself in her own words as follows: “...I think every teacher who can self-improve can implement it, of course after completing the training.”

Three teachers indicated early HA and CI applications for the children were the prerequisites. One teacher suggested that at least providing unilateral hearing, not needing eye contact, and not having attention deficit were the prerequisites to participate in AVT in terms of applicability. In regard to the need for early HA/CI applications or starting education on time T5 indicated it as follows:

“...the child might be coming from a place in which a different education method has been implemented, they might not have any education at all. Moreover, it is very difficult to implement it with children who have not received any education until 4 or 5 years of age, I mean you can implement it but it is not as efficient as it is implemented with children who have implants right after one year of age.”

Moreover she emphasized that it could not be implemented with children who needed to form eye contact or who had attention deficit as “...AVT can't be implemented with every child sometimes, some children do need to have eye contact or they may have attention deficit.”

Implementation of AVT by Families

All families indicated that they conducted AVT in all settings. F5 indicated it as follow:

“While I was cooking soup or cooking anything I was sitting my child on the kitchen counter. I am adding salt, peppermint, I was telling, for him to hear a sound. Everywhere, at home, in the market, in the neighbor’s house, everywhere I was working, I was going to the market and showing him. Look, this is the fruit section. Everywhere was a place to study...”

The Family in the Scope of AVT

The third research question was to determine how the teachers defined family in the scope of AVT. In this regard question 4, 5, and 6 were asked. In total 15 codes were revealed. The categories are as follows:

Factors affecting family participation

Three teachers indicated the importance of accepting the disability, but they suggested that education level, occupation or socioeconomic status of the family were not important in family participation. One teacher stated that teacher as a motivator was very important. T3 said *“...whether the family accepts the disability or not is a factor. Because if they can’t accept it the participation is more or less limited.”* To the question of whether the education level, occupational status or socioeconomic status affected participation of families, T2 gave the answer of *“...No, this is about how concerned the family is with their child, it isn’t related to education.”* T1 indicated the importance of motivation as follows: *“...the teacher must motivate the mother or the father while working with the child”*

Mother

All of the teachers indicated that they worked with the mother. Four teachers stated that working with the mother was more advantageous, two of them expressed that the mothers knew their child’s level better, two teachers suggested that mother could not set boundaries since they were spending so much time with their child.

T1 indicated that working with the mother was more advantageous and mothers embraced education of their children more and they knew their child’s level better as *“...mothers, I think, internally embrace the child more. Since the mother knows what is going on she can give closer information related to her child’s performance.”* T5 stated that working with mothers in activities was more advantageous as *“...I feel more comfortable to work with mothers. Mothers are more ready to play and to look at books.”* T3 suggested that it was more difficult for mothers to set boundaries as *“...children are too familiar with the mother and at one point they don’t take the mother into account, they don’t care.”*

Father

Three teachers suggested that fathers were more effective in education, however their participation was limited, and two teachers indicated that when the father participated in the education the improvement was faster.

T2 emphasized that fathers' participation was limited, but it made the improvement better, and it reduced mother's burden as follows:

"...when the father gets involved it is very good. We try to increase father involvement. It is very difficult in Turkish culture of course. But we have some fathers like this. With fathers who gets involved like this the child improves so much and the mother is relieved."

T4 stated that children obeyed fathers more, the trust in fathers motivated children more as

"...I think the child's trust in father is a little more, when father does something, they are like look my father is doing it too, my father is playing too. The father is more effective."

T5 indicated that it was more difficult for them to play as *"...you can make the sound of an animal, or you can make the sound of a vehicle, the father hesitates... The fathers find it really hard playing house game etc."*

Expectations of Teachers and Families from Each Other in the Scope Of AVT

The fourth research question was about expectations of the teachers and the families from each other in the scope of AVT. In this regard, to teachers question 4, 5, and 6 which were included in Appendix A were asked, and then four categories according to teacher opinions were identified. In total 17 codes were revealed. In order to identify expectations of families from the teachers the third question on the Appendix B was asked and three codes were revealed. The categories are as follows:

Expectations of Teachers from the Family

All of the teachers indicated that they expected that the families cooperated/participated and applied what they taught into the daily life and into the routines. T3 expressed her expectations as *"...participation, participation, participation in the lesson. I want them to integrate this therapy into life itself, into their daily living."* T1 indicated that she expected families to be even more creative than herself as *"...sometimes they even work better than us at home. I tell families to participate in the therapy and work as creative as they can be even more than I could imagine."* and if that was the case she stated that the progress in the child would be better as *"...if we adopt each other's methods the child progresses more."*

T5 said she expected families to do the activities naturally in play as *"...my expectation from the family is that they should be natural and feel comfortable. Because in AVT you are in a game. I mean you do the lessons, but the child shouldn't perceive it as a lesson but a game..."*

General expectations from the teacher

Two teachers indicated that they were expected to make the child talk. T5 expressed that the family wanted to trust in the teacher and they expected the teacher to empathize with them and to have their child talk as follows: *"...they want us to understand them a little bit. They want us to feel what they feel. Another thing is that they come here to see that their child talks."* T3 stated that families wanted them to become guides for themselves as *"...they want us to guide them. They are looking for good guides for themselves and they want to trust."*

Expectations from the teacher at the beginning

T1 said “...the family says you deal with the problem behaviors, you deal with their child’s lessons, I don’t want to do anything at home.” whereas T4 told “...families see you as doctors during the first two lessons, save my child, make a surgery. Later, we tell them that we don’t have a magical stick in our hands and we’ll do it together.” to indicate that families expected them to take all the educational responsibility at the beginning.

T2 expressed that families might not have any expectations but teachers could raise their level of expectancy as “...indeed families arrive with lower expectations than ours. I mean the family doesn’t say my child has hearing disability but the child needs to talk well. We put it into their minds.”

Expectations from the teacher in the process

T1 emphasized that families thought that education would last short but for the families who started to become more aware of the situation in the process worked better as

“...after one month having the surgery for the implant they say our job is done and they want to take their medical report and leave. I mean they can’t yet realize that this is a process, but the families who become aware of this sometimes really work better than us.”

T4 emphasized that the progress of their child increased their expectations as “...while the child improves speech level the expectations increase too.”

Expectations of families from the teachers

Three of the families indicated that they did not have any expectations from the families, teachers were doing what is needed, one indicated they expected them to carry the child a step forward, one another expected them to make the child’s comprehension better.

F5 stated expectations from the teachers as follows: “Teachers were doing what is needed. Their bonds were strong, they guided us. We once accepted that our child has a disability.” F1 indicated their expectations as “...carrying the child a step forward” and F2 as “...I was expecting my child’s comprehension to be better”

Opinions of Families about Their Responsibilities in the Scope of AVT and about Support of Other Family Members

The fifth research question was about how families evaluated their responsibilities in the scope of AVT and the support of other family members. In this regard, 2nd and 4th questions included in Appendix B were asked. In total 3 codes were revealed. The categories are as follows:

Family support

Two of the families said other family members supported them, the third however indicated they could not have much support. F1 stated that they cannot have much support as “...my family lives abroad. My spouse’s support is good indeed. But because of his job he can’t take care of our daughter much.” F3 indicated all family members supported them and child’s education as “...we put our heart and soul into it”

Family's perception of their responsibilities

All families stated that they primarily feel that the education is their responsibility. F4 indicated this as “..educators –of course they have the responsibility too- but I don't know as a grandmother maybe I feel more responsibility, I want to help him...”

Teachers' Undergraduate Education Proficiency about AVT and Opinions Related to AVT Practices in Turkey

The sixth research question was how the teachers evaluated their undergraduate education proficiency and the practices in Turkey. In this regard question 11, 12, 13, and 14 were asked. In total seven codes were revealed. The categories are as follows:

AVT education

Two teachers indicated that they received AVT education from someone who had the certificate of being educator of educators and AVT's global doyen Warren Estabrooks, two teachers stated they received the education from someone who had the certificate of educator of educators, one of them who had the certificate of being educator of educators said she had the education from Warren Estabrooks. All of the teachers answered the question of whether they wanted to have further education on the method as they wanted to improve themselves about AVT more.

T2 indicated this as there might be continuous efforts to improve oneself as “...I read a lot. I mean I've been continuously reading international stuff after that training. If they add two words, three words I incorporate it”

Undergraduate education

All of the teachers indicated that their undergraduate education in Turkey was insufficient for AVT training. T5 indicated this situation as follows:

“...I don't think it is that much emphasized. I wasn't that aware of it. During the undergraduate years you don't have your eyes open but it wasn't that well, it wasn't sufficient.”

AVT practices in Turkey

All of the teachers indicated that AVT training in Turkey was insufficient. As T4 put it into words to indicate that this insufficiency negatively affected children with hearing loss as “...unfortunately it isn't sufficient. Many children got wasted. I mean many children which teachers can't detect, families can't detect got wasted under these circumstances.”

Discussion

The first research question was how teachers evaluated positive and negative circumstances encountered during AVT. Teachers indicated positive circumstances in children with hearing loss who received AVT as their listening attention, auditory perception, language development, speech production and intelligibility became similar as to their peers with typical development. These findings

seem consistent with the results of the previous studies (Dornan et al., 2009; Dornan et al., 2010). Teachers suggested that since listening remained at the forefront these skills developed. These opinions are consistent with the knowledge the speed and activities of language processing make the predictability easier (Tyszkiewicz, 2013). Even though there is not sufficient evidence that children who receive AVT in inclusion have academic success parallel to their peers, in one study it was suggested that the results of 7 children who received AVT and started literacy and math education were comparable to their peers (Dornan et al., 2010). According to teacher opinions children who received AVT changed teachers' negative point of views. This situation might be due to the fact that children's academic success became comparable to their peers'. It might be because of the fact that from a very young age children had classroom experience through receiving individualized or group training leading them to have school readiness. According to teacher opinions children who received AVT had higher self-esteem. This finding is consistent with Dornan et al.'s (2010) findings that children who received AVT had similar self-respect as their peers with typical development. The concept of self-respect is used synonymously with self-confidence and self-esteem in the literature (Duru, 1995 as cited by Yavuz, 2007). Even though teachers indicated that social development of children who received AVT was positively affected there is not any previous studies in which this was encountered.

As negative circumstances encountered in AVT teachers indicated that they had difficulty in making some children produce some of the phonemes, however they found a solution as that they could intervene when the children could not produce the age appropriate phonemes. This finding is consistent with the studies in which generally many children with hearing loss had articulation errors such as omission, distortion, addition and substitution (Çeliker & Ege, 2005). Therefore it can be suggested that this finding is not only found for children who receive AVT, independent of AVT this is a distinctive feature of the impairment. One of the teachers stated that in terms of speech production and intelligibility the method was not superior to other methods. However this teacher was implementing AVT for 7 years and she indicated that she did not have any experience with any other methods. Studies indicated many factors which affect speech production and understandability such as early implementation of CI and speech processing strategy (Peng, Spencer, & Tomblin, 2004), nonverbal IQ, crowded family, socioeconomic status, gender, speech processing strategy (Tobey, Geers, Brenner, Altuna, & Gabbert, 2003). It is found that children who received verbal programs as a communication mode had higher speech production and understandability than children who received total communication and sign mode (Tobey et al., 2003).

Teachers also indicated that the method was difficult to implement with families who had difficulty in setting boundaries to their children. The finding that the tendency of children with problem behaviors to work in the classroom decreases is consistent with the previous findings that when compared with their peers without hearing loss the language skills of children with hearing loss who showed problem behaviors were negatively affected (Stevenson, McCann, Watkin, Worsfold, & Kennedy, 2010). It was indicated that some children had difficulties in socialization. However there is not any studies about social development of children who receive AVT. Moreover, some children's difficulties in literacy seems to be related with phonological processing skills which are needed to decode are generally at risk for children with hearing loss because of sensory reasons and this constitutes a risk for literacy success too (Moeller et al., 2007). However as it was mentioned before few experimental studies which were conducted with children who received AVT showed that these children had literacy skills comparable to their peers (Dornan et al., 2010).

In this study teachers indicated that attitudes of classroom teachers, crowded classrooms and additional problems to hearing loss negatively affected academic success in inclusion. Teacher attitudes and

experience, the number of students in the classroom were indicated to be effective on academic success of students in inclusion (Baker & Zigmond, 1995; Gately & Gately, 2001; Salend & Duhaney, 1999 as cited by Gürgür & Uzuner, 2010). Moreover in our country it is indicated that inclusive classrooms are crowded (Varol, 2010), assessment of students with hearing loss by classroom teachers and school counselors were negative (Özhan, 2000). Therefore, opinions of teachers seem consistent with the related literature.

The second research question was how the teachers evaluated the practicality of AVT. Teachers indicated that families themselves must be involved in the implementation and they must participate in the lessons. These conditions seem to overlap with the principles of AVT. For the teachers having the certificate of implementation and the wish to improve themselves were stated to be the prerequisites. This situation overlaps with the condition that The AG Bell Academy requires teachers to have the certificate of AVT in order to implement it. Teachers explained the prerequisites for children to be providing them with at least unilateral hearing, early diagnosis, and early intervention and that children did not have attention deficit or did not need to form eye contact. These conditions overlap with the principles of AVT. The reasons why families could implement AVT were that the skills needed for the method could easily become habits of families and it was easy to implement it during daily life. Similar to teacher opinions families also indicated that they implemented what they learned in AVT education in all aspects of daily life. These opinions too overlap with the principles of the AVT. The reasons why teachers could implement AVT were that teachers knew what to do during the implementation, they were able to share the responsibility with the mother, they did not need direct teaching anymore, it was easy and fun to implement it and there was an unlimited amount of materials to implement it.

The third research question was how teachers defined family in the scope of AVT. Factors affecting family participation according to teacher opinions were accepting hearing disability and motivation, whereas family's educational level, occupation or sociocultural level did not affect their participation. Families might feel afraid and hopeless which lead to denying the disability when their child is newly diagnosed (Rhoades & Duncan, 2010). At this stage, families question why this has happened rather than what can be done. They can feel a range of emotions such as rage, guilt, anxiety, denial, and depression. However for a child with hearing loss to be successful the prerequisite is that the family accepts this situation (Kurtzer-White & Luterman, 2003). In one study it was indicated that teachers stated that if mothers of the children who were receiving AVT were working, their expectations were higher. This finding was explained by the fact that for mothers who were working the families had higher socioeconomic status. However education level of the family was not found to be related to family involvement (Cheng-Ju & Brown, 2002). In addition to this, language development of 12 children from low income families that had received at least one year of AVT were found to be similar to 37 children from more wealthy families that was determined in terms of multiple deprivation index (Hogan et al., 2010). Aforementioned studies support the finding that according to the teacher opinions educational level of the family, occupation, or socioeconomic status were not important factors in involvement of families in the education. Moreover, the fact that three of the five families which participated in this study were graduates of elementary school was consistent with teacher opinions. Teachers indicated that they often worked with the mother, mothers embraced education of their child more, the mothers knew their child's level better, and they could more easily play. In the literature it was suggested that in terms of content of their speech mothers made some adaptations in all of the components of language which are semantics, syntax, phonology, and pragmatics in the direction of their perceptions of their child's experience and skills. Language directed to child means using a speech form in which one talks with high pitch, uses exaggeration, talks more slowly, pauses while

talking, and uses simple sentences in order to get attention of the child and make them more easily understand. This speech form was named as motherese (Uzuner, 2003). In other words, embracing education of their child is instinctive in mothers and they have instinctive readiness for that. Moreover in a study which was conducted with families of children with disabilities in Turkey showed that fathers were less involved with the treatment of their children than mothers (Özşenol, Işıktan, Ünay, Aydın, Akın & Gökçay, 2003). This is thought to be a cultural circumstance. Teachers indicated that fathers were more effective, the trust in fathers made them more effective, children tended to obey their fathers more, however their involvement was limited, and getting fathers involved in the therapy with the mother enabled for more progress thus reducing the burden of mothers. Nevertheless, it was stated that fathers had difficulty in playing games. This finding is consistent with the findings of a study which was conducted with Italian children that when the children's age was older fathers formed mutual communication more, mothers used speech which was shorter, simpler and consisted of more frequently used words in their language than the fathers (Majorano, Rainieri, & Corsano, 2013). In summary, culturally in Turkey mothers are the primary caregivers of the child and this circumstance is reflected in AVT also. Opinions of teachers and families showed that AVT was frequently implemented by mothers in our culture and it might be appropriate for our culture.

The fourth research question was about what teachers and families expected from each other in the scope of AVT. Teachers expected families to cooperate, implement AVT in daily routines and play and become more creative in working with their children. These expectations completely overlap with the principles of AVT. Families expected that the teachers would have their child talk, assure, guide, and understand them. Improving speech skills by supporting listening skills and the teacher becoming a guide also overlap with the principles of AVT. The families' wish to trust and to empathize can be considered as expected wishes. It was indicated in this study that families expected the teachers to have all the educational responsibility at the beginning. However it is obvious that with only 1.5 hour education per week progress in language development can be very limited. At the beginning teachers were regarded as doctors and expected to turn the child into normal with one touch of a magical stick. Cankuvvet (2015) performed focus group interview with parents, CI team members and CI company representatives. She stated that parents perceived CI as miraculous, and emphasized that professionals should inform families carefully. After the CI operation, families might be thinking that a miracle would occur with education but without assuming the responsibility.

However, in the process it was indicated that families started to understand what their expectations should be. Moreover, as language development of their child progressed families' expectations also increased. In one study it was concluded that by thoroughly giving information in the scope of AVT to the families, the families started to have more realistic expectations (Cheng-Ju & Brown, 2002). This finding might be due to the fact that families were abundantly informed in the process. Moreover in the study mentioned families' expectations related to their child's language development were found to be higher than the teachers and this finding was linked to the fact that families highly trusted the teachers with high respect and commitment (Cheng-Ju & Brown, 2002). Therefore, as the language development progressed families' trust in teachers also increased and this might have led the higher levels of expectations. In this study however the finding that three of the families did not have any expectations was linked to the high trust in teachers. However the opinions of other two families which indicated that families wanted teachers to carry their children a step forward and to improve comprehension skills might have been due to higher expectations as a result of having more knowledge.

The fifth research question was about how families evaluate their own responsibilities and other family members' support. Not having support from other family members might be related to families'

circumstances or it might be due to the fact that mothers are seen as the primary caregivers of the child. Families indicated that they were primarily responsible for their child's education. This result is consistent with principle of AVT which accepts families as the primary facilitator for their child.

The sixth research question was about opinions of teachers related to their undergraduate education in terms of AVT and their opinions about the AVT practices in Turkey. Teachers indicated that they received training in AVT from Warren Estabrooks and someone with a certificate of being educator of educators and they indicated a wish to improve their AVT implementation. They all reported their request for more training to improving their AVT implementation. They also stated that AVT training given to them during undergraduate studies should have been more comprehensive and AVT practices in Turkey must be improved immediately. Because they believed that hearing impaired children could have progressed more with proper therapy approach with well-trained teachers. As a conclusion involvement of families in the lessons of their children with hearing loss and implementing the method on their own seemed to be critical in providing sustainability of the method at home. During the lessons making the families become well-equipped provides opportunities to the child to reinforce them for what they have already learned. Thus teachers indicated that this positively increased auditory perception skills, language development, speech production, and intelligibility. It was also emphasized that Turkey was at the very beginning of implementing AVT. In the direction of these opinions it can be suggested that this topic could be discussed more during the undergraduate studies.

Even though there is Class II and III evidence related to AVT, there is still a need for more powerful experimental evidence provided with random assignment (Rhoades, 2006; White & Brennan-Jones, 2014). Another retrospective study showed that 42 children with hearing loss who were enrolled in either auditory-oral, AVT and sign or speech program did not differ in terms of vocabulary and language skills, however the need for prospective studies were also indicated (Yanbay, Hickson, Scarinci, Constantinescu, & Dettman, 2014).

In future studies it can be suggested to examine the social skills of children with hearing loss, involvement of mother and father in the education, and competence of teachers of individuals with hearing disabilities in Turkey. In our country it is thought that if educators who have educators' educator certificate could organize in service education for teachers might be useful for in service teachers and children with hearing loss as well. Moreover if this topic takes place more during special education undergraduate education, it might be useful.

The purpose of this study was to evaluate AVT in terms of teacher opinions and since it would take a long time to collect data by observation data variation could not be provided. This constitutes the limitation of this study.

Acknowledgement

Authors would like to thank Professor Tevhide KARGIN for her precious opinions, and Res. Assist. Ahmet Turan ACUNGİL for his exclusive examination of the transcriptions in order to conduct reliability studies.

References

- Altınyay, Ş., & Şahlı, A. S. (2015). İşitme kayıplı çocuklarda eğitim yaklaşımları. E. Belgin & A. S. Şahlı (Ed.), *Temel odyoloji içinde* (ss. 555-562). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.
- Bolat, H., & Genç, G. A. (2012). Türkiye ulusal yenidoğan işitme taraması programı: Tarihçesi ve prensipleri. *Türkiye Klinikleri Journal of ENT Special Topics*, 5(2), 11-14.
- Brennan-Jones, C. G., White, J., Rush, R. W., & Law, J. (2014). Auditory-verbal therapy for promoting spoken language development in children with permanent hearing impairments. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 3, 1-23.
- Cankuvvet, N., Doğan, M., & Gürgür, H. (2015). Koklear implant uygulamalarında ebeveyn beklentilerinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(1), 54-73. [Online]: <http://www.enadonline.com> doi:10.14689/issn.2148-2624.1.3c1s3m
- Cheng-Ju, D. W., & Brown, P. M. (2002). Parents' and teachers' expectations of auditory-verbal therapy. *The Volta Review*, 104(1), 5-20.
- Çeliker, Z. P., & Pınar, E. G. E. (2005). İşitme engelli çocukların konuşmalarının anlaşılabilirliğini etkileyen faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 19-32.
- Dornan, D., Hickson, L., Murdoch, B., & Houston, T. (2009). Longitudinal study of speech perception, speech, and language for children with hearing loss in an auditory-verbal therapy program. *The Volta Review*, 109(2-3), 61-85.
- Dornan, D., Hickson, L., Murdoch, B., & Constantinescu, G. (2010). Is auditory-verbal therapy effective for children with hearing loss? *The Volta Review*, 110(3), 361-387.
- Estabrooks, W. (2006). *Auditory-verbal therapy and practice*. Washington, DC: AGB Association for the Deaf and Hard of Hearing.
- Goldberg, D. M., & Flexer, C. (1993). Outcome survey of auditory-verbal graduates: Study of clinical efficacy. *Journal of the American Academy of Audiology*, 4(3), 189-200.
- Gravel, J. S., & O'Gara, J. (2003). Communication options for children with hearing loss. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 9(4), 243-251.
- Grimes, M., Thoutenhoofd, E. D., & Byrne, D. (2007). Language approaches used with deaf pupils in Scottish Schools: 2001–2004. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 530-551.
- Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 275-333.
- Hogan, S., Stokes, J., & Weller, I. (2010). Language outcomes for children of low-income families enrolled in auditory verbal therapy. *Deafness & Education International*, 12(4), 204-216. doi:10.1179/1557069X10Y.0000000003
- Kral, A. (2007). Unimodal and cross-modal plasticity in the 'deaf' auditory cortex. *International Journal of Audiology*, 46(9), 479-493.
- Kurtzer-White, E., & Luterman, D. (2003). Families and children with hearing loss: Grief and coping. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 9(4), 232-235.
- Magilvy, J. K., & Thomas, E. (2009). A first qualitative project: Qualitative descriptive design for novice researchers. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 14(4), 298-300.
- Majorano, M., Rainieri, C., & Corsano, P. (2013). Parents' child-directed communication and child language development: A longitudinal study with Italian toddlers. *Journal of Child Language*, 40(04), 836-859.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* [Qualitative research a guide to desing and implementation] (3. bs.). (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel. (Orjinal kitabın yayın tarihi 2009)
- Moeller, M. P., Tomblin, J. B., Yoshinaga-Itano, C., Connor, C. M., & Jerger, S. (2007). Current state of knowledge: Language and literacy of children with hearing impairment. *Ear and Hearing*, 28(6), 740-753.
- Peng, S.-C., Spencer, L. J., & Tomblin, J. B. (2004). Speech intelligibility of pediatric cochlear implant recipients with 7 years of device experience. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(6), 1227-1236.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş* [Introduction to social research—quantitative & qualitative approaches] (1. bs.). (D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orjinal kitabın yayın tarihi 2005)
- Özhan, G. (2000). *İlköğretim çağındaki işitme kayıplı çocuklar için işitme engelliler okulu ve kaynaştırma programları açısından yapılan yöneltme hizmetinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özşenol, F., Işıkhani, V., Ünay, B., Aydın, H., Akın, R., & Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 45(2), 156-164.
- Rhoades, E. A. (2006). Research outcomes of auditory-verbal intervention: Is the approach justified? *Deafness & Education International*, 8(3), 125-143.
- Rhoades, E. A., & Duncan, J. (2010). *Auditory-verbal practice : Toward a family-centered approach*. Springfield: Charles C Thomas.
- Stevenson, J., McCann, D., Watkin, P., Worsfold, S., & Kennedy, C. (2010). The relationship between language development and behaviour problems in children with hearing loss. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(1), 77-83.
- Stith, Joanna L. (2014). What is Auditory-Verbal Therapy? <http://www.rchsd.org/documents/2014/04/what-is-auditory-verbal-therapy-cochlear-implant.doc> 8 Temmuz 2016
- Şahlı, A. S. (2015). İşitsel sözel terapi. E. Belgin & A. S. Şahlı (Eds.), *Temel odyoloji* içinde (pp. 563-576). Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.
- Tobey, E. A., Geers, A. E., Brenner, C., Altuna, D., & Gabbert, G. (2003). Factors associated with development of speech production skills in children implanted by age five. *Ear and Hearing*, 24(1), 36-45.
- Turan, Z. (2010). İşitme kayıplı çocuklarda doğal işitsel-sözel yaklaşımla sürdürülen bir aile eğitimi çalışmasının incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3), 1697-1756.
- Tyszkiewicz, E. (2013). Auditory verbal therapy in the UK. *Cochlear Implants International*, 14(4), 6-9.
- Uzuner, Y. (2003). İşitme engelli çocuklarda erken dil gelişimi. In Ü. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi* (pp. 100-101). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Varol, Ç. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf
- White, J., & Brennan-Jones, C. G. (2014). Auditory verbal therapy: Improving the evidence-base. *Deafness and Education International*, 16(3), 125-128. doi:10.1179/1464315414Z.00000000060
- Yanbay, E., Hickson, L., Scarinci, N., Constantinescu, G., & Dettman, S. J. (2014). Language outcomes for children with cochlear implants enrolled in different communication programs. *Cochlear Implants International*, 15(3), 121-135.

Yavuz, Ş. (2007). *Son çocukluk dönemi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Author(s)

Hatice Akcakaya is a PhD candidate in Special Education. She whose academic research interests are individuals with hearing impairment, working memory, literacy and language.

Ezel Tavşancıl a professor in the Department of Measurement and Evaluation. She whose academic research interests are evaluation of student achievement, measurement and evaluation, development and adaptation of psychological tests, qualitative and quantitative research.

Contact

Ankara University, Institute of Educational Sciences, Department of Special Education, Campus of Cebeci, Cemal Gursel Street, 06590, Cebeci Ankara, Turkey, e-mail: hakcakaya@ankara.edu.tr

Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Measurement and Evaluation, Campus of Cebeci, Cemal Gursel Street, 06590, Cebeci Ankara, Turkey, e-mail: etavşancil@gmail.com

Appendix-A. Teacher Interview Questions about AVT

1. How do you assess listening skills and auditory perceptual skills of children with hearing loss who are receiving AVT?
2. How do you assess language development of children with hearing loss who are receiving AVT?
3. How do you assess speech skills of children with hearing loss who are receiving AVT? (In terms of speech production and speech intelligibility)
4. What are your expectations from the families in the scope of AVT? What is the level of their participation? What are the factors which affect this participation? Do you think the family's level of education, occupation, and socioeconomic status affect participation? Why?
5. Which family member is more advantageous to work with? Why?
6. What are the expectations of families from you?
7. How is the academic success of children who receive AVT in inclusion (i.e., in their schools)? How is their social development?
8. Do you think AVT is an applicable method for teachers? Why?
9. Do you think AVT is an applicable method for families? Why?
10. What are the positive and negative circumstances you encountered during AVT?
11. Where did you receive the education of AVT?
12. How much information did you get about AVT during your undergraduate studies? Do you think this information is sufficient? Why?
13. Would like to receive more training about AVT? Why?
14. How do you evaluate AVT education in Turkey?

Appendix-B. Family Interview Questions about AVT

1. Do you implement AVT after participating in its education? Where do you implement it?
2. How do you evaluate the support of your family members in education to you?
3. What are your expectations from the teachers about your child in the scope of the education you received?
4. How do you evaluate your responsibility in the education you received?

Anaokulunda Sosyal Etkileşim, Duygu ve Dil – İkinci Dil Edinimi Ekseninde Bir Araştırma

Interaction, Emotion and Language With Particular Focus on Second Language Acquisition in The Kindergarten

Yunus Pınar²

To cite this article/Atıf için:

Pınar, Y. (2016). Anaokulunda sosyal etkileşim, duygu ve dil – ikinci dil edinimi ekseninde bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 4(2), 29-51. [Online]: <http://www.enadonline.com>
<http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s2m>

Özet. Bu çalışma Viyana Üniversitesi'nde yürütülmüş: “Anaokulunda Dil Edinimi ve Yaşam Dünyasal Çokdillilik” adlı disiplinlerarası araştırma projesinin sonuçlarını içermektedir. Çalışmanın merkezinde ilk dili Türkçe olan ve odak çocuk “Ercan” olarak nitelendirilen bir anaokulu çocuğu yer almaktadır. Ercan 5 yaşında çok sınırlı bir Almanca bilgisi ile Viyana’da bir anaokuluna başlamıştır. Bu araştırma başta, odak çocuk Ercan’ın diğer çocuklar ve yetişkinlerle ne tür etkileşim deneyimleri sergilediği ve bir anaokulu yılı süresince ne tür duygusal değişimler yaşamış olabileceği sorularına yanıt aramaktadır. Bununla bağlantılı olarak, Ercan’ın anaokulundaki gündelik deneyimlerinin ve akranlarıyla olan çok çeşitli etkileşimlerinin ikinci dili olan Almanca’yı edinmesindeki rolü konusu da tartışmaya açılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden; Tavistock modeline göre çocuk gözlemi, video analizi, çeşitli dil becerilerini ölçen HAVAS 5 tanılama aracı ve ebeveynler ile yapılan yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler, odak çocuğun anaokulundaki ilk yılında birçok stresli ve sıkıntılı deneyimler yaşadığını, buna rağmen çocuklar ve yetişkinlerle iletişim kurmaktan asla vazgeçmediğini, bunun için çok çaba sarf ettiğini göstermiştir. Odak çocuğun bu çabalarının onun ikinci dili olan Almanca’daki becerilerinin gelişmesine katkıları sağladığı görülmüştür. Araştırma bulguları, çocukların birbiriyle olan etkileşim deneyimlerinin ve birlikte uyum içerisinde sergiledikleri etkinliklerin dil gelişiminde kurucu bir rol üstlendiğine işaret etmektedir. Bu nedenle, bu konunun okul öncesi eğitimi alanında çocukların gelişimi noktasında daha fazla dikkat ve önemi hak ettiğini ve bir araştırma konusu olarak daha fazla irdelenmesi gerektiği ifade edilebilir.

Anahtar sözcükler: Anaokulu, dil edinimi, ikinci dil, okul öncesi eğitimi

Abstract. The present study carried out at the University of Vienna in the context of the interdisciplinary research project “Language acquisition and everyday life multilingualism in the kindergarten” focusses on a boy called the examined child “Ercan” with Turkish as his first language. He started to attend a nursery school with a small knowledge of German at the age of 5. First this study investigates the interaction between the examined child, other children and adults in the nursery school, as well as his experience made concerning everyday life situations and the kind of changes made in regard to this during the first year in the nursery school. Relating to this, interdependencies between the experience of everyday life situations and the progress in language acquisition concerning the second language German are discussed. The study is based upon Young Child Observation according to the Tavistock Model, the analysis of videos, a tool to define language competence and an interview with the examined child’s parents. The paper shows that the examined child experiences several situations as stressful and burdensome, nevertheless trying to communicate with other children and adults. Thus the boy is encouraged to develop his language skills of his second language German. The results recommend taking the impact of children’s activities on interaction and developing language competences greater into account than it is often the case with studies concerning early childhood education.

Key Words: Nursery school, language acquisition, second language, early education

² Sorumlu Yazar: Dr. Yunus Pınar, Antalya, e posta: yunus_pinar@hotmail.com

Giriş

Günümüzde, çocukların dil edinim sürecinde; başta anneleri olmak üzere, okul öncesi öğretmenleri ve akranları ile yaşadıkları etkileşim deneyimlerinin ve sürece eşlik eden duygusal faktörlerin kurucu bir rol oynadığı konusunda birçok araştırmacı hemfikirdir (Tomasello, 2003; Andresen, 2006; Albers, 2009; Zollinger, 2010; Jeuk, 2011). Fakat çocukların sosyal etkileşim deneyimlerinin bir parçası olarak değerlendirebileceğimiz duygusal unsurların dil edinim sürecindeki işlevi birkaç yazar dışında (Zollinger, 2010 ya da: Etkin Filtre Hipotezi'nin temsilcilerini saymazsak) etraflıca irdelenmemiştir. Anaokulunda; çatışmasız, uyum içinde ve olumlu deneyimlenen etkileşim türlerinin ve çocukların duygusal anlamda iyilik hallerinin onların bilişsel ve dil gelişimlerine katkıları ortadadır. Bununla birlikte çocuk, ebeveyn ve okul öncesi öğretmenlerini kapsayan ve duygusal faktörleri de içine alarak araştıran bilimsel çalışma sayısı yok denecek kadar azdır (krş. Datler vd., 2012, s.10; Pınar, 2015a, s. 47f.; Pınar, 2015c). Bu bağlamda, mevcut araştırma boşluğunu bir nebze de olsa doldurabilmek adına Viyana Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Dilbilim Enstitüsü'nün iştiraki ile 2010 yılında "Anaokulunda Dil Edinimi ve Yaşam Dünyasal Çokdillilik" adlı disiplinlerarası bir araştırma projesi yürütülmüştür.

Elinizdeki araştırma makalesi ilgili proje çerçevesinde kaleme alınan ve 2015'de kabul gören yazarın doktora tezine dayanmaktadır. Araştırmanın başlıca hedefi: duygusal gelişim ve duygulanım düzenleme (affect regulation) süreçleri ile dil gelişimi arasındaki ilişkiyi araştırmak, okul öncesi çocukların anaokulundaki ilk yıllarında ne tür deneyimler yaşayıp, çevreleriyle nasıl etkileşime girdikleri sorularına yanıtlar verebilmektir. Çalışmanın bir diğer hedefi de: anaokuluna çok az bir Almanca bilgisi ile başlayan göçmen çocuklarının bu durumla nasıl başa çıktıkları ve bir anaokulu yılı boyunca kendilerinde ne tür duygusal değişimler ve dilsel ilerlemeler meydana gelmiş olabileceği konularını da mercek altına almaktır (Datler vd., 2012, s. 41; Pınar, 2015a). Bu ve bunun gibi sorulara yanıt verebilmek adına yukarıda değinilen araştırma projesi çerçevesinde 4 okul öncesi çocuğuna yönelik vaka çalışmaları yapılmış, bu dört çocuk "odak çocuk" olarak nitelendirilmiş, tüm kişi adları anonimleştirilmiştir. Bu odak çocuklardan biri olan "Ercan" makalenin yazarı tarafından Eylül 2010 ile Haziran 2011 tarihleri arasında etnografik bir gözlem yöntemi aracılığıyla gözlemlenmiştir. Proje başlangıcında çok az bir Almanca bilgisine sahip olan 5 yaş okul öncesi çocuğu Ercan'a yönelik cevaplanması beklenen araştırma soruları şu şekilde formüle edilmiştir:

- 1.) Ercan anaokulunda ne tür deneyimler yaşamakta ve çevresiyle nasıl iletişim kurmaktadır?
- 2.) Ercan'ın sosyal etkileşim ve duygusal gelişim süreçlerinde ilk anaokulu yılı içerisinde ne gibi değişiklikler ortaya çıkmıştır?
- 3.) Ercan'ın deneyimleri ve ikinci dili olan Almanca'daki becerilerinin gelişmesi arasındaki olası bağlantı nedir?

Yöntem

Anaokulunun ilk yılında bulunan çocukların sosyal etkileşim deneyimleri hakkında ve dil edinim sürecine eşlik eden duygusal faktörlerin rolü konusunda bilgi edinebilmek ve yukarıda formüle edilen araştırma sorularına yanıtlar alabilmek için: video kayıtları, ebeveyn ve anaokulu öğretmenleri ile yüz yüze görüşme, dil becerilerini ölçen HAVAS 5 tanılama aracı, etnografik bir yöntem olan Tavistock modeline göre çocuk gözlemi gibi çeşitli nitel araştırma desenleri kullanılmış, anaokuluna yeni kayıt olmuş anaokulları Türkçe olan ve çok az Almanca bilgisine sahip 2 kız, 2 erkek olmak üzere dört okul

öncesi çocuğuna yönelik iki ayrı anaokulunda gözlem ve araştırmalar yürütülmüştür (Datler, Studener-Kuras, Bruns, 2014, s. 130).

Bu dört odak çocuktan biri olan Ercan, makalenin yazarı tarafından Eylül 2010 ile Haziran 2011 tarihleri arasında haftada bir kez olmak kaydıyla ilk kez Londra Tavistock Kliniği'nde İngiliz psikanalist Esther Bick tarafından geliştirilip, kullanılmaya başlanan etnografik ve psikanalitik bir yöntem olan Tavistock bebek gözlem yönteminin geliştirilmiş bir türü olan "Tavistock modeline göre çocuk gözlemi" (Young Child Observation) kullanılarak gözlemlenmiştir. İlgili yöntem Avrupa'nın birçok ülkesinde başta eğitim bilimleri olmak üzere birçok disiplinde nitel bir araştırma aracı olarak uygulanmaktadır (Trunkenpolz vd., 2009).

Odak çocuk Ercan'ı gözlemleyebilmek, gerekli yasal izinlerin alınmasını takiben 2010 yılının Eylül ayında mümkün olabilmıştır. İlgili gözlem yöntemi kullanılarak Ercan'a yönelik toplam 26 gözlem, 9 seminer protokolü ve bir ara rapor yazılmış, nihayetinde de ayrıntılı bir olgu sunumu kaleme alınmıştır.

Tek denekli bir araştırma olan bu çalışmada, yazarın bir anaokulu yılı boyunca gözlemlediği odak çocuk Ercan'a yönelik kaleme alınan protokoller ile beraber video kayıtlarının incelenmesi ile elde edilen raporlara da başvurulmaktadır. Ercan proje araştırmacıları tarafından, videografi yöntemi kullanılarak iki haftada bir kez olmak kaydıyla kayıt altına alınmıştır. Bu filmler 885,74 dakika olup, HIAT çeviriyazı sistemi ile uyumlu çalışabilen EXMARaLDA yazılımı ile transkript edilmiştir. Bu kayıtlar ve transkripsiyonlar, daha sonra makalenin yazarı tarafından (2015a) geliştirilen seçici video yorumlama (selective video interpretation) yönteminin kullanılmasıyla incelemeye alınmış, elde edilen bilgiler kronolojik olarak raporlaştırılmıştır (Pınar, 2014). Bunların dışında yukarıda da değinildiği üzere Ercan'ın ebeveynleri ve anaokulu öğretmeni ile yüz yüze görüşmeler yapılmış tüm bunlar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınıp, daha sonra transkript edilmiştir. Son olarak odak çocuk Ercan, 2010 sonbaharı ile 2011 yazında iki kez olmak üzere okul öncesi çocukların dil seviyesinin tespitinde kullanılan bir tanılama aracı olan HAVAS 5 görüşmelerine alınmıştır.

Elinizdeki bu makalede bunlara ilaveten, odak çocuk Ercan ile ilgili elde edilen bulguların diğer 3 odak çocukla ilgili çalışmalardan elde edilmiş bulgular ile uyuşup, uyuşmadığı konusu da irdelenecektir. Böylelikle çalışmada işaret edilecek olan çeşitli düşünce ve hipotezlerin genel anlamda desteklenip desteklenmediği noktada diğer olgu sunumlarından elde edilen ipuçlarına da başvurulmuş olunacaktır.

Çalışmanın devamında, araştırmada kullanılan araştırma desenlerinden; Tavistock modeline göre çocuk gözlemi, HAVAS 5 ve videografi yöntemleri daha yakından eline alınacak ve belli başlı yönleriyle tanıtılacaktır. Bunu sırasıyla: "Bulgular" ve "Tartışma-Sonuç" bölümleri takip edecektir.

Tavistock Modeline Göre Çocuk Gözlemi

"Tavistock Modeli'ne göre Çocuk Gözlem Yöntemi" (Young Child Observation) İngiliz psikanalist Esther Bick tarafından Londra Tavistock Kliniği'nde ileride çocuk psikoterapisti olacak bireyler için bir eğitim aracı olarak tasarlanmış bebek gözleminin (infant observation) geliştirilmiş bir türüdür (Bick, 1964; Diem-Wille, 2007; Pınar, 2015b). Bebek gözlemi henüz yeni doğmuş bir bebeği aile ortamında iki yıl süreyle gözlemlemek esasına dayanan bir yöntem iken, Tavistock modeline göre çocuk gözlemi ise çocukların; ev, kreş ya da anaokulu gibi kurumlarda bir yıl süreyle haftada bir saat gözlemlenmesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir. Etnografik bir nitel araştırma deseni olan "Çocuk Gözlem Yöntemi", günümüzde Avrupa'nın birçok ülkesinde duygusal faktörlerin incelendiği

ve insanların gündelik hayattaki çok çeşitli sosyal iletişim ve etkileşim deneyimlerinin araştırıldığı çalışmalarda başarıyla uygulanmaktadır (krş. Datler vd., 2014, s.132). Video kayıt ve analizlerinde duygusal atmosferin hissedilmesi ve teknik açılardan gözlemlenen çocuğu sağlıklı bir biçimde izleyebilmek oldukça zor iken, bu yöntemde gözlemci dolaysız bir biçimde; kamera, ses kayıt cihazı vb. cihaz kullanmaksızın gözlemlenen kişiye odaklanabilme olanağı bulunmaktadır (Datler vd., 2008, s. 103).

Gözlemlere başlayabilmek için ilk koşul gözlemlenmesi planlanan çocuğun ebeveynlerinden ve anaokulu idaresinden gerekli yasal izinleri almaktır. Bundan sonra gözlemcinin yapması gereken, haftada bir saat olmak koşuluyla çocuğu gözlemlemek olacaktır. Gözlem saati içerisinde, gözlemci kendisine çocuğu iyi işitip, izleyebilme olanağı verecek bir pozisyon almak ve olan biteni tüm zihinsel kapasitelerini kullanarak hafızasına kaydetmek durumundadır (Datler, 2009, s. 48). Gözlemler sırasında kalem, not kâğıdı gibi araç ve gerecin kullanımına izin verilmemektedir. Gözlem raporu, gözlem sona erdikten sonra kaleme alınmalıdır. Rapor, olan biteni detaylı bir biçimde tasvir eden anlatı (narrative) formatında düzenlenmelidir (Datler vd., 2008, s. 90). Gözlem raporlarında gözlemcinin öznel yorumlarına yer verilmemektedir. Şayet, kişisel duygu ve düşüncelerin aktarılmasının gerekli olduğu yerler var ise, bunlar gözlem raporunda italik yazı karakteri kullanılarak aktarılacaktır (Pınar ve Kubilay Pınar, 2015, s. 42). Bu şekilde elde edilen gözlem protokolleri haftada bir kez olmak koşuluyla ve genellikle üç ya da dört katılımcı ve psikanalitik gözlem yöntemi konusunda deneyimli idarecilerden meydana gelen haftalık çocuk gözlem seminerlerinde ele alınacaktır (Trunkenpolz vd., 2010, s. 170).

Gözlem seminerlerinde yapılacak ilk iş her bir üye için önceden hazırlanan gözlem raporunun fotokopisinin üyelere dağıtılması, bunu takiben de gözlemcinin raporunu grup önünde baştan sona sesli okumasıdır. Bu esnada diğer grup üyeleri ise gözlem metnindeki duygusal atmosferi hissetmeye çabalayacaktır (Lazar, 2000, s. 403). Raporun okunması sona erdikten sonra seminer başkanı üyelere ilk izlenimlerini aktarmalarını isteyecektir (Pınar, 2015b). Daha sonra rapor ikinci kez okunmaya başlanacak, bu kez belirli aralıklarla durulup, daha derin analizler yapılacaktır. Seminer grubu üyeleri söz alarak okunan gözlem protokolündeki kesitlere dair düşüncelerini ifade edecekler, aktarılan protokol kesitlerini yorumlamaya çalışacaklardır (Datler vd., 2008, s. 90). Gözlem seminerlerinde grubun tüm üyeleri hep birlikte şu sorular üzerine odaklanmak durumundadırlar (Datler, 2009, s. 49):

- Gözlemlenen çocuk aktarılan gözlem kesitinde neler yaşamış olabilir?
- Buradan hareketle, çocuğun olaylar karşısında sergilediği davranışlar nelerdir?
- Aktarılan gözlem kesitinde çocuk ne tür sosyal etkileşim ve iletişim deneyimleri yaşamaktadır ve bunların çocuğun kendi deneyim dünyasına etkileri neler olabilir?

Bunların dışında, bir üye seminer süresince yazılı notlar almakla yükümlüdür. Seminerde ortaya çıkan önemli düşünceler, hipotez ve fikirler böylelikle kayıt altına alınmış olacaktır. Bu notlar daha sonra “toplantı protokolü” adı altında, gözlem protokolleri ile birlikte dosyalanıp, saklanmaktadır (Trunkenpolz vd., 2010, s. 171). Bütün bu sürecin sonunda çocuğun yaşantı ve deneyimlerinin önemli yönleriyle bir kez daha ele alınacağı bir ara rapor yazılacaktır. Gözlemci bu ara raporda, tüm gözlem ve toplantı protokollerini kronolojik olarak ele alıp, raporlaştırmak durumundadır. En son aşama ise vaka çalışmasının kaleme alındığı son evredir.

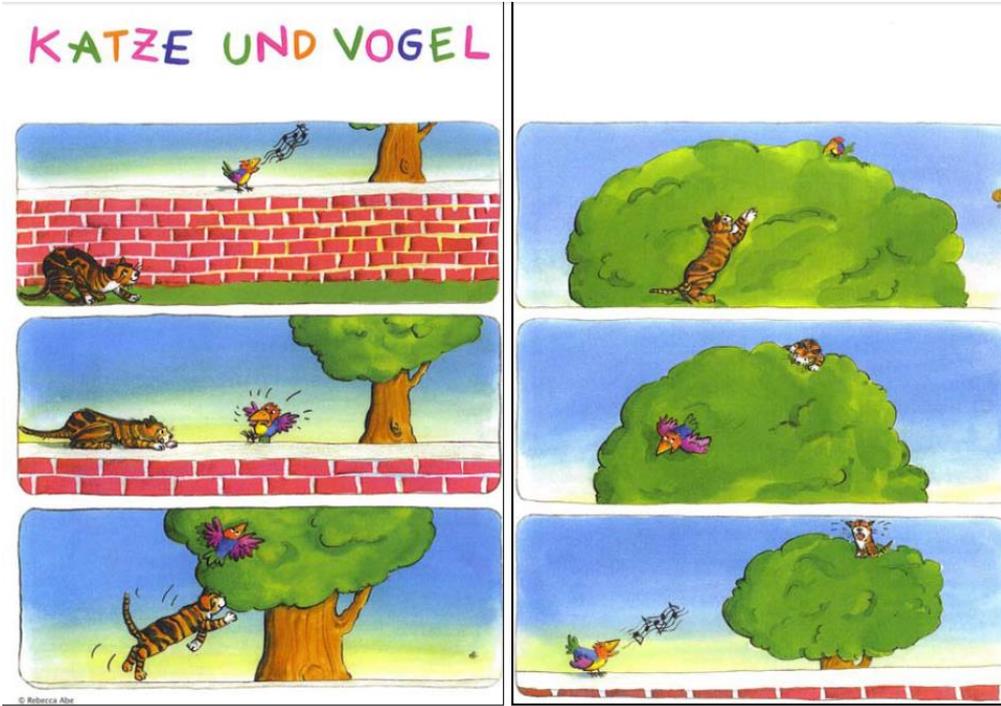
Odak çocuk Ercan Eylül 2010’da makalenin yazarı tarafından yukarıda ana hatlarıyla betimlenen ilgili gözlem yöntemi aracılığıyla izlenmeye alınmıştır. Odak çocuk, anaokulu yılı boyunca toplamda 26 kez

gözlemlenmiştir. Gözlemler sırasında gözlemci herhangi bir araç gereç kullanmamış, not almamış, olan bitene müdahale etmeden mesafeli bir pozisyon almak ve doğal akışa müdahale etmemek kaydıyla gözlemlerini gerçekleştirmiştir. Diğer yandan da gözlemler sırasında ortaya çıkabilecek olası intrapsişik süreçleri de takip etmeye, algılamaya çalışmıştır (krş. Lazar vd., 1986, 197). Anaokulunda haftada bir saat yapılan gözlemlere paralel bir biçimde Viyana Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde haftalık gözlem seminerleri yapılmıştır. Toplantılara 4 gözlemci ile beraber psikanalitik gözlem konusunda uzman iki eğitim bilimci, 1 psikolog, 1 dilbilimci iştirak etmiştir. Bu seminer toplantılarında yazarın kaleme aldığı gözlem raporları ayrıntılı bir biçimde ele alınmış, buna ek olarak yukarı da aktarıldığı şekliye 9 ayrı toplantı raporu ve bir ara rapor da yazılmıştır. Tüm raporlar Viyana Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde arşivlenmiştir (Pınar 2010; 2011). 12 aylık bir çalışmanın sonunda, gözlem seminerlerinin yerini bu kez araştırma seminerleri almıştır (Datler vd., 2014). Araştırma grubunun hedefi gözlemci tarafından kronolojik olarak kaleme alınan ara raporun haftalık toplantılarda incelenmesi ve odak çocuğun duygusal deneyimlerinin pedagojik bir açıdan takibi olmuştur. Nihai aşamada ise yazar doktora tezinin bir bölümünü oluşturan odak çocuk Ercan ile ilgili vaka çalışması kaleme almıştır.

HAVAS 5 Görüşmesi

HAVAS 5, 2002 yılında Almanya'nın Hamburg Eyaleti Eğitim ve Spor Bakanlığı'nın teşvikiyle geliştirilmiş profil analizine dayanan ve çocukların dil seviyesinin tanınmasında kullanılan bir araçtır. Bu yöntemin geliştirilme aşamasında, Hamburg kentinde iki dilli eğitim modelini temel alan 7 ayrı ilkokulda öğrenim gören Türk ve Alman çocukları ile çalışılmıştır. HAVAS 5, okula başlamalarına bir yıl kalan ya da okula yeni başlamış olan yaşları 5 ila 7 arasında seyreden çocukların dil seviyeleri hakkında bilgi sahibi olabilmek için kullanılmakta ve görüşme formatında gerçekleştirilmektedir. Yöntem salt çok dilli çocukların değil aynı zamanda tek dilli çocukların seviyelerini tanımlayabilmek için uygulanmakta ve çocuklarla yüz yüze "görüşme" esasına dayanmaktadır. Bu tanılama aracı 2003 yılında Hamburg'daki tüm ilkokullarda uygulanmış olup; Almanca, Türkçe, İtalyanca, Rusça, Portekizce ve Polonya dillerinde uygulanabilmektedir (krş. Reich/Roth/Neumann, 2007, s. 75; Stampf, 2012).

HAVAS 5 görüşmelerinde çocuklardan "Kedi ve Kuş" isimli bir resimli hikâyeyi tasvir etmeleri istenmekte, çocuklara aralıklarla sorular yöneltilmekte ve tüm görüşme ses kayıt cihazı ile kayda alınmaktadır. Resimli hikâye altı bölümden oluşmakta ve bir kedi ile kuş arasında cereyan eden olayları anlatmaktadır. Bu resimler çocukları konuşmaya teşvik etmek için birer uyarıcı (impulse) olarak görülmektedir. Test sırasında çocuklara bu altı kısımdan oluşan resimler gösterilmekte ve onlardan hikâyeyi anlatmaları istenmektedir. İlgili resimler aşağıda yer almaktadır:



Resim 1. “Kedi ve Kuş” adlı resimli Hikaye (Reich/Roth 2005)

Kaynak: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/havas/index.html>

Görüşme sona erdikten sonra, konuşma transkript edilmekte ve ayrıntılı bir değerlendirme formu aracılığıyla analiz edilmektedir. Değerlendirme formu ışığında aşağıda yer alan kategorilerde analizler yapılmaktadır:

- A. Görevi Yerine Getirme
- B. İletişimsel Yeterlilik
- C. Kelime Dağarcığı
- D. Dilbilgisi
- E. Cümle Üretimi

İlk kategori olan “Görevi Yerine Getirme” bölümünde çocuklardan beklenen; resimdeki karakterlerin ortaya koyduğu sahneleri olabildiğince doğru bir şekilde betimleyebilmeleridir. Burada her resim ayrı ayrı değerlendirilmekte, kedi ve kuş karakterlerinin sahneledikleri kesitler altbölümler halinde değerlendirilmeye tabi tutulmaktadır. Bu bölümde, hikâye çocuk tarafından ne denli ayrıntılı anlatırlarsa o oranda puan alınmaktadır. Bu kategoride erişilen maksimum puan 36’dır. Ortalama olarak çocukların Almanca dilinde 19, Türkçe’de ise 17,6 puana ulaştıkları görülmüştür (krş. Reich/Roth, 2004, s. 8). Görüşmenin sonunda çocuğa: “Kedi neden ağlıyor?” şeklinde ek bir soru yöneltilmektedir. Buradaki amaç, çocuğun hikâyesinin belli başlı yönlerini ne derece anlamış olduğunu ve bunu sözel olarak formüle edip edemediğini sınamaktır. Son resimden de anlaşılacağı üzere; kedi kuşu yakalamak için ağaca tırmanmış, fakat hedefine ulaşamamıştır. Dolayısıyla da ağlamaktadır. Çocuğun vereceği yanıt, hikâyesinin makro yapısının hangi ölçüde kavranmış olduğu hakkında ipuçları verecektir (krş. Reich/Roth, 2007, s. 75).

İletişimsel yeterlilik kategorisinde çocukların akıcı ve anlaşılır ya da duraksayarak ve anlaşılmaz konuşup konuşmadıkları hususunda bilgi edinmek amaçlanmaktadır. Bunun dışında; konuşma esnasında belirli bir irade gösterip, sorumluluk alabiliyor mu, hatalarını düzeltiyor mu ve eksik ifadeler kurduğunda hangi dilsel stratejilere başvuruyor gibi soruların yanıtları da aranmaktadır (Datler vd., 2012, 141). İletişimsel yeterlilik kategorisinde çocuğun konuşma ediminde esas olan; inisiyatif alabilme, akıcı konuşabilme, konuşmanın süreklilik ve akıcılığı ve son olarak da telaffuzun anlaşılabilirliği noktalarında 0 ila 4 puan arasında değerlendirme yapılmaktadır. Bu bağlamda elde edilebilecek maksimum puan 16'dır. Bu kategoride çocuklar ortalama olarak 12 puana ulaşmaktadırlar (krş. Reich/Roth, 2004, s. 4).

HAVAS 5'in üçüncü ölçüm aracı olan "Kelime Dağarcığı" kategorisinde eylem bildiren kelimeler değerlendirmeye alınmaktadır. Bir başka deyişle, çocuğun konuşma esnasında dile getirdiği her kelime değil, fiiller kıstas olarak kabul edilmektir. Yapılan çalışmalar sonucunda çocukların konuşma esnasında en çok başvurduğu fiiller tespit edilmiş ve bunlar listelenmiştir. HAVAS 5 görüşmesine alınan çocuk mevcut listede yer alan fiillerden birini kullandığında 1 puan almaktadır. Listedeki olmayan özellikli bir fiil kullanıldığı durumlarda, bunlar ayrıca not edilip yine 1 puan ile değerlendirilmektedir. Alman Dilinde yapılan HAVAS 5 görüşmelerinde çocukların ortalama olarak 11,5 farklı fiil kullandıkları, Türkçe'de ise ortalamanın 10,7 civarında seyrettiği görülmektedir (krş. Reich/Roth, 2004, s. 13; Reich/Roth, 2005, s. 17).

Dördüncü kategori olan "Dilbilgisi" alanında, fiil türü ve fiillerin cümle içindeki sözdizimsel pozisyonu incelenmektedir. Diğer kategorilerden farklı olarak burada puanlama değil, seviye esasına dayanan bir değerlendirme yapılmaktadır. Bu alanda 0 ila V (5) arasında seyreden dilbilgisi temelli hiyerarşik bir kategori uygulaması söz konusudur. Bu alanda referans değeri bulunmamakla beraber, çalışmalar çocukların ilkokulun birinci sınıfında IV. seviyeye eriştiklerini göstermektedir (Reich/Roth, 2004, s. 15).

Son değerlendirme kategorisi olan "Cümle Üretimi" alanında çocukların tümceleri birbirine ne oranda bağladıklarına ve yan cümle üretiminde sergiledikleri performansa bakılmaktadır. Buradaki temel nokta, çocuğun hikâyeyi birbirinden farklı ifadeler ile betimleyebilme ve bağlama uygun metin üretebilme kabiliyetinin değerlendirilmesidir. Bu kategoride; ilgi zamirleri, bağlaçlar ve dolaylı soru cümleleri kıstas olarak alınmaktadır. Bu beceri alanında da yine dördüncü kategoride olduğu gibi hiyerarşik bir derecelendirme (0 – 5 arasında) söz konusudur. Bu kategoride ortalama bir değer mevcut olmamakla beraber, ilkokulun birinci sınıfında IV. seviyeye ulaşıldığı kabul edilmektedir (krş. Reich/Roth, 2004, s. 6 ve 19).

Videografi

Videografi çok çeşitli disiplinden araştırmacının başvurduğu, bireylerin birbirinden farklı çok çeşitli çevresel koşullarda sergiledikleri eylem ve davranışlarını, başka bir ifadeyle sosyal iletişim ya da etkileşim deneyimlerini incelemekte kullandığı bir yöntemdir (krş. Tuma vd., 2013, s. 63). Dinkelaker ve Herrle'ye göre (2009, s. 11) eğitim bilimlerinde başvurulan videografi yöntemi ise video kayıtlarından elde edilen duyulabilen ve görülebilen her türlü verinin analizinde kullanılan ve araştırmaya konu olan kişilerin çevre ile olan etkileşimine odaklanan bir özellik arz etmektedir. Genel olarak ifade edilirse, Videografi kavramının oldukça yeni olduğu ve özellikle de Knoblauch öncülüğünde bir araştırma yöntemi olarak alanyazına kazandırıldığı söylenebilir. Knoblauch (2006, s. 69f.) videografi kavramını video analizi ve etnografi ile ilişkilendirmekte ve etnografik bir veri toplama yöntemi olarak ele almaktadır. Videografi ile amaçlanan; iletişimsel eylemlerin ve aktörlerin

çevre ile olan etkileşiminin kayıt altına alındığı video görüntülerinin yorumlayıcı analizini yapmaktır (Tuma vd., 2013). Bu bağlamda, videografi bir gözlem ve dokümantasyon aracı olmanın yanı sıra yorumsamacı bir yöntem olarak da değerlendirilebilir. Videografi, araştırmalarda çok nadiren tek başına uygulanmakta, daha çok diğer araştırma desenleri ile birlikte kullanılmaktadır (krş. Flick, 2007, s. 310). Yöntem, örneğin küçük çocukların kreşlerde ebeveynlerinden ayrıldıklarında yaşadıkları deneyimleri izleyebilmek ya da henüz konuşmayı öğrenmemiş bebeklerin çevredeki uyarıcılara nasıl tepki verdiklerini, diyaloglara nasıl katıldıklarını gözlemleyebilmek için eğitim bilimlerinde çokça başvurulan bir yöntemdir (Datler vd., 2001).

Videografinin çocuk gelişimi üzerine yapılan çalışmalarda araştırma yöntemi olarak sıklıkla kullanıldığı söylenebilir. Sosyal etkileşim ve iletişim deneyimlerinin incelendiği diğer birçok bilimsel araştırmada olduğu gibi bu çalışmanın da bağlı olduğu “Anaokulunda Dil Edinimi ve Yaşam Dünyasal Çokdillilik” adlı Viyana araştırma projesinde de uygulanmıştır (krş. Datler vd., 2014, s.131). Proje çerçevesi içerisinde Viyana Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencileri ile işbirliği yapılmış, öğrenciler iki haftada bir kez olmak üzere anaokuluna gidip, video kayıtları yapmışlardır. Çekimler dijital el kamerası ile yapılmıştır. Olabildiğince az teknik aygıt kullanmak, doğal akışı engellemeden ve dikkat çekmeden kayıt yapabilmek için kamera sehпасı ya da harici mikrofon gibi aksesuarların kullanımından kaçınılmıştır (krş. Datler vd., 2012, s.171). Çocukların anaokulu öğretmeni ile olan didaktik etkinlikleri ile beraber, anaokulunda gündelik akışa müdahalede bulunulmaksızın oyun alanlarında, park ya da bahçede, yemek esnasında vb. çekimler yapılmıştır (krş. Datler vd., 2012, s.171). Kayıtlardan elde edilen veriler EXMARaLDA yazılımı ile Türkçe ve Almanca dillerinde transkript edilmiştir. Odak çocuk Ercan’a dair video görüntülerinin toplamı 885,74 dakika olup, bunlar çıkış noktası Knoblauch’un (2004) “Videointeraktionsanalyse” adlı video analiz yöntemi olan ve “Seçici Video Yorumlama” – selective video interpretation – olarak adlandırılan bir video yorumlama yöntemiyle incelenmiştir. Seçici video yorumlama yöntemi ile hedeflenen, odak çocuğun akranları ve öğretmenleri ile sergilediği sosyal etkileşim deneyimlerinin yer aldığı video kesitleri ile gözlem protokollerindeki kesitler arasında benzerlik ve paralelliklerin olup, olmadığını sistematik olarak incelemektir. Bu yöntem, araştırma sorularının yanıtlanmasına ve odak çocuğun sosyal etkileşim deneyimlerine odaklı olduğu için “seçici” (selective) olarak adlandırılmış, video kayıtları saniye bazında analiz edilmemiş, “olay akışı” ölçüt alınmıştır. Etnografik, uzun soluklu çalışmalara bakıldığında, saniye bazlı video analiz yönteminden ziyade daha çok Tuma’nın uyguladığı yöntemin tercih edildiği görülmektedir (Tuma vd., 2013, s. 88). Yazara göre video görüntülerini ardışık saniyelik fotoğraflara dönüştürmek yerine videoda araştırma probleminin yanıtlanmasına hizmet edebilecek önemli kesitleri olay akışına göre belgelendirmek ve yorumlamak daha pragmatik olacaktır.

Odak çocuk Ercan’a ait 885,74 dakikalık video görüntüleri kronolojik olarak “Seçici Video Yorumlama” yöntemine bağlı kalınarak izlenmiş, bu görüntüler Tuma’ya paralel bir biçimde çeşitli yazılımlar aracılığıyla ardışık fotoğraflara dönüştürülmüş, bu kez farklı olarak her fotoğrafın altına ilgili sahneye dair transkripsiyonlar da eklenmiştir (Pınar, 2015a). Bundan sonra sırasıyla; ilgili video kesitinin tasviri yapılmış, akabinde de video kesiti pedagojik ve dilbilimsel bir açıdan yorumlanarak, analiz edilmiştir. Yöntemin uygulanmasında 13 soruluk bir karşılaştırma formu kullanılmış, çocuk gözlem raporlarının analizi ile ulaşılmış bulguların video kayıtlarında karşılığının olup olmadığına bakılmıştır (krş. Pınar, 2015a, s. 69f.).

Bulgular

İlk olarak, tek denekli etnografik bir çalışma olan bu çalışmada, odak çocuk Ercan ile ilgili elde edilen her türlü bulgunun çok perspektifli bir yaklaşım ile ele alınmak ve analiz edilmek durumunda olduğu vurgulanmalıdır (krş. Mayring, 2002, s. 147). Bu bağlamda, çok çeşitli nitel araştırma deseninin uygulanması neticesinde elde edilen her tür ipucu, bilgi ya da bulgunun birbirleriyle karşılaştırılarak aktarılması, çalışmanın güvenilirliğini artırmak noktasında önem arz edecektir. Aşağıda, odak çocuk Ercan ile ilgili elde edilen bulgular sistematik bir biçimde ele alınacaktır.

Gözlem Raporlarından ve Video Kayıtlarından Elde Edilen Bulgular

Avusturya'nın başkenti Viyana'da çok az bir Almanca bilgisi ile 2010 yılı güz döneminde anaokuluna başlayan ve proje çerçevesinde "odak çocuk" olarak nitelendirilen Ercan'ın anaokulunun ilk yılında ne tür deneyimler yaşadığını izleyebilmek için Tavistock modeline göre çocuk gözlemi kullanılmıştır. Yukarıda da değinildiği gibi, gözlemler aracılığıyla yanıtlanması gereken üç araştırma sorusu şöyle formüle edilmiştir:

- 1.) Ercan anaokulunda ne tür deneyimler yaşamakta ve çevresiyle nasıl iletişim kurmaktadır?
- 2.) Ercan'ın sosyal etkileşim ve duygusal gelişim süreçlerinde ilk anaokulu yılı içerisinde ne gibi değişiklikler ortaya çıkmıştır?
- 3.) Ercan'ın deneyimleri ve ikinci dili olan Almanca'daki becerilerinin gelişmesi arasındaki olası bağlantı nedir?

Bu üç araştırma sorusuna yönelik yapılan incelemelerde, Ercan'ın özellikle anaokuluna başladığı ilk haftalarda; çaresizlik duygusu, uyum sorunları ve bunların tetiklediği çeşitli duygusal gerilimler ile başa çıkmaya çalıştığı anlaşılmıştır. Ancak, kısa bir süre sonra – özellikle anaokulundaki 2. ayının ilk haftasından itibaren – yaşlıları ve anaokulu öğretmenleri ile iletişime girebilmek, onlarla etkileşim halinde olabilmek için büyük bir içsel arzu duyduğu izlenmiştir. Bu istek ve çabalar, odak çocuğu inisiyatif almaya yöneltmiş ve yaşlıları ve öğretmenleri ile çok farklı iletişim deneyimleri yaşayabilmesine olanak sağlamıştır. Kendisine verilen bir görevi başarıyla yerine getirdiğinde ve herhangi bir zorluğun üstesinden gelebildiğinde anaokulundaki kişi ve olaylara yönelik ilgisinin arttığı, uyum içerisinde ilişkiler geliştirip, sıklıkla; memnuniyet, sevinç ve zevk gibi duyguları deneyimlediği görülmüştür. Herhangi bir etkinliğe ilgi duymadığında, ya da bir etkinlik karşısında zorlandığı durumlarda, ya da; çaresizlik, öfke, uyum sorunları, reddedilme, gruptan dışlanma gibi olumsuz deneyimler yaşadığı anlarda; içe kapandığı, isteksizlik sergilediği, inisiyatif almaktan kaçındığı ve zaman zaman da agresif tutumlar ortaya koyduğu hem gözlem raporlarında hem de video kayıtlarında yer almaktadır (Pınar, 2014; Pınar, 2015a).

Çaresizlik duygusunun ve uyum sorunlarının en belirgin haliyle ortaya çıktığı zaman aralığı odak çocuğun anaokulundaki 1. ayına tekabül etmektedir. Bunun da en önemli nedenlerinden biri her gün ebeveynlerinden ayrılmak zorunda oluşu ve onlardan ayrı düşmek noktasında anaokulunda deneyimlediği içsel gerilimler olarak kabul edilebilir. Gözlem raporları ve toplantı protokolleri, odak çocuğun içsel gerilimlerinin ve savaşmak zorunda kaldığı ruhsal baskıların süreç içerisinde azalma eğiliminde olmadığına, aksine 4. aydan itibaren yoğunluk kazandığına işaret etmektedir. Bunun Ercan'ın diğer çocuklar tarafından dışlanması, reddedilmesi ve oyuna kabul edilmemesi gibi durumlarla yakından ilgili olduğu ifade edilebilir. Odak çocuk Ercan süreç içerisinde istisnasız değil, fakat belirli aralıklarla tekrarlayan ve süreklilik arz eden bir biçimde reddedilme ve dışlanma deneyimleri yaşamıştır. Bu olumsuz gelişmelerin çocuğun anaokulunda saldırgan eğilimler

sergilemesine yol açmış olabileceği ya da çocukta izlenen saldırganlık davranışlarını tetiklemiş olabileceği düşünülmektedir. Odak çocuk Ercan'ın sık sık grubun dışına itilme, oyunlara alınmama gibi durumlarla karşı karşıya kaldığı ve bunun bir sonucu olarak çoğu zaman yalnızlaşıp, içe kapandığı 8. ayı takip eden süreçte ve son aylarda da izlenmiştir. Ercan'ın kendisi üzerinde baskı yaratan bu tür durumların üstesinden gelebilmek için mücadele vermekten vazgeçmediği, gruba ait olabilmek, oyunun bir parçası olabilmek için sahip olduğu içsel arzu ve enerjiyi koruduğu görülmüştür. Genel olarak, Ercan'ın ilk anaokulu yılında birçok duygusal türbülansa maruz kaldığı; sevinç ve umutsuzluk, öfke ve huzur gibi geniş bir yelpazeye yayılan çok çeşitli duygusal deneyimler yaşadığı söylenebilir. Buraya kadar, ilk 2 araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular en önemli yönleriyle aktarılmaya çalışılmıştır. Son soru olan ve araştırmanın omurgasını oluşturan 3. soruya ise analiz sonuçlarıyla bağlantılı olarak, aşağıdaki yanıtlar verilebilir:

Soru 3: Ercan'ın deneyimleri ve ikinci dili olan Almanca'daki becerilerinin gelişmesi arasındaki olası bağlantı nedir?

1. Diğer kişiler ile iletişim ve etkileşim içinde olma, bağ kurabilme ve kendisini grubun bir parçası olarak görme arzusu, Ercan'ı başından itibaren ikinci dili olan Almanca'da yaşatları ve diğer yetişkinler ile iletişim kurmaya ve bu yönde çaba sarf etmeye yöneltmiştir.
2. Bununla beraber, Ercan ikinci dili olan Almanca'da çocuklar ve yetişkinler ile iletişim kurmak arzusunu hissetmiş ve süreç içerisinde bu içsel arzuyu takip etmiştir. Bu, Ercan'ın diğerleri ile düşünce ve bilgi alış verişinde bulunmasını sağlamış, dolayısıyla ikinci dili olan Almanca'daki becerilerini geliştirmesine olanak sağlamıştır.
3. Ercan'ın yaşantı ve deneyimlerinin türü ve niteliği onun ikinci dili olan Almanca'daki becerilerinin gelişmesine etki eden bir faktör olarak belirginleşmiştir.

Gözlem raporlarına bakıldığında, 3. araştırma sorusuna verilen ilk yanıtta ifadelerle örtüşmekte olan birçok kesitin olduğu anlaşılmaktadır (krş. Pınar, 2015a, 131f.). Aşağıdaki gözlem raporlarından örnek kesitler 1. yanıtı destekler niteliktedir:

“Ercan, anaokulu öğretmeni Bayan W. ve Avusturyalı bir kız çocuğu ile beraber zarla oynanan bir oyun oynuyor. Karşısında oturan kıza Türkçe: “Hadi at!” diye sesleniyor. Anaokulu öğretmeni ve kız Ercan'ın ne dediğini anlayamıyorlar. Fakat biraz sonra, Ercan işaret parmağıyla oyun figürlerinden birini göstererek ve bu sefer Almanca olmak kaydıyla şöyle sesleniyor: “Das ist blau” (Bu mavi) (Gözlem No. 1/3).

Bir başka örnek:

“Bayan W'nin yardımcısı içinde dilimlenmiş elma ve muzların olduğu tabakları çocuklara dağıtıyor. Az bir zaman sonra Ercan elma tabaklarından bir tanesini işaret parmağı ile gösterip, asistana bakarak şöyle diyor: “Darf ich essen?” (Yiyebilir miyim?). Asistan, Ercan'ın sorusuna gülümsüyor ve şu yanıtı veriyor: “Ja, natürlich” (Evet, tabii ki) ve tabağı Ercan'a uzatıyor. [...] Ercan iştahla elmaları yemeye başlıyor. Çok kısa bir süre sonra Ercan'ın sınıf arkadaşlarından biri olan Stefan Ercan'ın yanına geliyor ve eliyle elma tabağını gösterip, yiyebilmek için Ercan'dan izin istiyor. Ercan, herhangi bir şey söylemeksizin tabağı arkadaşına uzatıyor. Az sonra, Ercan sol elinin başparmağını yukarı kaldırıp, – başparmak yukarı işareti yapıyor – şöyle diyor: “Freund!” (Arkadaş!)” (Gözlem. No. 3/4).

Bir diğer örnek:

“Ercan kalabalık bir grup çocukla beraber masada oturuyor. Anaokulu öğretmeni Bayan W. ve yardımcısı masadaki tüm çocuklara; tabak, bardak ve çatal dağıtmakla meşguller. Bayan W. her çocuğa birer tane

kırmızı elma veriyor. Çocuklardan bir kaçı: “Apfelstrudel!” (Elmalı Turta!) diye bağıyor. Ercan neşeyle ve bağıarak ekliyor: “Jaaa, Apfelstrudel!” (Eveet, elmalı turta!) (Gözlem No. 4/1).

Ercan’ın ikinci dili olan Almanca’da diğer yaşlıları, anaokulu öğretmeni ya da asistanlar ile iletişim kurabilmek için yoğun bir istek ve arzu duyduğu ve bu yönde sarf ettiği çabaların bir sonucu olarak çevre ile çeşitli iletişim ve etkileşim deneyimleri yaşama olanağına kavuştuğu söylenebilir. Üçüncü araştırma sorusuna verilen 2. yanıtta formüle edildiği gibi, bu tür deneyimler onun ikinci dildeki becerilerinin ilerlemesi konusunda katkı sağlamaktadır. Gözlem raporlarında, Ercan’ın Almanca’da iletişim kurabilmek adına arzu duyduğu ve bunu gerçekleştirdiğinde de yoğun bir heyecan yaşadığına dair birçok kesit yer almaktadır. Ekim 2010 tarihine ait 4. gözlem raporunda yer alan sahne aktarılan düşünceyi destekler niteliktedir:

“Bayan W. masaya geliyor ve: “Schöne Herbstblätter hab ich für euch” (Güzel sonbahar yapraklarım var sizler için) dedikten sonra, elindeki ağaç yapraklarını masaya seriyor. Ercan bunun üzerine: “Schöne Herbstblätter, oley!” (Güzel sonbahar yaprakları oley!) diye bağıyor. Bayan W. gülümseyerek, üzerinde yaprak motifleri olan peçeteleri ve içinde kırmızı renkte bir içecek bulunan cam bir sürahiyi de masaya yerleştiriyor. Bu esnada Ercan neşeyle İngilizce doğum günü şarkısı söylemeye başlıyor: “Happy Birthday to you, happy Birthday to you...”. Birkaç saniye sonra anaokulu öğretmeni Bayan W.’ye yüksek sesle: “Beatrixx, Beatrixx! Wer hat Geburtstag?” (Beatrix, Beatrix! Kimin doğum günü var?) diye soruyor. Bayan W. bunun üzerine gülerek cevap veriyor: “Niemand hat Geburtstag, wir feiern heute Apfelfest. Der Herbst ist da, Ercan” (Kimsenin doğum günü yok. Elma festivalini kutluyoruz. Sonbahar geldi Ercan). (Gözlem No. 4/1f).

Gözlem raporlarında, Ercan’ın Almanca’daki becerilerini geliştirmesine olanak sağlayan çok farklı iletişim ve etkileşim deneyimlerine rastlanmaktadır. Gözlem kesitlerinden bazıları Ercan’ın anaokulu öğretmeni ile bilgi alışverişinde bulunduğunu, anaokulu öğretmenin Ercan’a zaman zaman didaktik bir anlayışla yaklaştığını ve çocuğun dil hatalarını düzeltme yoluna gittiğini göstermektedir:

“Ercan elmalı turtalardan bir dilim yedikten sonra: “Noch eins, Beatrix!” (Bir tane daha Beatrix!) diye bağıyor. Bayan W. Ercan’a yaklaşıyor, onun önünde eğilerek yumuşak bir ses tonuyla şöyle diyor: “Darf ich noch eins haben? sollst du fragen, Ercan” (Bir tane daha alabilir miyim? diye sormalısın, Ercan) (Gözlem No. 4/2).

“Ercan bir oyuncuğı eline alıyor ve anaokulu öğretmeni Bayan W.’ye yüksek sesle sesleniyor: “Abdullah hat kaputt gemacht, Beatrix! Sie hat kaputt gemacht!” (Abdullah kırdı, Beatrix! O kırdı – Çocuk burada 3. tekil şahısın eril biçimi yerine dişil form kullanıyor –. Bunun üzerine Bayan W. Abdullah’ın erkek olduğunu: “Sie” yerine “Er” zamirini kullanması gerektiğini söylüyor: “Nicht sie, sondern er, Abdullah ist ein Junge” (Gözlem No. 14/1).

Yukarıda da değinildiği üzere, odak çocuk Ercan anaokulunda duygusal gerilimler yaşamakta ve birçok kez bu olumsuz deneyimlerle baş etmek durumunda kalmaktadır. Bu gibi durumlarda çocuğun gerek anadilinde gerekse ikinci dili olan Almanca’da daha az konuştuğu izlenmiştir. Aşağıdaki gözlem raporunda yer alan bir kesit, Ercan’ın anaokulu öğretmeni Bayan W. ile yaşadığı gerilimli bir sahneyi betimlemektedir. Bu sahnede Ercan diğer oğlan çocukları ile yaşadığı bir boğuşma sonrasında kollarında oluşan çizikleri bir kıza göstermekte iken, anaokulu öğretmeni Bayan W.’nin sert bir tutumu ile karşı karşıya kalmakta, gerçek anlamda bir duygusal zedelenme yaşamaktadır:

“[...] Bayan W. Ercan’a: “Kız gibi kollarındaki çizikleri mi gösteriyorsun şimdi de?” diye yükleniyor. Ercan’ın gözleri büyüyor ve hızlı bir şekilde eliyle üzerinde çiziklerin olduğu kolunu kapatıyor. Hemen sonra da masasına geri dönüyor, kutudan çıkardığı tavuk ve yumurta figürleriyle sessiz sedasız oynamaya başlıyor. Birkaç dakika sonra, Bayan W. Ercan’ın oturduğu masaya geliyor ve oyun odasında oynayıp,

oynamamak istediğini soruyor. Ercan kafasını “olur” anlamında sallıyor ve sessizce: “Ja!” diyor (Gözlem No. 25/3).

Aktarılan gözlem kesitiyle tezat oluşturacak bir biçimde Ercan’ın keyifli anlar deneyimlediği sahnelerde ise, Ercan’ın ikinci dili Almanca’da; daha sık, daha uzun ve daha komplike cümleler ile konuştuğu izlenmiştir. Aşağıdaki gözlem raporundaki sahne Ercan’ın arkadaşları ile birlikte zevkle bir oyun oynamakta iken konuşma performansının yükseldiğine dair ipuçları vermektedir:

“Ercan masada bir çocukla “balık avı” oynuyor. Miknatıslı oltadan balığı alıyor, masaya koyup, balık avlamaya devam ediyor. Farklı büyüklükte balık tuttuğunda sevinçle her defasında: “Jaa, ich hab’s super gut geschafft!” (Evvvet, süper işte bu, iyi başardım!) şeklinde tümceler kuruyor. Hemen sonra, oltayı arkadaşına uzatıyor ve sıranın onda olduğunu hatırlatıyor. Diğer çocuk oltayı sallıyor ve balık yerine bir şişe yakalıyor. Bunun üzerine Ercan arkadaşına şöyle sesleniyor: “Du hast eine Flasche, schau, okay, nochmal” (Bir şişe yakaladın bak, olsun bir daha hadi) (Gözlem No. 13/2).

Bir diğer örnek:

“Stefan, Ercan ve Luise’ye tatil yapmak isteyip istemediklerini soruyor. Bunun üzerine Luise sevinç naraları atmaya başlıyor. Ercan ise neşeyle: “Jaa, Urlaub!” (Evvvet, tatil!) diye sesleniyor. Çocuklar daha sonra oyun odasında yer alan valizleri hazırlamaya başlıyorlar. Sağdan soldan; plastik meyve ve sebzeler, bebekler, kuklalar, kek, pasta, çatal bıçak ne bulurlarsa yanlarına alıyor, itinayla valizlerini hazırlıyorlar. Stefan bir battaniyeye gereksinimleri olduğunu söylüyor. Ercan: “Ich will auch eine Decke haben” (Ben de bir battaniye istiyorum) diyerek arzusunu dile getiriyor (Gözlem No. 25/3).

Ebeveynler ile Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Ercan’ın aile ortamı, anaokulu dışında Almanca konuşup konuşmadığı, anne ve babanın çocukları ile ilgili sahip oldukları duygu ve düşünceler hakkında fikir sahibi olabilmek için anne ve babayla ayrı ayrı olmak üzere yüz yüze görüşmeler yapılmış, kendilerine projede görevli olan psikolog bir araştırmacı tarafından çoğu açık uçlu olan çeşitli sorular yöneltilmiştir. Yapılan incelemelerde, anne ve babanın görüşmede kendilerine yöneltilen sorulara birbirleriyle çelişen cevaplar verdikleri anlaşılmıştır. Ercan’ın anne ve babasının hemfikir oldukları tek nokta çocuklarının anaokulu (Kindergarten) eğitiminden geçmesinin ona herhangi bir katkı sağlamayacağıdır. Aile, Avusturya’da okul öncesi eğitimin yasalarca zorunlu olması nedeniyle Ercan’ı anaokuluna istemeyerek gönderdiklerini, bu durumdan pek hoşnut olmadıklarını ifade etmektedirler (Pınar, 2015a, s. 195).

Ercan’ın babası Kayseri doğumlu olup, 1973 yılında işçi olarak çalışmak üzere Avusturya’ya göç etmiştir. Kendisiyle yapılan görüşmede, evde televizyonun olmadığını, televizyonun aile bağlarını kopardığını düşündüğünü ifade etmiş, evlerinde bir dönem televizyona sahip olduklarını, fakat bir on yıl kadar önce bir iş dönüşü bunun kendisi tarafından kırılıp atıldığını, evde an itibarıyla televizyon olmadığını kaydetmiştir (Pınar, 2015a, s. 176). Anne ile yapılan görüşmede ise anne: evin babasının her akşam televizyon izlemekten büyük keyif aldığını, Ercan’ın da her akşam iki saat televizyon izlediğini aktarmıştır (age. s. 179). Görüşmelerde dikkat çekici bir başka nokta ise, hem annenin, hem de babanın görüşmelerin büyük bir kısmında sosyal beklenti ve normlara sadık kalma gayreti içinde oldukları, sorulan sorulara ise görüşmecinin beklentilerini karşılayabilmek adına itinalı cevaplar vermiş olduklarıdır. Babaya göre evde bir bilgisayar bulunmakta ve bu bilgisayar yalnızca eğitim öğretim ve araştırma amaçlı kullanılmaktadır. Ercan zaman zaman bilgisayardan “Arı Maya” gibi yaşına uygun filmler izlemekte, fakat ev içinde şiddet içerikli yayınlara asla izin verilmemektedir (krş. age. s. 181).

Adana'nın Tufanbeyli ilçesinde dünyaya gelen anne on sekiz yıldır Viyana'da yaşadığını ve Ercan'dan başka üç çocuğunun daha olduğunu ifade etmiştir. Görüşmede anne, Almanca bilgisinin çok az olduğunu (Anne ile görüşme Türkçe yapılmıştır), çocuklarıyla kendi anadili olan Türkçe ile iletişime girdiğini kaydetmiştir (krş. age. s. 179). Bunun dışında genel olarak ifade etmek gerekirse, Ercan'ın aile ortamındaki yaşantılarına dair bilgi edinebilmek için yöneltilen sorulara verilen cevapların nesnel olmadığı söylenebilir. Bir başka ifadeyle, çocuğun gündelik hayatı ebeveynleri tarafından idealize edilerek aktarılmaktadır. Ercan'ın ebeveynlerine göre, çocuk pedagojik açıdan zararlı hiçbir şey yapmamakta, bilgisayar aracılığıyla İngilizce, Japonca gibi dilleri öğrenmekte, kitaplara bakıp hikâyeler kurgulamaktadır (krş. age. s. 176). Görüşmelerden elde edilen bir diğer dikkat çekici unsur, Ercan'ın babasının gerek genel anlamda gerekse anaokulu bünyesinde gerçekleşen sosyal ilişkilere ve etkileşime değer atfetmemesi, aile kurumunu kendi kendine yeten bir yapı olarak görüyor ve değerlendiriyor oluşudur. Babanın görüşüne göre hiçbir sosyal ilişki aile içinde gerçekleşen ilişkiler kadar sağlıklı olmamakla beraber, kalabalık aileler her anlamda kendi kendine yetmektedir. Babanın dil konusundaki düşünceleri de kayda değerdir. Ercan'ın iki dili birbirine karıştırdığı durumlarda baba, çocuğu ignore etmek, çocuğu duymazlıktan gelmek yoluna gitmektedir (age. s. 178).

HAVAS 5 Sonuçları – Güz 2010

“Görevi Yerine Getirme” (A) kategorisinde çocuklardan beklenen içinde “Kedi ve Fare” karakterlerinin başrol oynadığı hikâyeyi olup biteniyle doğru bir şekilde betimleyebilmeleridir. Bu bölümde ulaşılan maksimum puan 36'dır. Alman dilinde yapılan HAVAS 5 görüşmelerinde çocukların ortalama 19 puana ulaştığı görülmüştür (krş. Reich ve Roth, 2004, s. 8). Yapılan ilk görüşmede Ercan'ın bu kategoriden 13 puan elde ettiği ve Hamburg örnekleminin ortalaması olan 19 puanın altında bir skor elde ettiği görülmüştür. Ercan ile yapılan HAVAS görüşmesinin transkripsiyonundan hareketle, Ercan'ın birçok sahneyi; ya neredeyse hiç, ya da kısmen anlatmış ve betimlemiş olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bazı yerlerde de resimleri tasvir edebilmek için gereksinim duyulan anahtar fiilleri kullanamamıştır (Pınar, 2015a, s. 186).

Görüşmenin en dikkat çeken noktalarından birisi, görüşmenin birkaç kesitinde Ercan'ın görüşmeciden rol çalması, başka bir ifadeyle belirli aralıklarla görüşmecinin rolünü üstlenmesidir. Ercan, HAVAS görüşmesi sırasında, kendisinin cevaplaması gereken soruları görüşmeciye yöneltmiş, görüşmeciye adeta hikâyeyi tasvir ettirmiştir. Ercan görüşmeciye: “Was macht noch die Kätzchen?” (Kedicik başka ne yapıyor?) ve: “Vogel was machen?” (Kuş ne yapmak?) gibi sorular yöneltip, görüşmeciden hikâyenin ana hatlarını ortaya koyan şu yanıtları almıştır:

- „Die Katze ist da auf den Baum hinaufgeklettert.“
- „Und sitzt ganz oben und der Vogel ist weggeflogen.“
- „Ich glaub, der (Vogel) erschreckt sich.“

Çeviri metin:

- “Kedi burada ağaca tırmanmış”
- “ve en üste oturuyor, kuş ise uçup gidiyor”
- “Sanırım, kuş ürküyor”

Görüşmenin sonunda Ercan'a hikâyenin belli başlı yönlerini ne derece anlamış olduğunu kavrayabilmek için: “Kedi ağlıyor, fakat neden?” (Sie weint. Aber warum?) şeklinde bir ek soru daha

yöneltilmiştir. Bu soruyla hedeflenen, Ercan'ın en azından resimlerle anlatılmak istenen öyküye bir nebze de olsa hâkim olup olmadığı hakkında fikir sahibi olabilmektir. Ercan bu soruya: “Kedi kuşu yiyemediği için” (Weil die Katze den Vogel nicht gefressen hat) gibi gerekçe bildiren bir cümle ile yanıt verememiştir. Ercan'ın verdiği yanıt: “Hımm, ben yukarı tırmanmak istiyorum, zıplama istemiyorum” (Ähm, ich will raufklettern, ich will nicht spring) olmuştur.

Ercan “İletişimsel Yeterlilik” (B) kategorisinde, 16 puan üzerinden düşük bir puan olarak değerlendirilebilecek bir skor (**6 puan**) elde etmiştir. Görüşmenin genelinde çocuğun konuşmasının akıcı olmadığı ve zaman zaman da anlaşılır olmayan kelimeler telaffuz ettiği anlaşılmıştır.

HAVAS 5'in bir diğer ölçüm aracı olan: “Kelime Dağarcığı” kategorisinde, Ercan'ın görüşme boyunca kullandığı fiiller – her fiil bir kez olmak kaydıyla – tek tek sayılmıştır. Hamburg örnekleminin Almanca dilindeki ortalama değeri çocuk başına 11,5 fiil olarak hesaplanmıştır (krş. Reich ve Roth, 2004, s. 13; Reich ve Roh 2005, s. 17). Ercan'ın fiil bazlı kelime dağarcığı bölümünden elde ettiği skor ortalama değer olan 11,5 puanın üzerinde olup, Ercan bu kategoride toplam **13** puana ulaşmıştır.

“Dilbilgisi” (D) alanında hesaplama bu kez puan üzerinden değil, 5 ayrı seviye bazında (Seviye I – V) yapılmaktadır. Bu alanda istatistiki olarak saptanmış referans değeri mevcut olmasa da, yapılan araştırmalar çocukların ilkokulun birinci sınıfında IV. Seviyeye ulaştıklarını göstermektedir (krş. Reich ve Roth, 2004, s. 15). Çocuklar bu kategoride di'li geçmiş zaman (Partizip Perfekt) kullanmak suretiyle IV. Seviyeye ulaşabilmektedirler.

Örneğin: “Kedi ağladı.” (Katze hat geweint) ya da: “Kedi zıpladı.” (Katze ist gesprungen).

Bu beceri alanında, istence kipinin (Konjunktiv 2) kullanıldığı durumlarda ancak V. Seviyeye ulaşılmaktadır.

Örneğin: “Ben olsam onu yerdim” (Ich würde ihn fressen) ya da: “O zaman aşağı uçardım” (Dann würde ich runterfliegen).

HAVAS 5 görüşmesinde Ercan'ın “Dilbilgisi” kategorisinde II. Seviyeye eriştiği izlenmiştir.

Son beceri alanı olan “Cümle Üretimi” (E) kategorisinin Almanca sürümünde, ortalama değer bulunmamakla beraber, özellikle dilbilim alanında çocukların ilkokul birinci sınıfa başladıklarında cümle üretimi kategorisinde genellikle IV. Seviyeye – en yüksek seviye 5'dir – ulaştıkları düşüncesi hâkimdir (Reich ve Roth, 2004, s. 6; 19). Ercan, HAVAS görüşmesi esnasında; ilgi zamirleri (Relativpronomen), bağlaçlar ya da dolaylı soru cümleleri (indirekte Fragesätze) ile cümleleri birbirine bağlayamamış ve yan cümleler üretememiştir. Dolayısıyla Ercan cümle üretimi alanında I. Seviyede kalmıştır. Ercan'ın HAVAS 5 Sonbahar 2010 görüşmelerinden elde ettiği sonuçlar aşağıdaki tabloda yer aldığı şeklindedir:

Tablo 1.
HAVAS 5 2010 sonbahar dil değerlendirme sonuçları

A.	Görevi Yerine Getirme:	13 Puan.
B.	İletişimsel Yeterlilik:	6 Puan.
C.	Kelime Dağarcığı:	13 Puan.
D.	Dilbilgisi:	II. Seviye
E.	Cümle Üretimi:	I. Seviye

HAVAS 5 Sonuçları – Yaz 2011

Ercan, ilk anaokulu yılının son günlerinde Haziran 2011’de bir ikinci kez HAVAS 5 görüşmesine alınmıştır. Yapılan değerlendirmelere göre, Ercan’ın “Görevi Yerine Getirme” (A) kategorisinde **14** puana ulaştığı saptanmıştır (Pınar, 2015a, s. 190). Ercan’ın ulaştığı puan, ilk yapılan HAVAS görüşmesinde elde ettiği sonuçla kıyaslandığında, çocuğun bu beceri alanında sekiz aylık periyotta **1** puanlık bir artış kaydettiğini göstermektedir. Birçok sahne, odak çocuk Ercan tarafından ayrıntılı betimlenememiş, daha çok çeşitli imalarla dile getirilebilmiştir. Bazı sahneler ise hiç tasvir edilmemiştir. Bu anlamda, “Görevi Yerine Getirme” kategorisinde, ilk görüşmeye kıyasla önemli bir ilerlemenin olmadığı ifade edilebilir.

Yukarıda ifade edilen düşünceyle tezat oluşturacak bir biçimde, Ercan’ın “İletişimsel Yeterlilik” (B) alanında 3 puanlık bir artış yakaladığı ve **9** puana ulaştığı gözlemlenmiştir. Özellikle konuşmanın sürekliliği ve akıcılığı noktasında sonbaharda yapılan görüşme kayıtlarına kıyasla belirgin ilerlemelerin olduğu vurgulanabilir. Ercan’ın son görüşmede di’li geçmiş zaman kipinde ürettiği şu ifadeler bu bilgiyi destekler niteliktedir:

“O (kuş) uçtu ve şarkı yaptı ve sevimli kedcik o korkuyor”.

(„Sie hatte geflogen und sie hat Lied gemacht und Mietze Kätzchen sie hat Angst.“)

Konuşmanın akıcılığı bazı anlarda sekteye uğrasa da, genele bakıldığında telaffuzda bir berraklaşma ve kelimelerde anlaşılabilirlik noktasında bir iyileşmeden söz etmek mümkündür (age., s. 190).

Ercan, resimleri hikâye ederken toplam 11 ayrı fiil kullanmış, dolayısıyla “Kelime Dağarcığı” (C) kategorisinde toplamda **11** puana erişmiştir. Bu değer, Ercan’ın bahar döneminde ulaştığı puanın 2 puan altındadır. Çocuğun kelime dağarcığında azalmanın meydana geldiğini ifade etmek, dil edinim sürecinin işleyiş yasalarıyla örtüşmeyecektir (Pınar, 2015a). Görüşmeden elde edilen transkripsiyonun derinlemesine incelenmesi, Ercan’ın son katıldığı HAVAS 5 görüşmesinde bir önceki görüşmede başvurduğu: “kommen, spielen, gehen ve schlafen” (Sırayla: gelmek, oynamak, gitmek, uyumak) gibi fiillere bu kez yer vermediğini ortaya koymaktadır. Ercan bu kez: “hüpfen, fliegen, ve singen” (sıçramak, uçmak ve şarkı söylemek) gibi resimlerin betimlenmesi için “anahtar kelime” diye nitelendirilebilecek fiillere başvurmuştur. Bu açıdan bakıldığında, kelime dağarcığında herhangi bir “azalma” dan değil, “seçicilik” ten bahsedilebilir.

Dilbilgisi (D) kategorisinde ise, Ercan’ın anlamlı bir ilerleme kaydettiğinden bahsedilebilir. Yukarıda, bu beceri alanındaki ortalamanın IV. Seviye olduğu bilgisi paylaşılmıştı. Ercan’ın bu kategoride ortalama düzeye ulaşmış, IV. Seviyeye ilerlediği görülmektedir. Görüşme kaydında: “Kedcik uçtu” (Sie (Kätzchen) ist geflogen) gibi geçmiş zaman kipinde oluşturulmuş ifadeler rastlanmıştır.

Ercan dile getirdiği hikâyede her hangi bir bağlaç ya da ilgi zamiri ile yan cümle üretmemiş, bunun bir sonucu olarak da “Cümle Üretimi” (E) kategorisinde I. Seviyede kalıp, bahar 2010’daki konumundan ileriye gidememiştir. Ercan’ın HAVAS 5 2011 yazındaki görüşmelerden elde ettiği sonuçlar aşağıdaki tabloda topluca aktarılmaktadır:

Tablo 2.*HAVAS 5 2011 yaz dil değerlendirme sonuçları*

A.	Görevi Yerine Getirme:	14 Puan.
B.	İletişimsel Yeterlilik:	9 Puan.
C.	Kelime Dağarcığı:	11 Puan.
D.	Dilbilgisi:	IV. Seviye
E.	Cümle Üretimi:	I. Seviye

HAVAS 5 Sonuçlarının Karşılaştırmalı Sunumu

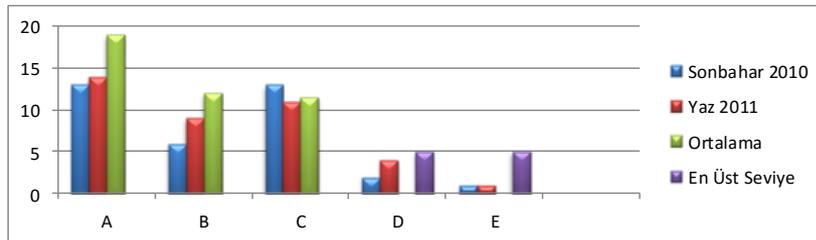
Ekim 2010'da uygulanan HAVAS 5 dil becerileri tanılama aracından elde edilen sonuçlar ile Haziran 2011 sonuçları karşılaştırıldığında, Ercan'ın dil becerilerinin 2 alanda küçük oranlarda iyileşmiş olduğu söylenebilir. Bunlar şu kategorilerdir:

- Görevi Yerine Getirme (1 puanlık artış)
- İletişimsel Yeterlilik (3 puanlık artış)

Anlamli bir artışın olduğu beceri alanı ise:

- Dilbilgisi (II. Seviye'den IV. Seviyeye yükseliş) alanıdır.

Fiillerin cümle içinde doğru yerde kullanılıp, kullanılmadığı ve fiil çekimlerinin dilbilgisel kurallara uygun olup olmadığı hususlarının değerlendirildiği "Dilbilgisi" beceri alanında Ercan'ın IV. Seviyeye ulaştığı görülmektedir. Bu alandaki artış anlamli olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, bu beceri alanıyla ilgili referans değeri bulunmamaktadır. Çocuklar, ilköğretimin birinci sınıfına geldiklerinde IV. seviyeye ulaşmış olurlar (krş. Reich ve Roth, 2004, s.15). Aşağıdaki sütun grafiğinde Ercan'ın 2010 sonbaharı ve 2011 yazında HAVAS 5 görüşmelerinden elde ettiği puanlar aktarılmaktadır.

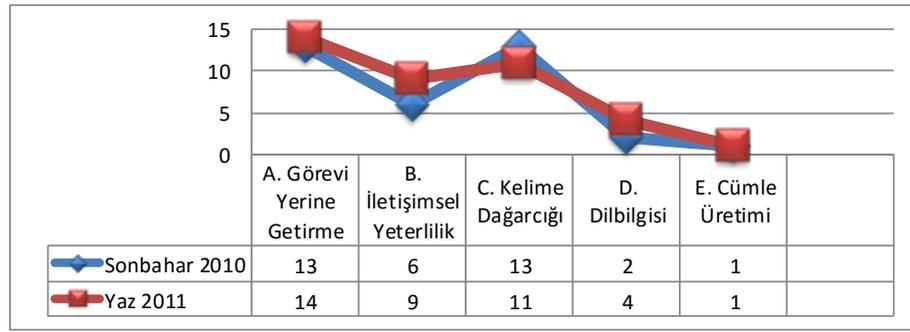
**Grafik 1.** Ercan'ın HAVAS 5 sonbahar 2010 – yaz 2011 değerlendirme sonuçları

Gösterge: A – Görevi Yerine Getirme, B – İletişimsel Yeterlilik, C – Kelime Dağarcığı, D – Dilbilgisi, E – Cümle Üretimi.

HAVAS 5 aracılığıyla elde edilen sonuçlar ile gözlem raporlarının incelenmesi ile ulaşılan bilgiler (Pinar, 2015, s. 133ff.) karşılaştırıldığında her iki yöntemin uygulanmasıyla elde edilen verilerin birbirleriyle örtüşmekte olduğunu göstermektedir. Gözlem raporlarının kronolojik olarak ele alınması, Ercan'ın aşağıdaki dil becerilerinde ilerlemeler kaydettiğine dair kanıtlar sunmaktadır:

- Görevi Yerine Getirme
- İletişimsel Yeterlilik
- Dilbilgisi

Aşağıdaki grafik Ercan'ın ilk anaokulu yılındaki dil becerilerindeki değişimin asgari düzeyde seyrettiğini betimlemektedir:



Grafik 2. HAVAS 5 değerlendirme sonuçlarının karşılaştırmalı sunumu

Gerek video kayıtlarının gerekse gözlem raporlarının incelenmesi, HAVAS 5 ile paralel bir biçimde Ercan'ın kompleks yapılar oluşturmadığını ve bağlaç kullanımı ile yan cümle üretmediğini (E. cümle üretimi alanı) göstermektedir (Pınar, 2014; Pınar, 2015a). Dikkate değer bir başka nokta, Ercan'ın Haziran 2011'de yürütülen HAVAS 5 görüşmesinde Ekim 2010'daki ilk görüşmeye kıyasla kelime dağarcığı kategorisinde daha düşük bir performans göstermiş olmasıdır. Bu durumu destekleyecek herhangi bir ipucuna ne gözlem raporlarında ne de video kayıtlarında rastlanmıştır. Bu anlamda, tartışılmaya değer olan nokta: Ercan'ın anaokulunda 2011 baharı ve bunu takip eden süreçte yoğun bir biçimde sosyal iletişim sorunları ile karşı karşıya gelmiş olması ve bu zaman zarfında epey duygusal gerilimler yaşamasıdır. Gözlem raporlarının analizi, Ercan'ın bu gerilimleri aşmak noktasında zaman zaman saldırgan davranışlara yöneldiği, bazı durumlarda ise içe kapandığını doğrulamaktadır (krş. Pınar, 2015a, s. 106, 118, 123). İkinci HAVAS görüşmesi Haziran ayında yapıldığından, Ercan'ın bu evrede duygusal anlamda baskı altında olduğu söylenebilir. Görüşme esnasında kendisine gösterilen resimleri betimlemek konusunda – özellikle ilk görüşmeye kıyasla – düşük bir arzu gösterdiği, çocuğun kendisini geri çektiği görülmektedir. Her iki HAVAS görüşmelerinin ses kayıtlarına bakıldığında, Ercan'ın son görüşmede kısık sesle konuştuğu, ses tonunun canlı olmadığı bilgisine ulaşılmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi alanında yapılan mevcut araştırmalar çocukların başarı ya da başarısızlığında en önemli faktörün daha çok öğretmen ve onun uyguladığı eğitim öğretim etkinliklerinin olduğu düşüncesinden hareket etmektedir (krş. Datler vd., 2011). Araştırmanın omurgasını oluşturan gözlem raporları ve video kayıtlarının analizinden elde edilen veriler ise, odak çocuğun anaokulunda akranları ile yaşadığı deneyimlerin ve çok çeşitli bilgi alışverişlerinin de bilişsel anlamda ve dil gelişimi noktasında önemli bir faktör olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Anaokulu öğretmenin yer almadığı,

didaktik olarak yapılandırılmamış serbest zaman etkinliklerinde, odak çocuğun akranları ile yaşadığı olumlu deneyimler ve çocuğun duygusal anlamda iyilik hali dil performansını olumlu bir biçimde etkilemektedir denilebilir. Raporlar; grubun dışına itilme, reddedilme, uyum eksikliği, anaokulu öğretmenin didaktik dayatmaları, isteksizlik ve ilgisizlik gibi durumlar karşısında odak çocuğun içe kapandığını ve daha az konuştuğunu göstermektedir. Odak çocuğun akranları ile bir ahenk içerisinde iletişim kurabildiği, oyunun ya da grubun bir parçası olabildiği birçok etkileşim deneyiminde çocuğun gerek anadili olan Türkçe’de gerekse ikinci dili Almanca’da tek kelime ya da iki kelimeden oluşan kısa ifadelerin ötesine geçerek nispeten daha karmaşık cümleler kurduğu veya kurmaya çalıştığı izlenmiştir. Odak çocuğun akranlarıyla birlik ve beraberlik içinde olmak, onlarla bağ kurabilmek adına yoğun bir içsel arzu duyduğu, bu arzu ile beraber gelişen enerjinin onu konuşmaya sevk ettiği gözlemlenmiştir. Viyana Üniversitesi’nin yürüttüğü araştırma projesi çerçevesinde gözlemlenen odak çocuklardan bir diğeri olan Elif (4 yaş) ile ilgili yapılan çalışmalar (Polzer, 2012) bu düşüncüyü destekler nitelikte olup, ilgili gözlemler; arzu gerçekleşmesinin yaşandığı, uyum içinde deneyimlenen etkinliklerde, aidiyet duygusunun öne çıktığı grup etkinliklerinde ve sabah rutinlerinde dilin kullanımına yönelik isteğin arttığını göstermiştir.

Öte yandan, gerek Ercan gerekse diğer 3 odak çocuğun ilk anaokulu yıllarında ikinci dilleri olan Almanca’da anlamlı ilerlemeler kaydetmediği söylenebilir (Datler vd., 2012). Gözlemlerin yapıldığı bir yıllık süreç içerisinde Ercan ile paralel bir biçimde; yan cümle üretimi, bağlaç ya da dilek kipi (Konjunktiv) kullanımı konusunda diğer odak çocukların dil performanslarında da herhangi ipucuna rastlanmamıştır (Polzer, 2012; Şentepe 2001 ve Cat 2011). Çocuklar konuşmalarında daha çok basmakalıp ve basit yapılara başvurmaktadır. Genel olarak, çocukların ilk yıl bazı temel dil bilgisel yapıları, ikinci yıllarında ve ilerleyen zamanlarda karmaşık yapıları kullanabildikleri ifade edilebilir. Gözlem raporlarının geneline bakıldığında; ailelerinden ayrılan, yeni bir dil sistemi ile karşı karşıya gelen bu çocukların başta uyum sorunlarının üstesinden gelmeye ve yeni koşullara alışabilmeye gayret gösterdikleri anlaşılmaktadır (Pınar, 2015; Polzer, 2012; Şentepe 2001; Cat, 2011). Bu bağlamda, ikinci anaokulu yılını da içine alan daha uzun soluklu araştırmaların yapılmasına gereksinim vardır.

Fatke’nin de ifade ettiği gibi (1994), vaka çalışmalarından elde edilen bilgi ve bulgular salt vaka çalışmasının merkezindeki münferit ya da tekil olayların incelenip, açıklanmasında başvuru sınırlı bilgiler olarak düşünülmemelidir. Vaka çalışması ile ortaya konan birtakım sonuç, öneri ve değerlendirmeler birçok olgunun anlaşılmasında fikir verici ve aydınlatıcı olabilmektedir. Diğer taraftan, bu çalışmada ifade edilen hususların bir vaka çalışmasının analizinden doğan sonuçları içerdiği göz ardı edilmemelidir. Daha kesin ifadelerle başvurabilmek, genelleme ya da mukayese yapabilmek için burada ifade edilen düşünceler ile karakteristik olarak örtüşecek ya da ayrışacak daha fazla görgül çalışmaya ve gözleme dayalı vaka çalışmasına gereksinim vardır (krş. Fatke, 1995, s. 687).

Kaynaklar

- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten - Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.
- Andresen, H. (2006). Sprache, Emotion und Bewusstheit im Spiegel kindlicher Spiele. In: Bahr, R./Iven, C. (Edts.): *Sprache Emotion Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik*. Idstein, Schulz-Kirchner Verlag, 27-40.
- Bick, E. (1964). Notes on infant observation in psychoanalytic training. In: Briggs, A. (2002): *Surviving Space. Papers on Infant Observation. Essays on the Centenary of Esther Bick*. London: Karnac, 37-54.
- Çat, C. (2011). *Einzelfallbeobachtungen eines fünfjährigen Bubens im Alltag des Kindergartens*, Unveröffentlichte Materialien aus dem Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien.
- Datler, W., Steinhardt, K., Trukenpolz, K. et al. (2008). Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Ruth J., Katzenbach, D., Dammasch, F. (Edts): *Triangulierung-Lernen, Denken, Handeln aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht*. Frankfurt: Brandes & Apsel, 85-109.
- Datler, W. (2009). Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung: Über: Esther Bick: Die Methode der Infant Observation und die Entwicklung von psychosozialer Kompetenz. In: Diem Wille, G., Turner, A. (Edts.): *Einblicke in die Tiefe- Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen*. Stuttgart: Klett-Cotta, 41-66.
- Datler, W., Fürstaller, M., Ereky-Stevens, K. (2011). Der Übergang in die außerfamiliäre Betreuung: Der Beitrag der Kleinkinder zum Verlauf von Eingewöhnungsprozessen. In: Kißgen, R., Heinen, N. (Edts.): *Familiäre Belastungen in früher Kindheit: Früherkennung, Verlauf, Begleitung, Intervention*. Stuttgart: Klett-Cotta, 205 - 228.
- Datler, W., De Cillia, R., Garnitschnig, I. et al. (2012). *Abschlussbericht. Forschungsprojekt Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten*. Wien
- Datler, W. (2013). Emotion und Beziehung als Motor von Entwicklung. In: Seibel, K., F.v., Ploch, B. (Edts.): *Wie Kinder lernen. Gemeinsame Grundlagen wirksamer Förderung in Kita und Grundschule: Konzepte und Perspektiven für die Praxis. Lernen vor Ort*. Offenbach: 36-47.
- Datler, W., Studener-Kuras R. and Bruns, V. (2014). Das Vergnügen am Fremden und die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich der Zweitsprache Deutsch. Aus dem Wiener Forschungsprojekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten. In: Dahlvik, J, Reinprecht, C. und Sievers, W. (Edts.): *Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich*. Jahrbuch 2/2013, Vienna University Press.
- Diem-Wille, G. (2007). *Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion*. Kohlhammer: Stuttgart: Kohlhammer.
- Dinkelaker, J., Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fatke, R. (1995). Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 19, 681-695.
- Hampl, S. (2013). Die Videointerpretation von Fernsehshows und Musikvideos. Ausgewählte Fallbeispiele zur methodologischen Erweiterung der dokumentarischen Methode. Dissertation, Universität Wien.

- Jeuk, S. (2011). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Knoblauch, H. (2006). Videography. Focused Ethnography and Video Analysis. In: Knoblauch, H. et al. (Edts.): *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH., 69-83.
- Lazar, R.A., Lehmann, N., Häußler, G. (1986). Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: Stork, J. (Edt.): *Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings*. Stuttgart: Frommann-Holzboog, 185-211.
- Lazar, R.A. (2000). Säuglingsbeobachtung und Säuglingsbehandlung. In: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendlichen-Psychoanalyse, Heft 108. Brandes & Apsel Verlag, 399-418.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Pınar, Y. (2010). *Einzelfallbeobachtungen eines fünfjährigen Bubens im Alltag des Kindergartens Teil 1*, Unveröffentlichte Materialien aus dem Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien.
- Pınar, Y. (2011). *Einzelfallbeobachtungen eines fünfjährigen Bubens im Alltag des Kindergartens, Teil 2*, Unveröffentlichte Materialien aus dem Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien.
- Pınar, Y. (2014). *Ercan im Kindergarten. Eine selektive Videointerpretation unter Einbeziehung von Standbildern aus Videoaufzeichnungen*. Unveröffentlichter Projektbericht am Institut für Bildungswissenschaft (Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik) der Universität Wien.
- Pınar, Y., Kubilay Pınar N. (2015). Sosyal bilimlerin ihmal ettiği bir konu: "Duygular" ve bir araştırma aracı: "Tavistock modeline göre gözlem, *Akademik Araştırmalar Dergisi*, s.33-55.
- Pınar, Y. (2015a). *Interaktion, Emotion und Sprache unter besonderer Berücksichtigung des Zweitspracherwerbs im Kindergarten. Eine Einzelfallstudie über das Erleben und ausgewählte Lernprozesse eines fünfjährigen Bubens mit türkischer Erstsprache in seinem ersten Kindergartenjahr*. Doktora Tezi, Viyana Üniversitesi.
- Pınar, Y. (2015b). Tavistock modeli temelinde rezonans ve karşı aktarım tepkilerinin incelenmesi: olgu sunumu. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 3(6), 95-109.
- Pınar, Y. (2015c). Avusturya eğitim sisteminde Türk öğrencilerin Alman dilinde sergiledikleri yetersizlikler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi* 4(3), 577-594.
- Polzer, M. (2012). *Emotionen, Beziehungserfahrungen und Spracherwerb. Eine Einzelfallstudie über das Erleben eines Mädchens mit türkischer Erstsprache in ihrem ersten Kindergartenjahr*. Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.
- Reich, H. H., Roth, Hans L. (2004). HAVAS. Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger, Hamburg: Möglichkeiten der kontrastiven Analyse, In: Bernt Ahrenholz (Edts.): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*, Fillibach: Freiburg im Breisgau, 81-104.
- Reich, H., Roth, H.-J. (2005). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands fünfjähriger – HAVAS 5*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg.
- Reich, H./Roth, H.-J. (2007). HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Reich, H./Roth, H.-J./Neumann, U. (Edts.): *Sprachdiagnostik im Lernprozess*. Waxmann: Münster, 71-94.

- Reich, H. (2008). Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig. In: Ahrenholz, B./Oomen Welke, Ingelore (Edts.): *Deutsch als Zweitsprache*. Schneider: Hohengehren, 420-429.
- Reich, H. (2008). *Sprachforderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte, Materialien*. das netz: Weimar/Berlin.
- Reich, H. (2009). Entwicklungswege türkisch-deutscher Zweisprachigkeit. In: Neumann, Ursula/Reich, Hans H. (Edts.): *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen*. Waxmann: Münster, 63-90.
- Stampf, J. (2012). *HAVAS 5 und SISMİK als Untersuchungsinstrumente im Forschungsprojekt "Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten"*. Diplomarbeit, University of Vienna. Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft
- Şentepe, O. (2011). *Einzelfallbeobachtungen eines fünfjährigen Mädchens im Alltag des Kindergartens*, Unveröffentlichte Materialien aus dem Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Cambridge Mass.
- Trunkenpolz, K., Datler, W., Funder, A., Hover-Reisner, N. (2009). Von der Infant Observation zur Altersforschung: Die psychoanalytische Methode des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. In: *Zeitschrift für Individualpsychologie* 34, 2009, Heft 3, 330-351.
- Trunkenpolz, K., Funder, A., Hover-Reisner, N. (2010). "If one wants to 'see' the unconscious, one can find it in the setting of Infant Observation ..." Beiträge zum Einsatz des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. In: Ahrbeck, B., Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Gstach, J. (Edts.): *Psychoanalyse und Systemtheorie in Jugendhilfe und Pädagogik*. [Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 18] Gießen: Psychosozial-Verlag, 167-208.
- Tuma, R., Schnettler, B., Knoblauch, H. (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zollinger, B. (2010). *Die Entdeckung der Sprache*. Bern-Stuttgart-Wien: Paul Haupt Verlag.

Yazar

Yunus Pınar, doktora eğitimini Viyana Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlamıştır. Yazarın ilgi alanları arasında okul öncesi çocuklarda sosyal etkileşimin önemi, duygusal ve dilsel gelişim konuları yer almaktadır.

İletişim

yunus_pinar@hotmail.com

Extended Abstract

First of all, it should be pointed out that the social sciences, especially: educational sciences, linguistics, and psycholinguistics had a restrained position and disinterest towards the impact of emotions on the learning abilities of preschoolers and emotions had been known as dysfunctional phenomena for a long time. Generally, it is currently widely agreed that the emotions might have a constitutive role in children's language development. Nevertheless, very few studies are available in this area. The present paper is an attempt to investigate the emotions and the peer interactions with particular focus on second language acquisition in the kindergarten.

Traditionally, researchers have sorted developmental processes and changes in early childhood into separate categories- cognitive, language, emotional, physical, and social development. At the present time, it is widely agreed that development in each of these areas, however, affects and interacts with every other type. On the other hand, it should be highlighted that the relationship between emotions and language is currently still largely unexplored area of research (cf. Lüdtke 2012). In order to further understand the possible relationship between emotions and language and to observe children's peer interactions in Kindergarten, an empirical research project "Language acquisition and everyday life multilingualism in the kindergarten" has been carried out by the University of Vienna with the participation of educators, psychologists and linguists in 2010 (Datler, et.al. 2012, p:217). This study, which is part of this research project, aims to investigate the role of peer relationships and daily experiences between the children in the nursery school and describe the importance of emotional factors in learning processes and in daily activities in Kindergarten within the interactions with particular focus on second language acquisition. In order to achieve these goals, a boy called the examined child "Ercan" with a small knowledge of German at the age of 5 was investigated during his first year in the nursery school in Vienna with different methods and tools. This study is based upon Young Child Observation according to the Tavistock Model, the analysis of videos, a tool to define language competence (HAVAS 5) and an interview with the examined child's parents.

Analysis of the results, with emphasis on the particular requirements of the case study report and video materials, shows that the examined child Ercan experiences several situations as stressful and burdensome, nevertheless trying to communicate with other children and adults. In this regard, it can be assumed that the examined child successfully regulates his negative emotional experiences in many situations. Thus the boy is encouraged to develop his language skills of his second language German. Specifically, it can be shown that the examined child had difficulty separation from his parents and experienced stressful situations and a moderately difficult transition at the beginning of the kindergarten year, especially during the first few weeks of school. It can be stated that he became more able to establish contact and to interact with peers and teachers, in his second month of kindergarten. Our findings together with the observations suggest that anger, resentment and tendencies towards aggression occur in examined child Ercan when he wishes to do something he is not allowed to do and when he moderately rejected by peers. He exhibited a range of aggressive behaviours, including physical aggression to peers and this is infrequently observed from beginning of the fourth Month until his last month in Kindergarten.

The Child Ercan was tested two times in the fall of 2010 and summer 2011 using the profile analysis approach applied to oral discourse HAVAS 5, an instrument of the federal state of Hamburg, designed for use with pupils aged five to six years who are in the transitional phase between kindergarten and primary school. As a result, it was concluded that Ercan makes slight improvements in his second language skills in his first year in Kindergarten. The reason for this may be that the child Ercan needs

an acclimatization period both for the new environment and the complex structures of his second language.

As a result of his natural desire to interact and communicate with peers, to feel connected to others, and to be a part of the group he tries to communicate with peers and adults in his second language German from beginning to end in kindergarten. The examined child Ercan feels the desire to communicate with children and teachers in his second language German and this leads to interactive-exchange processes, which stimulate and improve his second language skills. In summary, it can be said that the quality of interaction and positive emotional experiences in peer group have a significant influence on language development. In accordance with other observations from the research project (Polzer, 2012; Şentepe, 2011; Çat, 2011) can be noted that the sense of community and togetherness and the energy from the connectedness in the peer group stimulate cognitive flexibility and the skills in second language. The main results recommend taking the impact of children's activities on interaction and developing language competences greater into account than it is often the case with studies concerning early childhood education.

Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme

Meta-synthesis: A Conceptual Analysis

Seyat Polat³
Osman AY

To cite this article/Atıf için:

Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education, 4(1), 52-64. [Online]:
<http://www.enadonline.com>

<http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>

Özet. Meta-sentez araştırmaları, belirli bir alanda yapılan çalışmaların nitel bulgularının; yorumlanmasını, değerlendirilmesini, benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulmasını ve yeni çıkarımlar yapılmasını amaçlayan çalışmalardır. Meta-sentez yöntemi ilk olarak 1988 yılında eğitim alanında kullanılmasına rağmen ilerleyen yıllarda yaygın olarak tıp ve hemşirelik alanında kullanılmıştır. Bununla birlikte son yıllarda, ulusal ve uluslararası alanyazında eğitim alanındaki meta-sentez çalışmalarının da yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. Türkiye’de yapılan meta-sentez çalışmaları incelendiğinde meta-sentez yönteminin araştırmacılar tarafından farklı şekillerde kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, meta-sentez ile ilgili kavramsal bir çözümleme yapmak ve aynı zamanda ortaya çıkan sonuçları tartışmaktır. Bu bağlamda öncelikle meta-sentez kavramının tarihsel gelişimi ve bu süreç boyunca nasıl algılandığı açıklanmıştır. Sonra da meta-sentez çalışmalarının nasıl yapılması gerektiği ve bu çalışmaların geçerlik-güvenirliğinin nasıl sağlanabileceği anlatılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Meta-sentez, nitel çalışmalar, geçerlik ve güvenilirlik, kavramsal çözümleme.

Abstract. Meta-synthesis is a systematic review that evaluates number of interrelated qualitative studies. Although meta-synthesis method was used for the first time in an educational research in 1988, it has been appeared widely in medicine and nursing researches. Nevertheless, there is a growing interest in meta-synthesis in the field of education in Turkey and abroad in recent years. As a result of literature review of meta-synthesis, we noticed that this method is been applied in different ways by different researchers in Turkey. The purpose of this study is to explain the historical development of meta-synthesis, the different perceptions of meta-synthesis during this development, how to perform a meta-synthesis research, and how to provide reliability and validity of a meta-synthesis research. A concept analysis method was utilized to achieve this goal and the findings were discussed in detail.

Keywords: Meta-synthesis, qualitative studies, reliability and validity, conceptual analysis.

³ Sorumlu yazar: Yrd. Doç.Dr. Seyat POLAT, Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e posta: seyatpolat@mevlana.edu.tr

Giriş

Tüm alanlarda olduğu gibi sosyal bilimlerde de hızlı bir gelişim yaşanmaktadır. Bu gelişimden araştırma teknikleri de etkilenmektedir. Var olan araştırma yöntemleri gelişmekte, aynı zamanda yeni yöntemler de ortaya çıkabilmektedir. Bu bağlamda meta-sentez yönteminin de belli konularda yapılmış olan nitel çalışmaların birlikte değerlendirilmesi ihtiyacından dolayı ortaya çıktığı söylenebilir. Meta-sentez yönteminin ilk kullanılmaya başlandığı 1980'lerden itibaren, yöntemin adlandırılması ve kavramsallaştırılmasına yönelik araştırmacılar arasında görüş farklılıklarının olduğu söylenebilir. Meta-sentez kavramının farklı isimlerle ifade edilmesi, bu kavram kargaşasının bir sonucu olarak gösterilebilir. Bu nedenle meta-sentez yönteminin ne olduğu ve nasıl algılandığına ilişkin kavramsal bir çözümlenmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın, meta-sentezin farklı yorumlanmasının nedenlerini ortaya koyması bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Uluslararası çalışmalar (Kennedy ve MacNeela, 2014; Wyatt, Harper ve Weatherhead, 2014; Aspors ve Fransson, 2015; Brown ve Lan, 2015; Ennals, Fossey ve Howie, 2015; Shaw, Sherman ve Fitness, 2015; Staneva, Bogossian ve Wittkowski, 2015; Walsh, Hochbrueckner, Corcoran ve Spence, 2015; Yıldırım, Kurşun ve Göktaş, 2015; Andrews ve Harlen, 2016; Brannigan, Galvin, Walsh, Loughnane, Morrissey, Macey, Delargy ve Horgan, 2016; Rasmussen ve Uhrenfeldt, 2016; Topcu, Buchanan, Aubeeluck ve Garip, 2016; Wadham, Simpson, Rust ve Murray, 2016; Wilson ve Murray, 2016) incelendiğinde meta-sentezin nitel verilerin yorumlanması ve değerlendirilmesinde kullanıldığı görülmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalar (Aküzüm ve Özmen, 2014; Serbest, 2014; Kıncal ve Beypınar, 2015) incelendiğinde ise meta-sentez yönteminin bazı çalışmalarda farklı yorumlandığı ve nicel verilerin de çalışmaya dâhil edildiği görülmektedir. Bu çalışmada meta-sentez araştırmalarının nasıl yapılacağı ve geçerlik-güvenirliğin nasıl sağlanacağı detaylandırılmaya çalışılmıştır. Özellikle ne tür verilerin sentezlenmesi gerektiği konusu anlatılmıştır. Meta-sentez çalışmaları ile ilgili yapılan yanlış yorumlamalara değinilmiş ve meta-sentez çalışmalarında yapılması gereken işlemler adım adım anlatılmıştır. Bu şekilde, yapılacak olan meta-sentez çalışmalarında yapılması muhtemel hataların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Meta-sentez çalışmalarının Türkiye'de yeni yaygınlaşmaya başladığı göz önüne alındığında, bu çalışmanın bir farkındalık oluşturacağı ve dolayısıyla alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan çalışmanın özellikle eğitim bilimleri alanı olmak üzere sosyal bilimlerde ve sağlık bilimleri alanlarına da katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Çalışmanın genel amacı, meta-sentez ile ilgili kavramsal bir çözümlenme yapmaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Meta-sentez nedir?
2. Meta-sentez çalışmaları nasıl yapılır?
3. Meta-sentez çalışmalarında geçerlik ve güvenilirlik nasıl sağlanır?

Meta-Sentez Nedir?

Meta-sentez çalışması ilk olarak 1988 yılında Noblit ve Hare tarafından eğitim alanında yayımlanmış kültür çalışmalarının bulgularını birlikte değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Noblit ve Hare bu araştırma yöntemini "meta etnografi" şeklinde adlandırmışlardır. Noblit ve Hare (1988) meta etnografiyi, nitel çalışmalarının birbirine çevrildiği bir sentez yaklaşımı, çalışmaların sonuçlarını resmetmek için kullanılan sistematik bir karşılaştırma veya nitel çalışmaların bulgularının

karşılaştırılması veya birleştirilmesi ile oluşturulan kuramlar, üst anlatılar, genellemeler ve yorumlamalı çeviriler şeklinde tanımlanmışlardır.

DeWitt-Brinks ve Rhodes (1992) meta-sentez kavramını nitelin meta-analizi şeklinde isimlendirmişlerdir. DeWitt-Brinks ve Rhodes (1992) nitelin meta-analizini, bilimsel yayınların temel aldığı nicel verilerden ziyade nitel araştırmaların bulgularının sentezlemesi süreci şeklinde tanımlanmışlardır. Meta-sentez çalışmalarında araştırmacı istatistiksel çözümlenmelerden daha çok, senteze dâhil ettiği her bir çalışmanın bulgularını betimleyen ve açıklayan betimleyici anlatılara güvenir. Paterson ve Canam'ın (2001) meta-analizi ve meta-sentezi birlikte ele alıp “meta çalışmalar” şeklinde isimlendirdikleri görülmektedir. Bu araştırmacılara göre meta çalışmalar; kuram, yöntem ve veri bağlamlarında değişik seviyelerde üretilmiş mevcut sosyolojik bilgi gruplarının çözümlenmesi için kullanılan sistematik bir yaklaşımı açıklar. Bu nedenle meta çalışmalar nitel çalışmaların bulgularının değerlendirmesinin ve sentezlemesinin yanı sıra meta veri analizi, meta yöntem veya meta kuram olarak bahsedilen çalışmaları bir araya getirerek bir meta-sentez üretmeyi amaçlar. Bu ise son derece büyük ve emek isteyen bir iştir. Thomas ve Harden (2008) ise bu kavramı tematik sentezleme metodu olarak yorumlamışlardır. Tematik sentezleme yapmak için nitel araştırmaların bulgularını sentezleyen bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konuda özellikle bireylerin algıları ve deneyimleri hakkındaki soruların ele alındığı değişik çalışmaları incelemişlerdir.

Son yıllarda alanda yapılan çalışmalar (Aspfors ve Fransson, 2015; Çalık ve Sözbilir, 2014; Bondas ve Hall, 2007) incelendiğinde yukarıda açıklanan kavramların tek bir çatı altında ve “meta-sentez” olarak isimlendirildiği görülmektedir. Nitekim Çalık ve Sözbilir'in (2014) meta-sentez çalışmalarını belli bir alanda yapılmış nitel araştırmaların yine nitel bir anlayışla ele alınıp, benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırmalı olarak ortaya konması şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Meta-sentez alandaki araştırmaların sıradan bir incelemesi değil, var olan nitel araştırma bulgularının yorumsal çözümlenmelerine dayanan ve yeni bilgilerin geliştirildiği metodolojik bir yaklaşımdır (Aspfors ve Fransson, 2015). Patton (2014) bu tarz çalışmaları değerlendirmenin değerlendirmesi şeklinde ifade etmiştir. Yine Sandelowski ve Barroso'ya (2003) göre meta-sentez, nitel araştırma bulgularının birleştirildiği bir tür entegrasyon çalışmasıdır. Meta-sentez nitel çalışmaların bulguları karşısında test edilebilir hipotezler oluşturmak için bize imkânlar sağlamıştır (Thomas ve Harden, 2008). Walsh ve Downe (2004) meta-sentez çalışmaları için benzer nitel araştırmaların bulgularının yorumlanması gerektiğini ifade etmektedir. Bir teori olarak meta-sentez, nitel çalışmaların bulgularının yorumlanmasını, organize edilmesini ve temalar halinde ayrıştırılmasını kapsar. Dolayısıyla meta-sentez araştırmaları nicel çalışmaların sonuçları ile ilgilenmez (Sandelowski, Docherty ve Emden, 1997). Bu tanımlamalardan yola çıkarak meta-sentez çalışmalarında sadece nitel araştırmaların bulgularını veya karma yöntem ile desenlenmiş çalışmaların nitel bulgularını değerlendirmek gerektiği söylenebilir.

Meta-sentez çalışmaları daha çok tıp ve hemşirelik alanında (McDermott, Graham ve Hamilton, 2004; Kepreotes, 2009; Martsolf, Draucker, Cook, Ross, Stidham ve Mweemba, 2010; Mudge, Kayes ve McPherson, 2015) yapılmakla birlikte son yıllarda eğitim alanında da (Beach, Bagley, Eriksson ve Koro, 2014; Aspfors ve Fransson, 2015; Polat, 2015; Yıldırım, Kurşun ve Göktaş, 2015) yaygınlaşmaya başlanmıştır. Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde, amaca yönelik belli bir konuda yapılan nitel araştırmaların sonuçlarının yorumlandığı ve değerlendirildiği görülmektedir. Weed (2005) meta-sentez çalışmalarının, az sayıdaki nitel araştırma sonuçlarının yorumlanmasını kapsadığını ifade etmektedir. Bondas ve Hall (2007) ise meta-sentez çalışmaları derinlemesine analiz ve zengin bir yorum istediği için bu çalışmaların ortalama 10-12 adet araştırma ile sınırlandırılmasını tavsiye etmektedirler. Verilen bu bilgiler değerlendirildiğinde, meta-sentez araştırmalarının, belirli bir alanda

yapılan araştırmaların nitel bulgularının; yorumlanmasını, değerlendirilmesini, benzer ve farklı yönlerinin ortaya koyulmasını ve yeni bilgilerin geliştirilmesini amaçlayan çalışmalar olduğu görülmektedir.

Meta-sentez çalışmalarında, betimsel içerik analiz çalışmalarının aksine, az sayıdaki çalışmaların ele alındığı ve derinlemesine bir inceleme yapıldığı söylenebilir. Meta-sentez çalışmalarında sadece nitel araştırmalar veya karma çalışmaların nitel boyutları değerlendirmeye alınırken betimsel içerik analizinde hem nitel hem de nicel çalışmalar değerlendirmeye alınır. Yine meta-sentez çalışmalarında derinlemesine sentezleme söz konusu iken, betimsel içerik analizinde ise çalışmalar genel hatları ile betimlenir.

Meta-Sentez Çalışmaları Nasıl Yapılır?

Nitel araştırmaların doğası gereği, araştırmacılar; bir konunun etkisini ve nedenlerini belirlemek, tahmin etmek ya da topluluk içindeki bazı özellik dağılımlarını tanımlamak yerine katılımcılar için bir olgunun ne anlama geldiği ile ilgilenirler (Merriam, 2013). Nitel araştırmacılar sıklıkla eylemlere, anlatılara ve bunların nasıl keşitdikleri konusuna ilgi duyarlar (Glesne, 2013). Nitekim meta-sentez çalışmalarını yapan bir araştırmacının da bir konu ile ilgili yapılmış olan nitel çalışmalara yönelik bütüncül bir bakış ile ortak temalara ulaşması gerektiği ifade edilebilir. Bunun için de çeşitli tema ve örüntüler belirleyip analitik tekniklere odaklanmak gerekir (Glesne, 2013).

Meta-sentez çalışmaları (Aspfors ve Fransson, 2015; Staneva, Bogossian ve Wittkowski 2015; Campbell, Pound, Morgan, Daker-White, Britten, Pill ve Donovan, 2011; Thomas ve Harden, 2008; Sandelowski ve Barroso, 2007; Noblit ve Hare, 1988) incelendiğinde araştırmacıların küçük farklılıklarla benzer işlem adımlarını takip ettikleri görülmektedir. Bu işlem adımları aşağıda maddeler halinde verilmiş ve Şekil 1’de görsel olarak sunulmuştur. Beşinci ve altıncı adımlar döngüsel bir süreçte işlemektedir.

Adım 1: Araştırma sorularının belirlenmesi.

Adım 2: Çalışmanın konusuna uygun anahtar kelimeler belirlenip alanyazın taramasının yapılması.

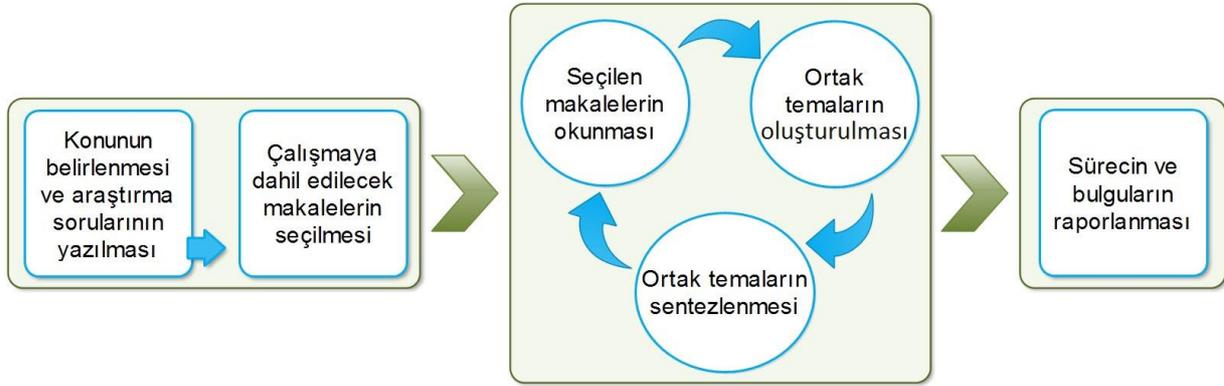
Adım 3: Kaynakların sağlanması, gözden geçirilmesi, kimliklendirilmesi ve değerlendirilmesi.

Adım 4: Araştırmanın dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütlerinin belirlenmesi ve değerlendirmeye alınacak çalışmaların seçilmesi.

Adım 5: Seçilen çalışmaların çözümlenmesi ile ortak temalar ve bu temalara ait alt temaların oluşturulması, benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulması.

Adım 6: Temalar çerçevesinde elde edilen bulguların sentezlenerek çıkarımların yapılması.

Adım 7: Sürecin ve bulguların ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılması.



Şekil 1. Meta-sentez araştırmasının işlem basamakları

Meta-sentez işlem adımlarının daha iyi anlaşılması için eğitim ve sağlık alanlarından birer örnek aşağıda verilmiştir. Aspors ve Fransson (2015) mentor eğitimi üzerine yapmış oldukları meta-sentez çalışmalarında sırasıyla aşağıdaki adımları takip etmişlerdir: (1) Araştırma sorularının belirlenmesi. (2) Literatürün taranması: Aramada kullanılacak anahtar kelimelerin, tarama yapılacak veri tabanlarının ve zaman diliminin belirlenmesi. (3) Araştırma seçimi, süreci ve ölçütleri: Başlık ve özetlerin okunması ve daha sonra aday çalışmaların tamamının okunması. Çalışmaların, araştırmacıların mentor eğitimi tanımına uygun olması ve araştırmaların nitel olması. (4) Dahil edilen makalelerin künyelerinin tablo şeklinde verilmesi. (5) İçerik çözümleme yöntemi ile kodların, kategorilerin ve ana temaların oluşturulması. İncelenen çalışmalardan elde edilen temaların sentezlenerek tümevarımsal çıkarımlarda bulunulması. (6) Veri çözümleme sürecinin ve bulguların açıklanması. Staneva, Bogossian ve Wittkowski (2015) tarafından stres bozukluğu hakkında yapılmış olan çalışmada izlenen adımlar da şu şekildedir: (1) Tarama ölçütlerinin belirlenmesi: Veri tabanları, zaman dilimi ve anahtar kelimeler. (2) Dahil edilme ve hariç tutulma ölçütlerinin belirlenmesi: Çalışmaların nitel olarak desenlenmesi ve belirlenen konu ile çalışmanın konusunun uyumlu olması. (3) Seçilen çalışmaların kalite değerlendirmesinin yapılması: Çalışmaların yöntemlerinin doğru belirlenmiş olması, verilerin uygun yöntemler ile çözümlenmiş olması ve geçerlik-güvenirliğin sağlanmış olması. (4) Verilerin kodlanması ve sentezlenmesi.

Meta-sentez yapabilmek için belli bir alanda yapılmış optimum (araştırma sonunda beklenen sonuçlara ulaştıracak sayı ve çeşitlilikte) sayıda nitel araştırmaya ihtiyaç vardır. Yapılan nitel çalışmalar o alanda incelenen problem durumu veya kavramı açıklamaya yetecek, kuram oluşturmaya yarayacak düzeyde olmalıdır. Sentezleme için ana tema ve alt temalardan elde edilen sonuçların birlikte harmanlanıp birleştirilmesi ve çıkarımların boyutlar şeklinde sunulması gerekmektedir (Aspors ve Fransson, 2015). Aksi takdirde meta-sentez çalışması tamamlanmış sayılmaz. Bununla birlikte ulusal alanyazında meta-sentez yönteminin kullanıldığı çalışmalar (Aküzüm ve Özmen, 2014; Serbest, 2014; Kıncal ve Beypınar, 2015) incelendiğinde bazı araştırmalarda nicel araştırma bulgularının da çalışmaya dâhil edildiği ve sentezleme kısmının yüzeysel yapıldığı veya eksik bırakıldığı görülmektedir. Bunun sebebi, ele alınan konu ile ilgili yapılmış olan nitel çalışmaların meta-sentez yapabilmek için yeterli sayıya ulaşmamış olması olarak gösterilebilir. Bu durum, meta-sentez yöntemi ile yapılan ulusal çalışmalarda henüz istenilen kalite düzeyine ulaşamadığını göstermektedir. M. Sözbilir de bu konuda aynı görüşe sahip olduğunu belirtmiştir (M. Sözbilir, yazara e-posta, 13.01.2016). Bir çalışmada nitel ve nicel araştırmalar birlikte incelendiğinde, yöntem olarak betimsel içerik analizi tercih edilmelidir. Çünkü (a) meta-sentez çalışmalarda incelemeye alınan araştırma sayısı (örneklem büyüklüğü) sınırlı olmaktadır

ve (b) incelenen çalışmaların sadece nitel sonuçları değerlendirilmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Meta-sentez çalışmalarında dikkat edilmesi gereken başka bir nokta ise sentezlemenin detaylandırılmasıdır.

Meta-Sentez Çalışmalarında Geçerlik Ve Güvenirlik

Tüm bilimsel çalışmalarda olduğu gibi, nitel araştırmalar da etik kurallar çerçevesinde geçerli ve güvenilir bilgi üretme kaygısı taşır (Merriam, 2013). Nitel araştırmalarda araştırılan olgunun daha iyi anlaşılması için mümkün olduğu ölçüde birden fazla teknik kullanılır ve araştırılan konunun özelliklerine göre süreç içinde yeni düzenlemeler ve eklemeler yapılmasını mümkün kılar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bundan dolayı nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik araştırmanın inanırlığı açısından ön planda tutulmuştur. Meta-sentez çalışmalarında geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için aşağıdaki hususlar dikkate alınmalıdır (Thomas ve Harden, 2008; Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richardson, 2005; Creswell, 2007; Kennedy ve MacNeela, 2014; Patton 2014; Aspfors ve Fransson, 2015; Staneva, Bogoşlsian ve Wittkowski, 2015):

1. Çalışmanın amacı ve araştırma soruları açık bir şekilde ifade edilmelidir.

Örneğin; Yıldırım, Kurşun ve Göktaş (2015) çalışmalarında araştırmanın amacını “bu araştırmanın amacı, bilgi işlem teknolojileri (BİT) konusunda düzenlenen hizmet içi eğitimlerinin (HİE) niteliklerini etkileyen faktörleri ortaya çıkarmaktır” şeklinde genel olarak ifade edip ve bu amaca bağlı kalarak;

“BİT konusunda yapılan HİE’lerin niteliğini planlama aşamasında etkileyen faktörler nelerdir?

BİT konusunda yapılan HİE’lerin niteliğini uygulama aşamasında etkileyen faktörler nelerdir?

BİT konusunda yapılan HİE’lerin niteliğini değerlendirme aşamasında etkileyen faktörler nelerdir?” sorularına ayrı ayrı cevap aramışlardır.

2. Bulguların geçerliliği için veri toplama metodu, dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütleri detaylı bir şekilde anlatılmalıdır.

Bu madde ile ilgili olarak, Brannigan ve diğerleri (2016) verileri toplarken ilk önce hangi veri tabanlarını kullanacaklarını belirledikleri (ERIC, EBSCO, SCOPUS vb.), ikinci aşamada kendi çalışmaları ile ilgili anahtar kelimeler belirledikleri, üçüncü aşamada yıl sınırlamasını koyup ve bunun nedenini açıkladıkları ve dördüncü aşamada ise çalışmaların yayın diline karar verdikleri görülmüştür.

3. Konu ile ilgili ulaşılan çalışmaların sayısı ve bu çalışmalardan analize dâhil edilenler detaylı bir şekilde açıklanmalıdır.

Douglas, Mills, Niang, Stepchenkova, Byun, Ruffini ve diğerleri, (2008) çalışmalarında altı adet dâhil edilme ve üç adet hariç tutma ölçütü belirlemişlerdir. Yaptıkları tarama sonucunda 140 çalışmaya ulaştıkları, 105 çalışmanın 1. ve 3. ölçütlere uygun olmadığı, 35 çalışmanın nitel olduğu ve “internet bağımlılığı” ile ilgili olduğu, son olarak da bu 35 çalışmadan 25’nin ise 4. ve 6. ölçütlere uygun olmadığını tespit ettikleri ve sonuç olarak 10 çalışmayı senteze dâhil ettikleri görülmüştür. Bu adımları bir görsel ile de sunmuşlardır.

4. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların; metodolojisi, alanı, örnekleme ve çalışmanın gerçekleştiği coğrafya, veri toplama tekniği ve veri çözümleme yöntemleri belirtilmeli veya tablo şeklinde sunulmalıdır. (Wyatt, Harper ve Weatherhead, 2014; Walsh ve diğerleri, 2015; Wilson ve Murray 2016, çalışmaları incelenebilir.)
5. Verilerin çözümlenmesi ve ortak temaların oluşturulması süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmalıdır.
Wilson ve Murray (2016) başlangıçta çalışmaların içeriklerine aşına olmak için çalışmaları bir kaç kez okuduklarını, ikinci aşamada tekrar okuyup; kodları, yorumları ve kavramları çıkardıklarını, üçüncü aşamada belirledikleri kavramları her bir çalışma ile karşılaştırdıklarını ve aralarındaki ilişkiye baktıklarını ve son olarak da ortak beş tema çerçevesinde sentezleme ve yorumlama yaptıklarını ifade etmişlerdir.
6. Ortak temaların belirlenmesi işlemi birden fazla alan uzmanı tarafından yapılmalı ve kodlayıcılar arasındaki tutarlılık sağlanmalıdır.
Eğer çalışma birden fazla kişi tarafından yürütülüyorsa her bir araştırmacının kodlama safhasına dahil olması gerekmektedir. Şayet çalışma bir araştırmacı tarafından yürütülüyorsa başka alan uzmanına da kodlama yaptırılmalıdır.
7. Sentezleme süreci için yeterli zaman harcanmalı ve ayrılan zaman çalışmada belirtilmelidir.
Aspfors ve Fransson (2015) çalışmalarında sentezleme sürecine Aralık 2013 tarihinde başlamış ve Mayıs 2014 tarihinde bitirmişlerdir.
8. Araştırmada inanırlığı artırmak için incelenen çalışmaların bulgularından kesitler sunulabilir.
(Corcoran, Crowley, Bell, Murray ve Grindle, 2012 ve Polat, 2015 çalışmaları incelenebilir.)

Sonuç

Son yıllarda özellikle sosyal bilimlerde nitel araştırmaların öneminin giderek arttığı söylenebilir. Bunun doğal bir sonucu olarak sosyal bilimlerde yapılan nitel araştırmaların sayısı hızla artmaktadır. Aynı alanda yapılan nitel araştırmaların birlikte değerlendirilmesi ihtiyacı meta-sentez yöntemini ortaya çıkarmıştır. Bu yöntem bir konu hakkında yapılmış nitel araştırmaların; verilerini, yöntemlerini veya kuramsal yönünü derinlemesine inceleme olanağı sağlar. Meta-sentez araştırmalarıyla bir olgu etraflıca açıklanabilir, var olan bir kurama farklı bir bakış açısı kazandırılabilir ya da yeni bir kuram oluşumuna zemin hazırlanabilir. Bu şekilde meta-sentez çalışmaları alana önemli katkılar sağlayabilir.

Meta-sentez çalışmaları yoğun emek ve uzun bir süreç gerektirir. Belirlenen alan ile ilgili incelenen çalışmaların bulgularının derinlemesine analiz edilmesi, ana tema ve alt temaların belirlenmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesi çalışmanın iskeletini oluşturmaktadır. Bu nedenle meta-sentez çalışmalarının sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için yöntem ve alan uzmanlarının birlikte bulunduğu bir ekip ile yürütülmesi gerekir.

Bu çalışma meta-sentezin ne olduğu, nasıl yürütülmesi gerektiği ve geçerlik-güvenirliğin nasıl sağlanması gerektiği konularında, geniş ve bazen de kafa karışıklığına yol açabilen bir alanyazından elde edilen özlü bilgiler sunmaktadır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucunda meta-sentezin; “meta etnografi”, “nitelin meta analizi”, “meta çalışmalar”, “tematik

sentezleme” ve “tematik içerik analizi” olarak adlandırıldığı görülmüştür. Meta-sentezin geçmişten günümüze birden fazla kavramla adlandırılmış olması kimi araştırmacılar tarafından yanlış yorumlanmasına neden olmuştur. Bu çalışma alanyazında bulunan farklı tanımlamalardan dolayı yaşanan kavram kargaşasını gidermeye çalışmaktadır. Ayrıca çalışma, araştırmacıların meta-sentez çalışmalarını kuramsal doğrultuda desenlemesine yardımcı olacak, farklı meta araştırma tasarımlarıyla karıştırmalarını önlemeye katkı sağlayacaktır. Yine çalışmada nitel araştırmalar için gerekli bir şart olan geçerlik ve güvenilirlik konusunu, meta-sentez çalışmalarında nasıl sağlanması gerektiği örnekler ile detaylandırılmıştır. Bu şekilde meta-sentez çalışmalarını yürüten araştırmacılara alanyazından elde edilen özlü bilgiler ile yol gösterilmesi amaçlanmıştır.

Alanyazındaki çalışmalarının incelenmesi neticesinde meta-sentez araştırmalarında; nitel araştırmaların bulgularının ya da karma araştırmaların nitel bulgularının ele alındığı, araştırma yapılacak konu hakkında optimum sayıda (8-12) çalışmanın incelendiği, incelenen konuya odaklanılması için dahil edilme ve hariç tutulma ölçütlerinin doğru belirlenmesi gerektiği, ele alınan konu ile ilgili yapılmış araştırmaların metodolojisi ve kuramsal çerçevesine ilişkin yorumların yapılabildiği, ortak temaların belirlenip, tematik sentezlemenin yapıldığı, inandırıcılık açısından geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaynaklar

- Andrews, R., ve Harlen, W. (2006). Issues in synthesizing research in education. *Educational Research*, 48(3), 287-299, DOI: 10.1080/00131880600992330.
- Aspfors, J., ve Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Aküzüm, C., ve Özmen, F. (2014). Eğitim denetmenlerinin mesleki gelişim, tükenmişlik ve iş doyumuna ilişkin bir meta-sentez çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 31-54.
- Beach, D., Bagley, C., Eriksson, A., ve Player-Koro, C. (2014). Changing teacher education in Sweden: Using meta-ethnographic analysis to understand and describe policy making and educational changes. *Teaching and Teacher Education*, 44, 160-167.
- Bondas, T., ve Hall, E. O. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121.
- Brannigan, C., Galvin, R., Walsh, M. E., Loughnane, C., Morrissey, E. J., Macey, C., Delargy, M., ve Horgan, N. F. (2016). Barriers and facilitators associated with return to work after stroke: A qualitative meta-synthesis. *Disability and Rehabilitation*, DOI: 10.3109/09638288.2016.1141242
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., ve Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
- Brown, C.P., ve Lan, Y.C. (2015). A qualitative metasynthesis comparing U.S. teachers' conceptions of school readiness prior to and after the implementation of NCLB. *Teaching and Teacher Education*, 45, 1-13, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.012>
- Campbell, R., Pound, P., Morgan, M., Daker-White, G., Britten, N., Pill, R., ve Donovan, J. (2011). Evaluating meta ethnography: systematic analysis and synthesis of qualitative research. *Health Technology Assessment*, 15(43), 35-57.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Corcoran, J., Crowley, M., Bell, H., Murray, A., ve Grindle L. (2012) U.S. Latinas' knowledge and attitudes toward mammography: Meta-synthesis. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 22(6), 671-689, DOI:10.1080/10911359.2012.655959.
- Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Education ve Science/Eğitim ve Bilim*, 39 (174). 33-38.
- Douglas, A. C., Mills, J. E., Niang, M. Stepchenkova, S., Byun, S., Ruffini, C., Lee, S. K., Loutfi, J., Lee, J. K., Atallah, M., ve Blanton, M. (2008). Internet addiction: Meta-synthesis of qualitative research for the decade 1996–2006. *Computers in Human Behavior* 24, 3027–3044, doi:10.1016/j.chb.2008.05.009
- DeWitt-Brinks, D., ve Rhodes, S. C. (1992). *Listening instruction: A qualitative meta-analysis of twenty-four selected studies* (Rep. No. Clearinghouse: CS507954). US: Michigan.
- Ennals, P., Fossey, E., ve Howie, L. (2015). Postsecondary study and mental ill-health: A meta-synthesis of qualitative research exploring students' lived experiences. *Journal of Mental Health*, 24(2), 111-119, DOI: 10.3109/09638237.2015.1019052.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş (3. Basım)*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kennedy, L. A., ve MacNeela, P. (2014). Adolescent acculturation experiences: A meta-ethnography of qualitative research. *International Journal of Intercultural Relations*, 40, 126-140.

- Kepreotes, E. (2009). The metasynthesis: Reducing the isolation of qualitative research. *HNE Handover: For Nurses and Midwives*, 2(1), 47-48.
- Kıncal, R. Y., ve Beypınar, D. (2015). Ders araştırması uygulamasının matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve öğrenme sürecinin geliştirilmesine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 186-210.
- Martsof, D. S., Draucker, C. B., Cook, C. B., Ross, R., Stidham, A. W., ve Mweemba, P. (2010). A meta-summary of qualitative findings about professional services for survivors of sexual violence. *Qualitative Report (Online)*, 15(3), 489-506.
- McDermott, E., Graham, H., ve Hamilton, V. (2004). *Experiences of being a teenage mother in the UK: A report of a systematic review of qualitative studies*. Lancaster University, Lancaster.
- Merriam, S., B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber (3. Basım)*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Mudge, S., Kayes, N., ve McPherson, K. (2015). Who is in control? Clinicians' view on their role in self-management approaches: a qualitative metasynthesis. *BMJ open*, 5(5), 1-11.
- Noblit, G. W., ve Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies (Vol. 11)*. Newbury Park: Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (1. Basım)*. M. Bütün ve S. Beşir Demir (Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Paterson, B. L., ve Canam, C. (2001). *Meta-study of qualitative health research: A practical guide to meta-analysis and meta-synthesis (Vol. 3)*. Sage.
- Polat, S. (2015). The evaluation of qualitative studies in turkey about critical thinking skills: A meta-synthesis study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3). 229-243.
- Rasmussen, B., ve Uhrenfeldt, L. (2016). Establishing well-being after hip fracture: A systematic review and meta-synthesis. *Disability and Rehabilitation*, DOI: 10.3109/09638288.2016.1138552.
- Sandelowski, M., ve Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company.
- Sandelowski, M., ve Barroso, J. (2003). Classifying the findings in qualitative studies. *Qualitative Health Research*, 13(7), 905-923.
- Sandelowski, M., Docherty, S., ve Emden, C. (1997). Focus on qualitative methods qualitative metasynthesis: Issues and techniques. *Research in Nursing and Health*, 20, 365-372.
- Serbest, A. (2014). *Ders imecesi yönteminin etki alanları üzerine bir meta-sentez çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Shaw, L. K., Sherman, K., ve Fitness, J. (2015). Dating concerns among women with breast cancer or with genetic breast cancer susceptibility: A review and meta-synthesis. *Health Psychology Review*, 9(4), 491-505, DOI: 10.1080/17437199.2015.1084891
- Staneva, A. A., Bogossian, F., ve Wittkowski, A. (2015). The experience of psychological distress, depression, and anxiety during pregnancy: A meta-synthesis of qualitative research. *Midwifery*, 31, 563-573.
- Thomas, J., ve Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology*, 8(1), 1-20.
- Topcu, G., Buchanan, H., Aubeeluck, A., ve Garip, G. (2016). Caregiving in multiple sclerosis and quality of life: A meta-synthesis of qualitative research, *Psychology ve Health*, DOI: 10.1080/08870446.2016.1139112.

- Wadham, O., Simpson, J., Rust, J., ve Murray, C. (2016). Couples' shared experiences of dementia: A meta-synthesis of the impact upon relationships and couplehood. *Aging ve Mental Health*, 20(5), 463-473, DOI: 10.1080/13607863.2015.1023769.
- Walsh, J., Hochbrueckner, R. Corcoran, J., ve Spenc, R. (2015). The lived experience of schizophrenia: A systematic review and meta-synthesis. *Social Work in Mental Health*, DOI:10.1080/15332985.2015.1100153.
- Walsh, D., ve Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.
- Weed, M. (2005). "Meta interpretation": A method for the interpretive synthesis of qualitative research. In Forum Qualitative Sozialforschung/Forum. *Qualitative Social Research*, 6(1), 1-21.
- Wilson, H. M. N., ve Murray, C. D. (2016). The experience of deployment for partners of military personnel: A qualitative meta-synthesis. *Journal of Couple Relationship Therapy*, 15(2), 102-120, DOI: 10.1080/15332691.2014.986699.
- Wyatt, C., Harper, B., ve Weatherhead, S. (2014). The experience of group mindfulness-based interventions for individuals with mental health difficulties: A meta-synthesis, *Psychotherapy Research*, 24(2), 214-228, DOI: 10.1080/10503307.2013.864788.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Basım)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ö., Kurşun, E., ve Göktaş, Y. (2015). Bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda yapılan hizmet içi eğitimlerin niteliğini etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 40, (178), 163-182.

Yazarlar

Yrd. Doç. Dr. Seyat POLAT, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında; eleştirel düşünme, meta-sentez, eğitim teknolojisi ve değerler eğitimi konuları yer almaktadır.

Öğr. Gör. Osman AY, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğretim görevlisi ve Anadolu Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde doktora öğrencisidir. Çalışma alanları arasında; programlama eğitimi ve infografik konuları yer almaktadır.

İletişim

Yrd. Doç. Dr. Seyat POLAT, Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yeni İstanbul Cad. No: 235 42003 Selçuklu / Konya / Türkiye, e-posta: seyatpolat@mevlana.edu.tr

Öğr. Gör. Osman AY, Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yeni İstanbul Cad. No: 235 42003 Selçuklu / Konya / Türkiye, e-posta: oay@mevlana.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

There is a tremendous change in all research areas as well as in the social sciences. As a result of this, existing research methods are improving and new research methods have emerged. Consequently, it is possible to claim that the meta-synthesis research method was developed to meet the need of evaluation of a number of qualitative studies that have a common interest. There is a disagreement among the researchers on naming and conceptualization of this method in the literature since the beginning; therefore, a conceptual analysis is needed about what the meta-synthesis is and how it is perceived. In this way, we expect to contribute to the literature by revealing the reasons for different interpretations of meta-synthesis method.

The review of international literature indicates that meta-synthesis is a qualitative research approach for the synthesis of qualitative data. On the other hand, as a result of review of the national literature in Turkey, we noticed that some of the meta-synthesis studies have included the quantitative findings of the examined ones. The goal of this study is to provide a conceptual analysis about the meta-synthesis and discuss the findings. The answers of the following questions will be discussed accordingly:

1. What is meta-synthesis?
2. How to conduct a meta-synthesis study?
3. How to ensure reliability and validity in a meta-synthesis study?

The first meta-synthesis study was conducted by Noblit and Hare (1988) in the context of ethnographic research. They name this method as “meta-ethnography”. They defined the meta-ethnography as a synthesis approach of qualitative research involving the reciprocal translation of studies. That is a systematic comparison to draw cross-case conclusions. Meta-synthesis produces theories, grand narratives, generalizations, or interpretive translations resulting from integration or comparison of findings from qualitative studies. Therefore, it does not deal with the results of quantitative research. In addition, findings of relevant qualitative studies in a field should be interpreted in a meta-synthesis study.

Meta-synthesis studies aim to interpret, evaluate and present similar and different aspects of the findings of qualitative studies that are carried out in a particular field. The resulting outcomes of a meta-synthesis study are theory development, higher level abstraction, generalizability, and new knowledge development. Contrary to descriptive content analysis, meta-synthesis involves an in-depth study of a limited number of articles.

The researches follow the similar steps in their meta-synthesis studies in the literature: a) Determine the research questions, b) determine the keywords and do a literature review, c) examine and identify the selected studies, d) establish the inclusion and exclusion criteria, e) read the selected studies; create the common codes, categories and themes, f) synthesize the common codes, categories, themes and present the findings of this process.

There should be a critical number of qualitative studies in a field to conduct a meta-synthesis. Those studies should provide adequate source material to explain the concept or problem situation that is examined, or to create a new theory.

The terms reliability and validity in a qualitative research refer to credibility, transferability, dependability and confirmability of the study. You should take into account the following issues to conduct a reliable and valid meta-synthesis study.

1. Clearly state the aim of the study and research questions to reveal your intention.
2. Explain the data collection method, inclusion and exclusion criteria in details to increase the validity of your findings.
3. State the number of the studies you have reached in your systematic review of the published studies and explain the articles that were included in your study.
4. Specify the aim, sample of informants, data collection and analyses methods, year and country of the studies that are included in your study. It is a good practice to present the selected articles in a table.
5. Explicitly explain the data coding and analysis processes.
6. Let an expert group to identify the common themes and provide consistency among the group members.
7. Devote an excessive amount of time for the synthesis process. Continue this phase unless you obtain convincing final synthesis.
8. You may present some quoted passages from the selected studies to increase credibility of your study.

Results

In consequence of literature review of meta-synthesis studies, we deduced that meta-synthesis studies only deal with the qualitative data, the optimal number of the studies is ten to twelve, it is possible to interpret the methodologies and theoretical frameworks of the studies, common themes are determined with the thematic synthesis method, inclusion and exclusion criteria should be determined precisely to focus the research topic, and reliability and validity are two key terms for the credibility of the study.

Maintaining the Efficacy of Warm-up Activities in EFL Classrooms: An Exploratory Action Research

İngiliz Dili Eğitimi Sınıflarında Ön-Hazırlık Faaliyetlerinin Yeterliliklerinin Sağlanması: Keşif ve Eylem Araştırması

Hasan Savaş⁴

To cite this article/Atıf için:

Savaş, H. (2016). Maintaining the efficacy of warm-up activities in efl classrooms: An exploratory action research. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 4(2), 65-85. [Online]: <http://www.enadonline.com>
<http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s4m>

Abstract. The current study is an Exploratory Action Research and was carried out for the purpose of enhancing the efficacy of warm-up activities used in EFL classrooms. The participants of the study were A2 (pre-intermediate) level English preparatory students at a foundation university in Turkey, and their ages ranged from 18 to 21. The data were gathered through two different questionnaires in the form of students' reports in order to provide answers to two research questions. First, an Exploratory Practice (EP) was carried out with the participation of 32 students from two skill-based listening and speaking classes by using the first questionnaire as the data collection tool. The aim was to understand what warm-up activities/practices meant to students and to investigate students' perceptions on the use of warm-up activities as tools to increase participation in classes. Following the findings of EP, an Action Research (AR) was carried out in one of the classes with the participation of 21 students for a four-weeks period. The AR study was the implementation of the emerged themes from the EP in the form of redesigned warm-up activities. Following the classroom implementations, the second data collection tool, which was the second questionnaire, was distributed to the students. The findings of the second questionnaire provided the reflections of the students on the AR study. The collected data were content analyzed and the teacher researcher provided reflections on the overall process.

Key Words: Exploratory practice, action research, EFL classrooms, teacher's self development

Özet. Mevcut çalışma bir keşif ve eylem araştırmasıdır ve İngiliz dili eğitimi sınıflarında uygulanan ön-hazırlık faaliyetlerinin yeterliliklerini geliştirmek amacı ile uygulanmıştır. Çalışmanın katılımcıları Türkiye'de bir vakıf üniversitesinde İngilizce hazırlık okulu'nda öğrenim gören A2 (alt orta seviye) kuru öğrencileridir. Katılımcıların yaşları 18 ile 21 arası değişmektedir. Çalışmada veri iki adet araştırma sorusuna cevap aramak için öğrenci raporları şeklinde iki farklı anket formu kullanılarak toplanmıştır. İlk önce birinci data toplama aracı olarak kullanılan anket formu 32 öğrencinin katılımıyla keşif araştırması şeklinde uygulanmıştır. Amaç ön-hazırlık faaliyetlerinin öğrenciler için ne anlama geldiğini anlamak ve sınıf içi katılımı artırmak için kullanımlarında öğrencilerin algılarını araştırmaktır. Keşif araştırmasının bulguları üzerine 21 öğrencinin katılımı ile bir sınıfta eylem araştırması dört hafta boyunca uygulanmıştır. Eylem araştırması keşif araştırması sonucu ortaya çıkan temalar üzerine dizayn edilmiş ön-hazırlık faaliyetlerinin sınıf içinde uygulanması şeklinde yürütülmüştür. Sınıf içi uygulamaları sonrasında ikinci data toplama aracı olarak kullanılan anket formu öğrencilere dağıtılmıştır ve sonucunda öğrencilerin eylem araştırması sonrasındaki algıları araştırılmıştır. Toplanan tüm veriler içerik analiz edilmiştir ve öğretmen-araştırmacı tüm süreç ve çalışma çıktıları üzerine değerlendirmelerini yapmıştır.

Anahtar Kelimeler: Keşif araştırması, eylem araştırması, İngiliz dili eğitimi, öğretmen gelişimi

⁴ Hasan SAVAŞ, İstanbul Medipol University, Language School, Kavacak-Beykoz / İstanbul, e-mail: hsavas@medipol.edu.tr

Introduction

For almost all skill-based practices for EFL classes, warm-up activities are suggested (Almarza, 1996; Royka, 2002; Rinvoluceri, 2003; Deng & Carless, 2009). Gathering the attention of students and getting them participate in such practices may turn into a challenge for English instructors. In my own context, I mostly attempt to use warm-up activities to engage my students into the topic and build schemas within my classroom. Although I implement a variety of warm-up activities to motivate my students to feel more ready for the activity, as Maznevski (1996) suggests teachers can have a clear opinion of the students' level of absorbing the concept that is taught, I have rarely seen so far that such practices work well. Whether I implement the warm-up practices in course books and/or use the ones I prepare by myself, my students are most of the time unwilling to participate in such classroom practices.

The unwillingness of my students to participate in warm-up activities puzzled me for a period of time, and I decided to investigate the reasons behind with the active participation of my students. With such a puzzle in my mind, my intention was first to discover the possible ways to enhance active student participation in warm-up activities and next to investigate what students' perceptions would be on the use of redesigned warm-up activities based on the discoveries. On this, Mustapha, Rahman and Yunus (2010) state, "by striving to provide a more supportive, non-threatening and open learning environment, educators would make students feel comfortable in letting their voices be heard" (p. 1083). For Belchamber (2007), students may need to be noticed; their interests and ambitions are key points (p. 60). By keeping those in mind, my research questions are:

1. *What are EFL students' perceptions on the use of warm-up activities to increase participation?*
2. *How does implementation of redesigned warm-up activities make a change in EFL students' attitudes?*

Literature Review

In this particular study my aim is first to start with an exploratory practice together with my students and turn the whole understandings into an action research. For this, it could be reasonable to mention teacher practitioner types and provide some background to the study. Accordingly, the importance of warm-up activities in EFL classrooms needs to be considered.

In an experimental study conducted by Estalkhbjari and Khodareza (2012) at a university in Iran, 60 EFL students were grouped as an experimental and a control group in order to investigate the effects of warm up tasks as classroom activities on foreign language written production. The experimental group received treatments on warm-up tasks, and the control group received placebo. Two paragraphs of 150 words writing tasks were used as pre- and post-test. Three experienced teachers graded the student papers. The results of the study provided that the experimental group showed better performances in writing. The authors drew attention to the role of warm up tasks as facilitators for student involvement in the class work in the forms of sharing answers, trying to participate, paying attention, giving the answers, encouraging to take part in the lesson, participating as volunteers, working on the exercises, drawing, and writing the exercises (p. 197).

Hansen and Liu (2005) point to the significance of warm-up activities in another study, which aims to present guiding principles that teachers can utilize in their own planning and student training for effective peer response. The authors state that in order to create an environment wherein students feel

more comfortable to engage in negotiation of meaning and provide each other with linguistic content, warm-up activities play supportive roles (p. 33).

On the other hand, in recent years, research area on and significance of professional development in language teaching platforms have dramatically increased. Small-scaled classroom practices and research related to teacher education/development have been considered as valuable educational progresses. Such studies play significant and additional developmental roles for teachers' professional development. Savaşkan (2013) puts emphasis on professional development of teachers and the benefits of research development conducted by teachers as part of their professional development in their own settings (p. 52). In this perspective, the need for local understandings of education and the need for closing the gap between academic research and classroom practice gain importance. Whitehead (1990) points to the failure of educational research by university academics to provide a base for professional practice (p. 27). Practitioner research (PR) is among the alternatives to provide teachers a platform on which they can move forward, integrate classroom practices into scientific concepts, or improve themselves both individually and collaboratively.

Nakamura (2014) draws attention to the three concepts of Practitioner Research (PR) as Action Research (AR), Reflective Practice (RP), and Exploratory Practice (EP). The author mentions these are all natural and logical components of continuous professional development and are methods that teachers observe, analyze, and improve their teaching in local contextual features (p. 105). Teachers as practitioners enhance improvement and context-specific environments in classroom with the help of research. Not just teachers, but also students get benefit of such a mutual development. The focus on quality of life in classroom, involving everybody as practitioners, and working cooperatively for mutual development are emphasized (Wu, 2006; Hanks, 2015). Collaboration between students and teachers is similarly voiced as unavoidable and inseparable from each other (Raimann & Montgomery, 2007; Dar & Gieve, 2013).

Smith (2015) takes practitioner research to another point and provides a well-directed description "Exploratory Action Research", which is directly related to this particular study. He sees exploratory action research as an eclectic combination of Exploratory Practice (EP) and Action research (AR), and describes it simply as a logical description (for teachers and mentors) of a form of practice (p. 42). He states:

Exploratory AR can be characterized as a gradualist approach, developed to be useful for induction into teacher-research in difficult circumstances, whereby teachers are encouraged first of all to engage in research-based *exploration* of issues arising in their classrooms via means which do not interfere with their everyday teaching, rather than immediately plunging into action and attempted measurement of change. Only after a first exploratory research phase has been completed are teachers guided to consider trying to resolve emerging issues by implementing and evaluating new actions, which themselves are grounded in and justified by findings from the first, exploratory phase (p. 39).

Exploratory Practice (EP) emerged from two concerns "(a) the damaging split between researchers and teachers, and (b) the high risk of burnout associated with current proposals for teacher-based classroom research" (Allwright, 2005, p. 27). From these two concerns came what we see as an ethically motivated approach to create learning opportunities in the classroom for developing local understandings. Wu (2006) points to the basic understandings of EP as "quality of life, incommunicable understandings, and puzzlement" (p. 1). EP is the understanding of life in classroom,

it is questioning ‘what is inherently so?’ (Wu, 2006; Hanks, 2015). EP gives learners opportunity to rethink their goals, share their reflections with others in groups, use their own strengths, and explore their own ways of learning (Chu, 2013, p. 5). Allwright (2005) addresses EP as teachers and learners work together at the level of managing learning opportunities, and try to use them productively by working to deepen their understandings of life in the language classroom (p. 24). For Chuk (2003), EP brings together the research and pedagogy, relies on existing pedagogical practice as a research tool, and uses teacher and learner puzzles about classroom events. It seeks an understanding about what happens in classrooms (p. 57).

An EP study conducted by a group of English instructors at University of Wisconsin-Madison explores the ESL writing students’ views on feedback (Best, Jones-Katz, Smolarek, Stolzenburg, & Williamson, 2015). In this study teacher researchers had semi-structured focus group interviews with 20 students in five focus groups. Participants were not enrolled in any classes, and they volunteered to participate. Each interview was conducted by one of the researcher. The reason they used focus groups was to create a collective dynamic and to open doors to students to provide their opinions, insights and perceptions in terms of the meaning of feedback and the course they received. The session of each group was audio-recorded which was 30-40 minutes long, and the facilitator of each group transcribed the recordings. The transcripts were interpreted in three phases of coding. The first phase revealed initial reactions, in the second phase initial codes were categorized into 30 categories and in the third phase three major themes emerged. In addition to their findings, the teacher researchers suggested other teachers and administrators to create more space for students to voice their views and insights. They conclude by stating “We believe in the need for us as individual teachers as well as whole programs to simply listen more to students and then pedagogically respond to what we hear” (p. 18).

Another EP study conducted by Pillai (2013) explores why students have low interest in learning vocabulary and have lack of lexical control when it comes to use in academic and personal growth. The participants of the study were a group of 20 students of a postgraduate management program. With the aim of understanding students’ perceptions and needs on vocabulary learning, a questionnaire was first delivered to the participants. Following that a test was administered to students, which included finding the word and matching it with the correct meaning. Having analyzed the findings, the teacher implemented over a 20 hours of action research-based instruction with aiming to integrate a selected set of vocabulary items which would be useful for the students’ present and future needs. After the application of the study, the researcher also conducted informal interviews and used questionnaires to understand students’ perceptions/opinions on the practice of using games for the teaching of vocabulary. A posttest was administered to see how the study was effective on students’ vocabulary use and recognition. The results of the study provided improvement for students in terms of words taught, interest in going to class, and interest and involvement in class. The study also revealed improvement in involvement of tutor and using different methods/games (p. 92).

It is clear that EP provides invaluable opportunities for both teachers and students to work collaboratively, to develop better understandings of classroom practices/materials, to construct knowledge together, and helps both sides improve quality of life in classroom.

On Action Research (AR), Rainey (2000) discusses two types, first of which is for “teacher’s professional self-development” and the other is for “collaborative action research” resulting in critical reflection and, in turn, to change not just in the immediate environment, the classroom in the case of education, but in the wider community (p. 67). AR helps mutual development in collaboration, teachers improve their teaching, make important changes in practice, places emphasis on ‘insider’

experiences, creates dialogic mediation among each other under a social constructivist perspective, and construct knowledge as both personally and collectively (Burns, 2015). Teachers as they take active roles in research construct new knowledge together with their students and colleagues mutually (Dikilitaş, 2015, p. 48). Atay (2006) similarly states in her article, in which pre-service and in-service teachers collaboratively conducted action researches, both pre-service and in-service teachers benefited from collaboration: “All participants indicated that this program was different from others, because they felt they were “doing” something” (p. 9). Teachers apparently need to be in search for research and improvement. Getting help and providing help mutually undoubtedly improve teachers. However, as the aim of this study fits more in the first scope of AR, focus will be put on teacher’s professional self-development while further reviewing literature in this particular study.

Ellis (2012) sees AR as ‘a form of self-reflective enquiry undertaken by practitioners in their own contexts of action’ (p. 27). It is “inquiring into one’s own practice through a process of self- monitoring that generally includes entering a cycle of planning, acting, observing and reflecting on an issue or problem in order to improve practice” (Farrell, 2007, p. 94). Curry (2006) adds AR can include colleagues sharing a similar question for research, and making the findings public to others help teachers be aware of new knowledge (p. 1). AR practice topics may vary based on teachers’ different needs, questions, and/or problems. According to Farrell (2007), areas for teachers to reflect on their own context may include but not be limited to the following topics; teaching the four skills, classroom dynamics, learning language, grouping arrangements, use of materials, grammar and vocabulary, assessment policies and techniques (p. 96).

In order to conduct an AR, researchers mostly mention similar shared steps and procedures; Burns (1999), for example, points to exploring an issue in teaching or learning, identifying areas of concern, observing how those areas play out in the setting of the study, discussing how the issue might be addressed, collecting data to determine the action to be taken (e.g., student questionnaires, observation reports, journal entries), and planning strategic actions based on the data to address the issue. Farrell (2015) discusses that AR generally comprises one’s own practice through a process of self-monitoring, which includes a cycle of planning, acting, observing and reflecting on an issue or problem in order to improve practice (p. 94). According to Farrell (2015), the literature provides an overall understanding of AR for language teachers as the followings:

- It involves collecting information about classroom events (in the classroom), through observation or through collecting information in other ways, such as through interviews, questionnaires or recordings of lessons.
- It involves careful and systematic collecting of that information.
- The research involves some kind of followup action.
- This action involves some change in practice, and monitoring the effects of such change.
- The results are owned by teachers, rather than the research community.
- The results of the research can be reported at a staff meeting or through a written report.
- It seeks to build up a knowledge base about teaching based on practitioner's knowledge, rather than expand the knowledge base developed by academics and theoreticians outside of the school context (p. 96).

Among the goals of AR, the researcher also specifies the followings:

- To develop research skills useful for classroom inquiry.
- To bring about changes in classroom teaching and learning.
- To develop a deeper understanding of teaching and learning processes.
- To empower teachers by giving them the tools which they can use to further impact changes within the profession in which they work (p. 96).

In their study Haley, Midgely, Ortiz, Romano, Ashworth, and Seewald (2005) discuss the effectiveness of teacher action research (TAR) for classroom practice. The study, under the guidance of professor Haley, provides action research stories conducted by four language teachers. Having conducted the action researches the teacher researchers emphasized growth and development of themselves by means of TAR when compared to one-day staff development workshops. By answering their own puzzles in their minds with the help of TAR, the teacher researchers reported to have made benefit of personal growth as a better teacher. Haley states that all four teacher researchers actively engaged in classroom-based research, examined and questioned their own assumptions, were critical with regard to ways to do things differently in both teaching and assessment practices. Haley concludes “teachers acting as researchers can create thought-provoking environments that allow the teacher to become the learner by constructing an individualized informative study that often yields powerful results”.

Another study by Yeşilbursa (2009) took place at a state university in Turkey. Three ELT teachers participated in the study as teacher researchers. Yeşilbursa, the researcher, provided the teachers the Language Teachers Beliefs System (LTBS) from Richards and Lockhart (1996) in order to learn what they believed about learning, the role of teachers, and the role of students. Based on findings of the questionnaire, each teacher held conferences with each other to discuss their problematic issues in their own teaching. Each teacher prepared an action research plan. They video-recorded their classes, held pre- and post-observation conferences with each other as a circle. Besides, they asked open-ended questions to students to understand how they thought about the practices, which were implemented. The researcher analyzed the post observation conference recordings and kept reflective journals to the overall aim of the AR process. As a conclusion, Yeşilbursa points to the individual tendency in teachers’ beliefs, which were reflected in their own classroom practices. It was also made clear by the researcher that peer observations and being both an observee and an observer offered them alternative views on their problems, and helped them discover the solutions.

Conducting an AR in any type seems to be providing mutual development for both teachers and students. Benefits emerging from such studies undoubtedly play important roles in improving teachers’ own capabilities and self-awareness in teaching. The outcomes additionally have positive influences on students and their learning.

Methodology

Participants

As the first step in order to explore the puzzle, which is to discover the possible ways to enhance active student participation in warm-up activities, 32 A2 (pre-intermediate) level students from two skill-

based listening and speaking classes participated in the Exploratory Practice study. They were studying at English preparatory school at a foundation university in Turkey and were supposed to study either at School of Medicine or at School of Dentistry the year following their completion of English prep school. Their ages ranged from 18 to 21.

For the second step, which was the application of the outcomes of the Exploratory Practice (EP) as an Action Research (AR), 21 A2 (pre-intermediate) level students from one of the previously mentioned classes were the participants.

Data Collection Instruments

During the study, two different questionnaires in the type of students' reports were used as data collection instruments. The first questionnaire was used for the EP study and aimed to provide possible answers to the first research question. The purpose was to investigate students' perceptions on the use of warm-up activities as tools to increase participation in class.

The second questionnaire was used for the AR study and aimed to find answers to the second research question. The questionnaire investigated how students perceived the process and what changes occurred in their attitudes towards the use of redesigned warm-up activities in classes during AR study.

Data Collection Procedure

During the first step (EP), the students were handed in three formerly prepared questions in the first questionnaire, and they worked individually to react to the questions as a sample of students' reports. In pairs the students went through all three questions one by one in two-class-time period and tried to explore the puzzle together. Pairs discussed about their shared opinions. Each pair compared their notes with each other and prepared a short speech for the main themes emerged from their notes. Pairs gathered two by two and presented their themes on each question to each other. This continued as a circle of pair-exchange until the whole class examined all the conclusions. The following seven steps were followed during the EP study process:

Step 1 (26th of November, 2015): I introduced my puzzle to the class that I would like investigate possible ways to enhance participation in warm-up activities. I told my reasons/opinions why I would like to study on this specific issue together with them.

Step 2 (27th of November, 2015): The following day after the introduction, the EP study took place. In pairs my students first took individual notes on a paper answering the following questions in the first questionnaire:

- *What does warming-up mean to you?*
- *What specific warm-up activities/practices can work well in class?*
- *What specific warm-up activities/practices do not work in class?*

Step 3: Each pair compared their notes with each other and prepared a short speech for the main themes emerged from their notes.

Step 4: Pairs gathered two by two, and presented their themes on each question to each other. They went through the questions one by one.

Step 5: In a circle, a whole class discussion was made to come to possible conclusions. The ideas/opinions shared for each question were written on the board.

Step 6: The teacher collected and kept record of all written data for further use.

Step 7 (27th and 28th of November, 2015): The teacher content analyzed the data and specified the themes emerged from the EP study.

The following five steps illustrate the Action Research (AR) process. For four weeks from 02nd of December 2015 to 04th of January 2016, the AR study prepared by the teacher researcher was carried out in classes. Having eight hours of a skill-based listening and speaking class in a week, the themes emerged from the EP were integrated into classroom practices and used as redesigned warm-up activities with the participation of the students. Following the implementation of the AR, the teacher researcher collected students' reports through the second questionnaire with the aim of finding answers to the second research question.

Step 8 (29th and 30th of November, 2015): The teacher prepared an action plan based on the themes emerged.

Step 9 (02nd of December, 2015 - 04th of January, 2016): The themes were integrated into classroom practices and used as warm-up activities. This process was the implementation of the AR study for four weeks.

Step 10 (05th of January, 2016): In order to understand the students' attitudes towards the use of redesigned warm-up activities, the students individually provided their opinions over the implementation of the AR. The second questionnaire was delivered to students in the form of students' reports. The questionnaire included the following four questions:

- *What do you think changed in your mind about the warm-up activities that we used during classes?*
- *What were the beneficial sides and the advantages of the activities? Please provide details and examples.*
- *What were the useless points and the disadvantages of the activities? Please provide details and examples.*
- *Can you provide any other suggestions? If yes, what are they?*

Step 11 (08th of January, 2016 – 10th of January, 2016): The teacher content analyzed the students' reports in order to come up with the results of the study.

Step 12 (18th of January, 2016): The findings and the results of the study were shared with the students.

Data Analysis

Following the EP study, the teacher researcher monitored the process and collected all the students' reports in order to analyze the content, create the coding system, and specify themes emerged from the first questionnaire. Following the AR study, the teacher researcher collected all the students' reports

from the second questionnaire and analyzed the data by implementing the same analysis methods as in the EP study.

Findings

Findings of the EP study

Findings for Question 1 in the Questionnaire

Two themes emerged for the first question in the questionnaire; “*What does warming-up mean to you?*” The themes were “Definitions as motivation” and “Lack of necessity”. Some quotes and the frequencies of the themes mentioned by the students are provided as the percentages. 19 out of 32 students answered this question.

Table 1.

Findings for Question 1 in the Questionnaire

<i>What does warming-up mean to you?</i>	<i>Percentages</i>	<i>Number of Responding Students</i>
Definitions as motivation	25 %	8
Lack of necessity	34 %	11

Eight students provided “definitions as motivation” and the percentage was 25 %. For these students, warm-up activities meant practices to serve a preparation for the unit beforehand. Warm-up activities meant to help teachers increase motivation of students:

I think warm-up is something that you do to prepare yourself for an activity.

It is a kind of motivation for students. (Student Comment)

The second theme was related to “Lack of necessity” of the warm-up activities. 11 students, which accounted for 34%, reported warm-up activities in the course book were not necessary and we did not need to implement such practices. They were easy and mostly time wasting:

They are not good because they show us the photo, and then show us the vocabulary. It is wasting our time and so easy. (Student Comment)

It is simple and not necessary. For example, it is like “Look at the picture and which of the people are famous in your country?” (Student Comment)

Findings for Questions 2 and 3 in the Questionnaire

This section provides findings for the second and the third questions, “*What specific warm-up activities/practices can work well in class?*” and “*What specific warm-up activities/practices do not work in class?*” These two questions were illustrated in the same themes as because they were related to each other and almost most of the students provided similar answers to these questions. The emerged themes and some quotes from the students’ reports are provided with the percentages as the followings.

Table 2.

Findings for Questions 2 and 3 in the Questionnaire

<i>What specific warm-up activities/practices can or do not work well in class?</i>	<i>Percentages</i>	<i>Number of Responding Students</i>
Relevance to real life	31.25 %	10
Using pictures/visuals	25 %	8
Using videos	25 %	8
Recent social events	16 %	5
Vocabulary	13 %	4
Story telling and sharing memories	13 %	4

First theme was related to “Relevance to real life”. 10 students out of 32 (31.25%) reported that the practices needed to be relevant to their lives. It was mentioned that they felt more comfortable and ready when the topics were more in relation with real life experiences:

Everyday parts are very important. We watch the video and catch useful samples from the conversations. (Student Comment)

Pictures are not realistic. It looks like a book for children. (Student Comment)

Using “Pictures/visuals” and “Videos” were two other themes emerged from the students’ answers with 25% for each. Eight students suggested using more pictures that were related to the topics before we started the unit. The reason was, visuals might help them create ideas beforehand. Meaningful visual aids could give them chance to produce more vocabulary during discussions and learn new words from each other. Students suggested watching videos to generate interest for the topics. As because the videos of the course-book did not seem realistic and were most of the time similar to each other, my students pointed to the need for variety in videos. For them, classes could be more enjoyable and help them focus more on the topics in this way:

I think we should use visual activities because they are beneficial. I learn vocabulary from pictures. (Student Comment)

Just pictures can work well because we see it for the first time and talk about it. We hear different ideas and learn different vocabulary from our friends. (Student Comment)

We should watch more videos about the topic. We understand better in this way, and lesson becomes fun. It is practical. (Student comment)

Another theme was integrating “recent social events” into our classes. Five students (16%) reported that we needed to make connections between the topic of the unit and social cases. In that way, according to my students, classes could become more active and interesting for them:

Using recent social news or events are more interesting. (Student Comment)

We should use current articles about the topic. (Student Comment)

The next theme was “Vocabulary” with 13%. Four students mentioned adding some extra vocabulary practices to warm-up activities. Rather than learning only the target vocabulary that were presented in the unit, these four students suggested adding more vocabulary practices to the topic while we were

practicing warm-up activities. During the EP study, they mentioned learning more vocabulary in general perspective could help them speak more comfortably:

There should be useful and unknown vocabulary parts, puzzles, or cartoons. We can talk about a famous person's quote. (Student Comment)

Highlighted words are very attractive, so maybe before activities, we can talk about these words. We can have dialogues about them. (Student Comment)

“Story telling and Sharing Memories” was the last theme emerged from the EP study. For four students (13%), creating fiction and/or nonfiction stories from the topics could work well. Sharing their memories and experiences from past could create curiosity for the topic beforehand:

I think asking students about memories is a good idea because they have to think about it. Also, they can find funny things; everyone can have an interesting story. (Student Comment)

For example, the topic is life experiences. We can talk about our lives; it can be an event or a memory. (Student Comment)

Implementation of the Emerged Themes as Redesigned Warm-up Activities

The application of the AR mostly took place by adhering to the themes emerged from the EP findings. Before listening and speaking activities in the course-book, the themes such as “Pictures/visuals” and “Videos” in the form of YouTube videos or Google images were used as redesigned warm-up activities. Similarly, story-telling practices, sharing memories from past, and/or associating topics with real life experiences, which were also the other emerged themes, were integrated into the redesigned warm-up activities. On the other hand, eleven students mentioned during the EP study that warm-up activities in the course book were easy and mostly time wasting. Therefore, I decided not to prepare extra warm-up activities for some unit topics. I just used the ones that the course-book provided basically as a short warming-up because such practices either fitted in our AR implementation purposes already or were clear enough for students to discuss on. My choices and planning were most of the time effective to decide whether to use or not to use redesigned warm-up activities for classes; the reason was that lesson planning needed to be prepared before the classes, and additionally I was already and previously informed of the students' expectations from the EP study findings.

The following sample practices are from the AR study that I implemented through the process:

On the 9th of December 2015, the topic was “animal conservation” in the book unit. The unit aimed to get students to watch and understand a video about a wildlife organization. Before we started the unit, I used Google images that were related to animal conservation and helped my students to be familiar with the term. In pairs, my students discussed the pictures about different types of animal conservations. They gave samples from their own lives to each other and shared their experiences. In this way, they had the chance to relate the topic to the real life. That activity was a sample of “Story Telling and Sharing Memories”, “Relevance to Real life” and “Pictures/Visuals” themes emerged from the EP findings.

On the 15th of December 2015, the topic was “customs and traditions in Japan”. The course-book unit aimed to provide listening, speaking and vocabulary practices to students. As a pre-listening warm-up activity, we first talked about our own country's and hometowns' customs and traditions in a whole class discussion. In pairs, my students shared customs, traditions, daily lives in their hometowns with

their partners. They used the dictionary applications in their smart phones to learn related vocabulary with their own customs and traditions. Some pairs shared their opinions with the rest of the class after they had discussed with their partners. Different experiences from a variety of students were revealed. The whole class mentioned customs and traditions from several locations/places such as Isparta, Balıkesir, Trabzon, Bulgaria, and Kazakhstan. It was a sample implication of “Relevance to real life” and “Vocabulary” themes.

On the 28th of December 2015, the topic was “phobias”. It was supposed to be a speaking practice after having listened to a specific kind of phobia type in the class. The listening included comprehension questions and was a while-listening activity. It helped my students to get ready for the speaking activity. Before they began to speak in pairs, we used Google images and Wikipedia explanations to be familiar with some of the phobia types in the unit and commented on them as a whole class. Next step was using their own smart phones to find related vocabulary and images on the phobia type they chose and discuss it with their partners. Google images and Wikipedia helped them get prepared for the speaking task more effectively. It was a sample implementation of “Pictures/Visuals” and “Vocabulary” themes into warm-up activities.

On the 25th of December 2015, for example, we did not use any warm-up activity for the listening and speaking practices. The topic was “social-networking websites”. As because the topic was so related to real life and all students were mostly familiar with the topic, we preferred not to focus on warming-up. Rather than that we listened to audio recordings in the book and held group and whole class discussions related to the topic. During those post-listening speaking practices, my students and I shared our experiences over the use of social-networking websites in our own lives. Another sample was on the 4th of January 2016. The topic was “volcanoes in eastern Russia”, and the unit aimed to teach related vocabulary and to help students discuss on the topic. Similarly, I did not implement any redesigned warm-up activity for this topic for the reason that the course book provided realistic pictures and a related video on the topic. After one to two minutes long warming-up practice for the topic, we began to watch the video in the unit. Following that, my students held discussions in pairs as a post-listening activity. Such two cases were sample practices of “Lack of Necessity” theme emerged from the EP study.

Findings of the AR study

Having implemented the AR study for a four-weeks period in classes; the second questionnaire was distributed to the students in order to understand how they perceived the process. The following sections illustrate the themes emerged from the questionnaire and the quotes from the students. The questionnaire consisted of three questions. The aim was to find out overall reflections of the students over the classroom implementations and to see whether students’ attitudes changed towards warm-up activities. The following three sections provide the findings for each question in the questionnaire. The frequencies of the themes, including the percentages of how many students mentioned them, are included.

Findings for Question 1 in the Questionnaire

Three themes emerged for the first question in the questionnaire “*What do you think changed in your mind about the warm-up activities that we used during classes?*” The themes were “Increase in creativity and interest”, “Change in awareness”, and “Attention”.

Table 3.

Findings for Question 1 in the Questionnaire

<i>What do you think changed in your mind about the warm-up activities that we used during classes?</i>	<i>Percentages</i>	<i>Number of Responding Students</i>
Increase in creativity and interest	33 %	7
Change in awareness	24 %	5
Attention	19 %	4

First theme emerged from the question was “Increase in creativity and interest”. Seven students (33%) stated the practices made them feel more comfortable during classes, created interesting classroom atmosphere, and helped them be more creative in classes. They had positive attitudes towards the AR implementations:

They made us more creative and force us to think in English. (Student Comment)

In the past, I used to get nervous when I had to talk in front of the class. However, after we started to do warm-up activities I got used to talk and now I feel more comfortable when I'm answering teachers' questions. (Student Comment)

The next theme was on the “Change in awareness” of the practices on the students. Five students (24%) found the practices practical and stated such practices would provide further positive benefits to their learning. Because the practices brought variety to the classes and were mostly designed based on the students’ own needs, not just for this class but for future learning they thought they could also benefit from the practices:

First I was thinking that they were not beneficial, but as we went on I realized that I was developing. (Student Comment)

For a while ago I thought that warming up activities were unnecessary, but now I consider that they help to understand the lesson more. (Student Comment)

Another theme was related to “Attention” of the students. Four students (19%) reported that the practices were beneficial and helped them gather more attention before we started the class. The reason might be that during the study I planned my warm-up activities based on the EP findings and practiced them with the students accordingly. They were most of the time participative in the practices:

They helped me to pay my attention to the class more. (Student Comment)

It is beneficial to get attention of the class. (Student Comment)

Findings for Question 2 in the Questionnaire

The second question was “*What were the beneficial sides and the advantages of the activities? Please provide details and examples*”. After content analysis of the questionnaire, four themes emerged for this question; “Relevance to real life”, “Improvement in vocabulary”, “Effectiveness of visuals”, and “Bringing variety to classes”. Almost most of the students reported the practices prepared them to the topic of the units. They felt more comfortable and were ready to listen and speak about the unit topics. The following comments are from two students:

In your class with the help of this kind of activities not only I really enjoyed but also I am able to understand most of things during the lecture. (Student Comment)

It helped us to be prepared for class. For example, we had some ideas about the unit that we were going to start. (Student Comment)

Table 4.

Findings for Question 2 in the Questionnaire

<i>What were the beneficial sides and the advantages of the activities? Please provide details and examples</i>	<i>Percentages</i>	<i>Number of Responding Students</i>
Improvement in vocabulary	48 %	10
Relevance to real life	38 %	8
Effectiveness of visuals	29 %	6
Bringing variety to classes	14 %	3

10 students (48%) mentioned the positive effects of the warm-up activities on their “Improvement in vocabulary”. The students mostly thought they became familiar with the related vocabulary of the units and also learned additional words that were not among the target vocabulary. The warm-up activities provided extra vocabulary practice to my students and they also had opportunity to turn passive vocabulary into active:

We can learn more words except the Unlock's (the course-book) vocabulary part and when we use these words while speaking with our partner the new words will be permanent. (Student Comment)

It helps us to be familiar to the new topic's vocabulary. Also, you have an opinion before you read the text. It helps us to predict unknown verbs. (Student Comment)

“Relevance to real life” was the second theme that was mentioned most by the students. Eight students (38%) reported that the practices had positive effects on their language skills because those were the topics related to their own lives. They enjoyed connecting the topics with real life situations. Mentioning memories from their past and/or finding relations with their own settings facilitated the participation:

I noticed that while I was telling about a topic that I had lived sometime, I was a faster speaker. For example, we mentioned our flight experiences, it was good for me, because I had a lot of experiences and I told them quickly. (Student Comment)

Sometimes I don't have ideas about some topics but when it's related to our lives I have ideas to share and these activities help me to express myself easily. (Student Comment)

The theme “Effectiveness of visuals” such as Google images and YouTube videos seemed to have helped some students. Six students (29%) reported that they found them effective and they were good alternatives to the warm-up questions in the book’s unit. Commenting on Google images that were related to the topic of the units seemed to guide them to get prepared. Visualization of the unit topics mostly generated interest in the classes. In addition, the students found watching YouTube videos practical. Such videos, according to the students, brought variety to classes and were practical in use:

Instead of trying to answer the questions like 'what do you think about the Chinese culture?' It is

quite better to look at the photos that are about Chinese culture and to comment about the photos. (Student Comment)

We learned parts of a car... You showed us parts of a car one by one on the pictures. It was more understandable. (Student Comment)

Showing photograph and watching video prevented boredom. It is good way to learn. If you came to the class and said, "Come on, do this, read this, listen!" It would be the worst thing that you could. (Student Comment)

The last theme emerged from this question was related to "Bringing variety to classes". Three students (14%) reported accordingly. As it is mentioned before, the AR study consisted of several pedagogical practices. For this reason, the students thought implementation of such a variety of activities in class brought variety to the classes. They had mostly positive attitudes towards the practices:

They are both about our lives and not just one type. We did not change the topic by doing the same things. It made us more willing and curious. (Student Comment)

It made lessons different from the others. (Student Comment)

Findings for Question 3 in the Questionnaire

This section provides the findings for the third question, "What were the useless points and the disadvantages of the activities? Please provide details and examples" Nine students stated two different disadvantages for the AR implementations. Two themes emerged as "Topics of the units" and "Time problem".

Table 5.

Findings for Question 3 in the Questionnaire

<i>What were the useless points and the disadvantages of the activities? Please provide details and examples</i>	<i>Percentages</i>	<i>Number of Responding Students</i>
Topics of the units	24 %	5
Time problem	19 %	4

The first disadvantage was related to "Topics of the units". Five students (24%) mentioned this theme and thought some topics were not interesting or not easy to discuss even in their native language. It was not because of the activity type, but some topics of the units themselves were not attractive for them. They would not like to listen to or speak about those topics.

Maybe for some people the title could be dull or something. (Student Comment)

Some subjects are difficult to speak even in Turkish. I think this is the only one disadvantage. (Student Comment)

The next theme as a disadvantage was "Time problem". According to four students (19%), the practices took more time than they needed to. They thought we had spent too much time on warming-up, and that prevented us from following the syllabus as scheduled.

The useless points and disadvantages of them are that they take some time and cause to be late and slow for schedule. (Student Comment)

Sometimes we spend a lot of time in one unit. (Student Comment)

On the other hand, almost all students reported they were satisfied with the practices. Many of them mentioned there were not particular disadvantages. They stated they did not meet any impractical points in the study.

I have not noticed any disadvantage with the practices. (Student Comment)

I think there is nothing useless with the activities we did. (Student Comment)

As I said before I don't think it has any disadvantages. (Student Comment)

Findings for Question 4 in the Questionnaire

Most of the students avoided suggesting further ideas for the last question in the questionnaire; “*Can you provide any other suggestions? If yes, what are they?*” 13 students (62%) reported they did not have any further suggestions. On the other hand, eight of the students (38%) added the practices were beneficial; however, they did not provide any reasons why.

Table 6.

Findings for Question 4 in the Questionnaire

<i>Can you provide any other suggestions? If yes, what are they?</i>	<i>Percentages</i>	<i>Number of Responding Students</i>
No Suggestions	62 %	13
Practices were beneficial	38 %	8

No suggestions come to my mind. I think the methods we are practicing in class are sufficient for now. (Student Comment)

I think it is very beneficial. I haven't got any suggestions. (Student Comment)

Reflection

With the help of such a study, my students and I experienced a change in learning and teaching. For my students' side, they were mostly positive with the whole process. They eagerly volunteered to help me conduct the research and actively participated in every step. After the EP study was completed, I changed my lesson planning and began to integrate the themes emerged from EP findings into my warm-up activities. I never encountered unwillingness from my students as we continued to have our regular classes and conduct the AR at the same time. That might be because the AR implementations all came from my students' opinions and suggestions. I planned the warm-up activities for the classes by keeping in mind the outcomes of the EP findings and tried to use them accordingly as much as possible. I designed the materials and the activity types by adhering to my students' responses in the first questionnaire. These all gave me an insightful understanding that my classes could turn into atmospheres where student-teacher collaboration ends up with more efficacies. On this point, Congmin (2013) suggests that communicative interactions between teachers and students need to be taken into

consideration (p. 26) and they are essential for teachers to work towards pedagogical achievements while contributing to students' language learning (Consolo, 2006, p. 51).

In classroom applications my students mostly tended to participate in practices during which visual materials were used and topics were related to real-life experiences. The study helped me understand that my students were pleased to have taken a part in decision-making process, and following that their enthusiasm towards active participation in warm-up activities increased. It was a significant change for me to see my students participating in warm-up activities. The whole process facilitated mutual understanding, and my students positively welcomed the outcomes.

As can be inferred from the second questionnaire, the study helped my students feel more comfortable and creative with the help of redesigned warm-up activities. They showed more enthusiasm for warm-up activities and changed their attitudes towards such practices. One of the themes "Change in awareness" might also be a good sample for the positive effects of this study on my students, as they tended to believe warm-up activities could turn into educative pedagogical tools. In addition, as the warm-up activities were varied and different for almost each unit topic, my students benefited the diversity in the practices while improving their vocabulary in several different topics. These changes and developments were all consistent with the findings of the study.

In this study, on the other hand, creating a knowledge-shared classroom helped me as the teacher researcher become more socially constructed and attribute to a collaborative platform with my students. The process, in my opinion, drew special attention upon teacher identity as because it may be constructed and maintained through teacher-student relations. Such an experience provided me a supportive advantage while shaping my own perceptions towards teaching as an individual teacher. Wallace (1998) discusses the relation between AR and teacher development, and points to the effectiveness of AR as a professional development strategy for teachers in addition to practices such as membership of a professional association, informal discussions with colleagues, or attendance to conferences (pp. 4-6).

Such a study may be counted as one of the inquiry-based approaches to professional development. It aimed to create an environment in which dialogic mediation took place. Together with the active participation of my students, I formulated the everyday concepts by redesigning the lesson plans and the classroom materials with the help of classroom discussions. When given opportunities to discuss on and investigate their own learning, students welcome power and responsibility of being decision-makers of their own learning (Po-Ying, 2007, p. 240). In my opinion, these were all quality outcomes that meant opening doors to my students for declaring their thoughts in decision-making process. I as the teacher researcher provided guidance to my students during information-sharing process, opened them up opportunities to work collaboratively and share knowledge on the way they actually desired.

Implications of the study may reveal another advantage that I achieved a goal-directed action. Besides improving the quality of life in my classroom, which is an indication of EP, the study helped me and my students come up with mutually predefined classroom activities and materials. Rather than using only regular warm-up activities in the book, which are mostly similar to each other, a variety of warm-up activities were used in the classes. Hearing the students' voices and responding them back are both undoubtedly the quality outcomes for teachers' self-development. Applications of the findings of the EP study in my classes and besides considering them as innovative classroom activities/practices were reasonable. Exploratory AR gave my students and me opportunities to experience mutual understanding and to take specific aspects of collaboration into consideration in classroom.

Initial/pre-service education may not be enough to become effective teachers in dynamic educational developments. It is so clear that conducting Practitioner Research (PR) studies such as Action Research (AR), Teacher Research (TR), or Exploratory Practice (EP) and so forth are among the options to enhance teacher development because the nature of these mentioned practices are all contextual and specific to teachers' own teaching environments. Conducting such context-based studies, as it is in this particular study, help us as teachers improve our teaching, expand our theoretical knowledge, and see what really happens in our own classrooms. In a study conducted by Atay (2008) with eighteen English teachers as the researchers, EFL teachers' attitudes towards classroom research and its effects on teachers' instructional practices were investigated. Five themes were emphasized that emerged from the teacher researchers' journals. In the study, the author drew attention to the themes after analyzing and constructing categories. Themes such as "development of research skills", "increased awareness of the teaching/learning process", "renewed enthusiasm about teaching", "collaboration with colleagues", and "general problems with research" were all based on the teacher researchers' perceptions after attending the courses given by the author and conducting studies (p. 144). The first three themes of Atay's study in my opinion may fit in my case through this particular study, as I believe I became more aware of my own teaching, and I understood the importance of classroom-based research one more time.

Consequently, Anwaruddin and Pervin (2015) argue the ineffectiveness of research done in academic world. They discuss that teachers do not always have chance to get access to studies, find academic articles related to their own classroom environments, and they see academic articles too theoretical to comprehend (p. 22). Teachers sometimes tend to continue teaching with the knowledge that they were inherited from their educational background. Burns (2010) points to this by stating "many teachers have been put off research and the theories about teaching they were taught in teacher training courses, because they find out that when they get into the classroom the theory does not match the reality" (p. 6). The more teachers are engaged in research the more qualified they are in teaching. These may be the results of knowledge and consciousness they have gained through research engagement in field. Teachers undoubtedly become aware of the necessity and the benefits of professional development by conducting practitioner research types.

Limitations and Implications

This particular study used only student reports as the data collection tool during both EP and AR implementations. In order to provide more insight to the findings, semi-structured interviews with the students and/or focus group interviews could have been held with the participation of the students. In order to investigate this particular study topic with a different perspective, gathering data from EFL teachers could also contribute to gaining more comprehensible and in-depth knowledge.

The study, together with the EP and the AR implementations, took approximately one month in total. For this reason, it would be not wrong if we saw the study as a plot study because of the time constraint, limitation of data collection tools, and the number of participants, which were the members of relevant population. Application time period can be kept longer. Such a research can be turned into an experimental study. By constructing an experimental group and a control group, for instance, the causal effect of the study on different learning and teaching outcomes can be measured.

References

- Allwright, D. (2005). From teaching points to learning opportunities and beyond. *Tesol Quarterly*, 39(1), 9-31.
- Almarza, G. G. (1996). Student foreign language teacher's knowledge growth. *Teacher learning in language teaching*, 50-78.
- Anwaruddin, S. M., & Pervin, N. (2015). English-language teachers' engagement with research: findings from Bangladesh. *Professional Development in Education*, 41(1), 21-39.
- Atay, D. (2006). Teachers' professional development: Partnerships in research. *Tesl-Ej*, 10(2), 1-15.
- Atay, D. (2008). Teacher research for professional development. *ELT journal*, 62(2), 139-147.
- Belchamber, R. (2007). Overcoming Asian stereotypes: Opportunities for enhancing learner participation in Chinese ELT classes. *Reflections on English language teaching*, 6(2), 59-63.
- Best, K., Jones-Katz, L., Smolarek, B., Stolzenburg, M., & Williamson, D. (2015). Listening to Our Students: An Exploratory Practice Study of ESL Writing Students' Views of Feedback. *TESOL Journal*, 6(2), 332-357.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge.
- Burns, A. (2015). Renewing classroom practices through collaborative action research. In K. Dikilitaş, R. Smith, & W. Trotman (Eds.), *Teacher-researchers in action*, (pp. 9-17). England: IATEFL.
- Chu, P. Y. (2013). *How students seek for realisation through exploratory practice: a journey of teaching, learning and growing together* (Doctoral dissertation, University of Leicester).
- Chuk, J. Y. P. (2003). Promoting learner autonomy in the EFL classroom: the Exploratory Practice way. In *Supporting independent learning in the 21st century. Proceedings of the inaugural conference of the Independent Learning Association, Melbourne*, 57-74.
- Congmin, Z. H. A. O. (2013). Classroom Interaction and Second Language Acquisition: The More Interactions the Better?. *Studies in Literature and Language*, 7(1), 22-26.
- Consolo, D. A. (2006). Classroom oral interaction in foreign language lessons and implications for teacher development. *Linguagem & Ensino*, 9(2), 33-55.
- Curry, M. J. (2006). Action research for preparing reflective language teachers. *TESOL HEIS (Higher education interest section)*, 25(1).
- Dar, Y., & Gieve, S. (2013). The use of Exploratory Practice as a form of collaborative practitioner research. *ISEJ*, 1(1), 19-24.
- Deng, C., & Carless, D. (2009). The communicativeness of activities in a task-based innovation in Guangdong, China. *Asian Journal of English Language Teaching*, 19, 113-134.
- Dikilitaş, K. (2015). Professional development through teacher-research. In K. Dikilitaş, R. Smith, & W. Trotman (Eds.), *Teacher-researchers in action*, (pp. 47-55). England: IATEFL.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Estalkhbjari, Z. P., & Khodareza, M. (2012). The effects of warm-up tasks on the Iranian EFL students' writing ability. *International Education Studies*, 5(2), 190-203.
- Farrell, T. S. C. (2007). Action research in language teaching. *Reflective Language Teaching: From Research to Practice*, 94-106.
- Farrell, T. S. (2015). *Reflective language teaching: From research to practice*. Bloomsbury Publishing.

- Haley, M. H., Midgely, A., Ortiz, J., Romano, T., Ashworth, L., & Seewald, A. (2005). Teacher action research in foreign language classrooms: Four teachers tell their stories. *Current Issues in Education*, 8(12).
- Hanks, J. (2014). 'Education is not just teaching': learner thoughts on Exploratory Practice. *ELT Journal*, 1-12.
- Hanks, J. (2015). Language teachers making sense of Exploratory Practice. *Language Teaching Research*, 1-22.
- Hansen, J. G., & Liu, J. (2005). Guiding principles for effective peer response. *ELT journal*, 59(1), 31-38.
- Maznevski, M. (1996). Grading Class Participation. Teaching Concerns: Newsletter of the Teaching resource Center for faculty and Teaching Assistants. *University of Virginia*.
- Mustapha, S. M., Rahman, N. S. N. A., & Yunus, M. M. (2010). Factors influencing classroom participation: a case study of Malaysian undergraduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1079-1084.
- Nakamura, I. (2014). A Discussion of Practitioner Research: How Are Reflective Practice, Action Research, and Exploratory Practice Different?. *Bulletin of higher education, Okayama University*, 10, 105-114.
- Pillai, N. (2013). Integrating games and vocabulary teaching: An Exploratory Study. *ELT Voices-India*, 3(2), 84-94.
- Po-ying, C. (2007). How students react to the power and responsibility of being decision makers in their own learning. *Language Teaching Research*, 11(2), 225-241.
- Rainey, I. (2000). Action research and the English as a foreign language practitioner: time to take stock. *Educational Action Research*, 8(1), 65-91.
- Reimann, N., & Montgomery, C. (2007). Reshaping boundaries between teaching and research: an example of collaborative research in 'Assessment for Learning'.
- Rinvoluceri, M. (2003). *Humanising your coursebook*. English teaching professional.
- Royka, J. G. (2002). Overcoming the fear of using drama in English language teaching. *The Internet TESL Journal*, 8(6).
- Savaskan, I. P. (2013). Readiness for Action Research: Are Teacher Candidates Ready to Become an Agent of Action Research?. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*, 2(12), 49-63.
- Smith, R. (2015). Exploratory action research as workplan: why, what and where from?. In K. Dikilitaş, R. Smith, & W. Trotman (Eds.), *Teacher-researchers in action*, (pp. 37-45). England: IATEFL.
- Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge University Press.
- Whitehead, J. (1990). How Can I Improve My Contribution to Practitioner Research in Teacher Education? a Response to Jean Rudduck. *Westminster Studies in Education*, 13(1), 27-36.
- Wu, Z. (2006). Understanding practitioner research as a form of life: an Eastern interpretation of Exploratory Practice. *Language Teaching Research*, 10(3), 331-350.
- Yeşilbursa, A. (2009). Language Teaching Beliefs, Problems and Solutions: Reflecting and Growing Together. In *Proceedings of the 10th METU ELT Convention*.

Author

Hasan Savaş completed his BA degree in the department of English Language Teaching at Anadolu University and his MA degree in the department of English Language Education at Çağ University. He is now a PhD student in the department of English Language Education at Bahçeşehir University Graduate School of Educational Sciences and works as an English Instructor at Istanbul Medipol University.

Contact

Istanbul Medipol University
Language School, Kavacık-
Beykoz / Istanbul,
Email: hsavas@medipol.edu.tr

Appendices

Appendix A: Questionnaire for Exploratory Practice

1. What does warming-up mean to you?
2. What specific warm-up activities/practices can work well in class?
3. What specific warm-up activities/practices do not work in class?

Appendix B: Questionnaire for Action Research

1. What do you think changed in your mind about the warm-up activities that we used during classes?
2. What were the beneficial sides and the advantages of the activities? Please provide details and examples.
3. What were the useless points and the disadvantages of the activities? Please provide details and examples.
4. Can you provide any other suggestions? If yes, what are they?

İlkokuldan Üniversiteye Umut Kavramının Tanımlanması Üzerine Nitel Bir Çalışma⁵

A Qualitative Study on Defining the Concept of Hope from Primary School to University

Sinem Tarhan⁶
Hasan Bacanlı

To cite this article/Atıf için:

Tarhan, S. & Bacanlı, H. (2016). İlkokuldan üniversiteye umut kavramının tanımlanması üzerine nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi. Journal of Qualitative Research in Education*, 4(2), 86-113. [Online] www.enadonline.com.

<http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s5m>

Öz. Bireyin üretmesini ve geleceğe yönelik düşünmesini sağlayan umut; yaşamın anlamı, iyilik hâli, özgüven, yılmazlık gibi kavramlarla ilişkilidir. Bu araştırmanın amacı umudun farklı yaş gruplarındaki bireyler tarafından nasıl tanımlandığını ve cinsiyeti, doğum sırası, ailesinin aylık geliri, özyeterlik inancı, algıladığı sosyal destek ve kişilik özellikleri farklı üniversite öğrencilerinin umut hakkında neler düşündüklerini belirlemektir. Nitel araştırma deseni kullanılan araştırma iki ayrı çalışma grubu üzerinde sürdürülmüştür. Bu çalışma gruplarından biri uygun örnekleme yöntemi ile diğeri amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. İlkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinden toplam 476 öğrenciden oluşan ilk çalışma grubuna “umut” konulu kompozisyonlar yazdırılmış, ikinci çalışma grubundaki 15 yükseköğretim öğrencisi ile de odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Kompozisyon sonuçlarına göre katılımcıların umudu olumlu duygu ve düşünceler, geleceğe yönelik hedefler ve çaba göstermek olarak tanımladıkları görülmüştür. Farklı yaş ve eğitim düzeyindeki öğrencilerin umut tanımlarında içinde buldukları gelişim dönemi ve özellikleri ile yaşadıkları sosyo ekonomik ve kültürel ortamın etkileri olduğu tespit edilmiştir. Odak grup görüşmelerinde ise umut kavramı tanımlanırken duygusal ve bilişsel öğelere vurgu yapılmış, umudun geleceğe dönük olumlu beklentiler içerdiği, hayata anlam kattığı, gerçekleşme olasılığı olan amaçlar belirlemenin önemli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, her iki çalışma grubunda da umut etmenin pasif bir bekleme olmadığı, amaçlara ulaşmak için mutlaka çaba göstermek gerektiği, özellikle de zorluklar karşısında bireyin kendine güvenerek bu çabasını devam ettirmesinin önemi vurgulanmıştır. Umudu etkileyen faktörlerden söz edilirken dinsel inancın rolü belirtilmiştir. Odak grup görüşmeleri sonucunda cinsiyetleri, özyeterlik inançları, algıladıkları sosyal destek ve kişilik özellikleri farklı öğrencilerin umuda ilişkin görüşlerinde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Umut, Sosyal Destek, Özyeterlik, Özgüven, Amaç Belirleme

Abstract. Hope, which provides individuals productivity and to think about future is related with meaning of life, well-being, self-confidence and resilience concepts. The purpose of the research is to determine how well is hope defined by individuals in different age groups and identify individuals thinking about hope whose gender, birth order, monthly income of families, self-efficacy beliefs, perceived social support and personality characteristics are different. The research that designed in qualitative research is conducted with two separate study groups. One of these groups is chosen with convenience sampling strategy and the other one was determined using criterion sampling which is one of the purposive sampling methods. Compositions on "hope" were asked to write to the first study group consisting of 476 elementary, middle, secondary and higher education students, and focus group interviews were carried out with 15 higher education students in the second study

⁵ Bu çalışma birinci yazarın Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Hasan Bacanlı danışmanlığında tamamlanan “Umudun Özyeterlik, Algılanan Sosyal Destek ve Kişilik Özelliklerinden Yordanması” (2012) konulu doktora tezinin bir bölümünün özeti niteliğindedir.

⁶ Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr. Sinem Tarhan, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Bartın, Türkiye, e-posta: tarhansinem@gmail.com.

group. According to compositions, it was seen that participants defined hope as positive feelings and thoughts, objectives for the future and endeavoring. It was determined students' developmental stage and its characteristics and socio-economic and cultural environment of where they live have an effect on hope definitions of students who are at different ages and education levels. It is stated in focus group interviews, while defining hope participants emphasized the emotional and cognitive components of hope, its context about positive expectations for future, giving meaning to life and the importance of setting goals with potential probability. Besides, in both of the study groups it is indicated that hoping is not a passive waiting, making an effort is necessary to achieve the goals, especially while dealing with challenges it is important to maintain this effort with self-confidence. The role of religious belief is also stated while talking about factors influencing hope. As a result of the focus group interviews, it was determined that students who are different at gender, self-efficacy beliefs, perceived social support and personality characteristics have differences on their opinions about hope.

Key Words: Hope, Social Support, Self-Efficacy, Self-Confidence, Goal Setting

Giriş

Umut yüzyıllardır mitolojiden dine, felsefeden edebiyata, tıptan psikolojiye ve günlük yaşama kadar hemen hemen her alanda çalışma konusu olmuş, ne olduğu, nasıl yaşandığı, insanlık için iyiliği ve kötülüğü tartışılmıştır. Zournazi (2004) umudu; bireyin dünyaya olan inancını, güvenini ve hayatın yaşamaya değer olduğu yönündeki düşüncesini içeren temel bir insanlık durumu olarak tanımlamış, Bloch (2007) ise umudu en önemli beklenti duygusu olarak nitelemiş ve rahatlatıcı etkisinden söz etmiştir. Tetley (2010) umudu yaşamın anlamı, Roberts ve Robins (2000) temel yaşam amaçları ve Orlich (2004) ise olumlu ve başarılı başa çıkma yöntemleriyle ilişkili görmüş, umudun özellikle problem çözücü başa çıkmanın ve sosyal destek aramanın önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir.

Nasıl tanımlanabileceği, hangi kavramlarla ilişkili olabileceği yanında umudun bir duygu mu yoksa biliş mi olduğu konusu da tartışılmıştır. Umudu bilişsel şemalar olarak değerlendiren görüşün savunucularından Stotland'a (1969, akt. Snyder, 1995) göre umut; "bir hedefe ulaşmak konusunda sıfırdan daha büyük bir beklenti"dir ve hedefe ulaşma konusunda algılanan olasılık ve hedefin önemi, umudun derecesini belirler. Staats ve Stassen'e (1985) göre umut; olumlu gelecek beklentilerinin olumsuz gelecek beklentileri üzerinde hâkim olmasıdır. Ayrıca duygu ile bilişin karşılıklı etkileşimini içermekle birlikte umutta bilişsel yön ağırlıklıdır. Benzer şekilde Folkman (2010) da umudun bilişsel kökenli olduğunu, bilgi ve amaçları içerdiğini ifade etmiştir.

Umudu duygu temelli olarak çalışan araştırmacılardan Averill, Catlin ve Chon'a (1990, akt. Snyder, 1995) göre ise umut bilişlerce yönlendirilen ve çevresel şartlardan etkilenen bir duygudur. Steen (2004) umudun gerçekleşmesinin memnuniyete yol açtığını, sevgi duygusu, umut ve memnuniyetin insanların genel arzuları olduğunu belirtmiştir.

Snyder (2002) duygusal ve bilişsel öğeleri içeren modelinde umudu; bireylerin kendilerini, arzu edilen hedeflere giden yolları üretme, bu yolları harekete geçirme ve sürekli kullanma yeteneğine sahip olarak gördükleri, hedefe yönelik bir düşünme türü olarak tanımlamıştır. Snyder umudu; amaçlar (goals), alternatif yollar düşüncesi (pathways thinking) ve eyleyici düşünce (agency thinking) olmak üzere üç bileşenle açıklamıştır.

Snyder (2002, 2005) insanların bir amaç doğrultusunda hareket ettiğini bu nedenle amacın umut modelinin dayandığı bilişsel parça olduğunu belirtmiştir. Amaçların kısa vadeden uzun vadeye kadar değişen zaman diliminde ve gerçekleşme ihtimali az olandan kesinlikle gerçekleşecek olana kadar farklı derecelerde olabileceğini ileri sürmüştür. Frankl (2000), bireyin temel ihtiyacının, özgürce seçtiği ve uğruna çaba göstermeye değer bulduğu bir amacı olması ve bunu gerçekleştirmek için mücadele

etmesi olduğunu ifade etmiş, geleceğe dönük amaç yönelimli düşüncelerin bilişsel kapasiteyi güçlendirdiğini vurgulamıştır.

Amaçlarda önemli olan; birey için bir değeri olması, ulaşılabilir olması ve bir derece belirsizlik içermesidir (Snyder, 1995). Umut düzeyi yüksek kişiler bu zorlu amaçları gerçekleştirmek için kararlı bir şekilde çalışır, amaçları alt amaçlara bölerek takibini kolaylaştırır, tüm enerjilerini tek bir amaç üzerine yoğunlaştırmak yerine özellikle engellerle karşılaştıklarında dikkatlerini bir amaçtan diğerine kolayca yönlendirebilirler (Snyder, 2002; Snyder vd., 1997). Bireyler oluşturdukları amaçlar aracılığı ile yaratır, yaşar, sorumluluklarının yükünü taşır ve böylece hayatlarına anlam katarlar (Feldman ve Snyder, 2005).

Umut modelinin ikinci bileşeni olan alternatif yollar düşüncesi kişinin normal ya da zorlu koşullar altında arzulan hedefler için başarılı planlar yapabilme ve yollar üretebilme kapasitesine ilişkin algısıdır (Snyder vd., 1991; Snyder vd., 2002). Alternatif yollar düşüncesi esneklik, amaca ulaşma sürecinde engellerle karşılaşıldığında yeni çözümler üretilmesini, “bunu çözmek için bir yol bulacağım” vb. içsel konuşmalarla alternatiflerin güçlendirilmesini ve amaca ulaşılmasını sağlar (Snyder, 2005; Snyder vd., 1998).

Üçüncü bileşen olan eyleyici düşünce umut modelindeki motive edici parça olup, kişinin amaçlarına ulaşma sürecinde alternatif yolları kullanmaya başlaması ve sürdürmesi konusunda algıladığı kapasitesini yansıtır. Eyleyici düşünce engellerle karşılaşıldığında alternatif yollar oluşturmak ve seçmek için bireye güç verir (Snyder, 2002). Umut teorisine göre bireylerin amaçlara ilişkin yolları ve bu yolları deneyecek faaliyetleri olmazsa, umut düşünceleri aktif olmaz. Bununla birlikte ne faaliyet, ne de alternatif yol tek başına umut oluşturmak için yeterli değildir. Belirli bir amacın peşinden giden birey için gerçekçi alternatif yollar düşüncesi oluşturma ve bu düşünceleri kendine güven duyarak uygulama önemlidir (Snyder, 1995; Woodbury, 1997).

Umut düzeyi yüksek bireyler, amaçlar oluşturur, bu amaçlara ulaşmak için gerçekçi planlar yapar ve yeteneklerine güvenirlir (Moulden ve Marshall, 2005). Ayrıca kendilerini daha iyi tanır, iç ve dış motivasyon kaynaklarını etkin olarak kullanır; böylece amaca ulaşma süreci boyunca eyleyciliklerini sürdürürler (Snyder vd., 2000; Wroblewski ve Snyder, 2005).

Snyder (2002) umut konusunu incelerken “sahte umut” kavramı üzerinde de durmuştur. Sahte umut; beklentilerin gerçek yerine yanılsamalar üzerine kurulu olması, uygunsuz amaçların peşinde koşulması ve arzu edilen amaca ulaşma stratejilerinin zayıf olması durumudur. Snyder ve diğerlerine (2002) göre sahte umut besleyen bireylerde başarılması zor ve üst düzey amaçlar belirleme, amaçlarına ulaşırken başarısız olmaları durumunda psikolojik iyilik hâllerinde düşme, aynı anda pek çok amaca sahip olma, enerji ve ilginin dağılması sebebiyle belirlenen amaçlardan hiç birini gerçekleştirme söz konusudur.

Umudun insanda ne zaman ve nasıl oluştuğu incelendiğinde çocukluğun ilk yıllarına kadar inmek gerekir. Erikson’a (1982) göre umut psikososyal gelişimle ilgili motivasyonel bir güçtür. Yaşamın ilk yıllarındaki güvene karşı güvensizlik aşamasında temel bir ego niteliği olarak gelişir. Hall ve Lindzey (1985) bebekte ilk erdemin umutla birlikte ortaya çıkmaya başladığını, Snyder (2000a) erken dönemde oluşan güven bağlarının güçlendirme duygusu ve hedefe yönelik düşünceyle ilişkisi olduğunu belirtmiştir. Çocuğun, istediği nesnelere işaret etmesi hedef belirlediğini göstermekte, fiziksel kapasitenin gelişime eşlik eden benlik algıları eyleyici düşüncenin temelini oluşturmaktadır (Snyder, 2000b). 3-6 yaş arasında gelişen dil becerileri, çocukların hedeflerini çevrelerindeki bireylere aktarmalarını kolaylaştırmakta, 7-12 yaş düzeyindeki çocuklarda ise umudu geliştirmek için hedefe ulaşma ile ilgili modeller sunmak gerekmektedir (Snyder, 2000b). Eyleycilik, çocuklar amaçlara

ulaşmayı öğrenirken ve özellikle de gelişim görevlerini başarmaya çalışırken aldıkları övgü ve destekle gelişir (McDermott ve Snyder 2000; akt. Grewal ve Porter, 2007). Umudun bireyin yaşamına etkisi sadece çocukluk yılları ile sınırlı olmayıp tüm gelişim sürecini şekillendirmektedir. Bu doğrultuda umudu sürdürme kapasitesi, başarılı yaşlanmanın önemli bir parçasıdır. Amaçlar, alternatif yollar ve eyleycilik bileşenleri yaşlılıkta da umutlu düşünme için gereklidir (Wroblewski ve Snyder, 2005).

Umut düzeyinin yüksek olması ve gerçekçi umutlara sahip olma bireylerin sağlıklı, başarılı ve mutlu olabilmesi için gereklidir. Alanyazın incelendiğinde sağlıklı ve hasta bireylerin umut düzeylerini belirlemek amacıyla Türkçe'ye uyarlanan ve kullanılan ölçme araçları belirlenmiştir. Bunlardan bazıları Durumluk Umut Ölçeği (Denizli, 2004), Çocuklar İçin Umut Ölçeği (Atik ve Kemer, 2009), Sürekli Umut Ölçeği (Tarhan 2012), Bütünleyici Umut Ölçeği (Sarıçam ve Akın, 2013), Beck Umutsuzluk Ölçeği (Durak ve Palabıyıkoglu, 1993) ve Herth Umut İndeksi'dir (Aslan, Sekmen, Kömürcü ve Özet, 2007). Ölçeklerin Türkiye'de yaşayan bireylerin umut düzeylerini belirlemede çok önemli rolleri olmakla birlikte, umudu tanımlamaya, nasıl geliştiğini ya da nelerden etkilendiğini belirlemeye yönelik bir içeriğe sahip olmadıkları görülmüştür.

Tarihsel geçmiş, gelenek görenek, dini inanç, toplum yapısı ve bu doğrultuda olaylara bakış açısının farklı olabileceği düşüncesi ile Türk toplumunda umudun algılanışının ve yaşanışının farklı olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle konunun derinlemesine incelenebileceği nitel araştırma paradigmasına dayalı bir çalışma planlanmıştır. Araştırmanın farklı yaş ve gelişim düzeyinde olan bireylerle yürütüldüğü, ayrıca umut konusunda Türkiye'de yapılan ilk çalışmalardan biri olma niteliği taşıdığı göz önüne alındığında alanyazına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, umudun farklı yaş gruplarındaki bireyler tarafından nasıl tanımlandığını ve yükseköğretim öğrencilerinin umut hakkında neler düşündüğünü belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Umut; ilkökul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler tarafından nasıl tanımlanmaktadır?
2. Cinsiyeti, doğum sırası, ailesinin aylık geliri, özyeterlik inancı, algıladığı sosyal destek ve kişilik özellikleri farklı üniversite öğrencileri umut hakkında neler düşünmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma deseninde yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseninin seçilmesinin nedeni, umut kavramının anlam ve anlama üzerine odaklanılarak incelenmek istenmesidir. Van Maanen'e (1979, 520; akt. Merriam, 2013, 13) göre, nitel araştırma şemsiye bir kavramdır. Tanımlama, çözüme, yorumlama ve anlama ilgili terimlere ulaşan teknikleri kapsar. Nitel araştırmalar anlamın nasıl inşa edildiğiyle, insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilidir. Nitel araştırmanın öncelikli amacı bu anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2013, 24). Bu bağlamda araştırmada ilkökul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin umut kavramını nasıl tanımladıkları/anlamlandırdıkları açığa çıkarılmaya çalışılmış ve yorumlanmıştır. Bunun yanında cinsiyeti, doğum sırası, ailesinin aylık geliri, özyeterlik inancı, algıladığı sosyal destek

ve kişilik özellikleri farklı üniversite öğrencilerinin umut hakkında neler düşündükleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, iki farklı çalışma grubu ile yürütülmüştür. İlk çalışma grubu; umudun farklı yaş gruplarındaki bireyler tarafından nasıl tanımlandığını belirlemek amacıyla ilkökul 4. sınıf, ortaokul 8. sınıf, ortaöğretim 10 ve 11. sınıf, yükseköğretim 3. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Bu amaçla 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde üç farklı merkez ilçede sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan üç ilkökul, üç ortaokul, üç ortaöğretim (genel lise, kız meslek lisesi ve Anadolu lisesi) kurumunda öğrenim gören öğrenciler ile Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören üniversiteye giriş puanları farklı (sayısal, dil, eşit ağırlık) üç bölümün öğrencilerine ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan toplam 476 öğrencinin 112 (%24)'si ilkökul 4. sınıfta, 93 (%20)'ü ortaokul 8. sınıfta, 173 (%36)'ü ortaöğretim 10 ve 11. sınıfta, 98 (%20)'i yükseköğretim 3. sınıfta öğrenim görmektedir. İlk çalışma grubu kolay ulaşılabilirlik ve çalışmaya gönüllü katılım esas alınarak uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme; yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireyler üzerinde yapılan örnekleme olarak tanımlanmaktadır (Erkuş, 2009).

Cinsiyeti, doğum sırası, ailesinin aylık geliri, özyeterlik inancı, algıladığı sosyal destek ve kişilik özellikleri farklı üniversite öğrencilerinin umut hakkında neler düşündüklerini belirlemek amacıyla araştırmada ikinci çalışma grubu oluşturulmuştur. Odak grup görüşmelerinin yapılacağı ikinci çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmacı tarafından belirlenmiş ya da önceden hazırlanmış bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada eğitim düzeyi, sınıf ve Sürekli Umut Ölçeği(SUÖ) puanı araştırmacı tarafından ölçüt olarak belirlenmiştir. Gazi Üniversitesi lisans 3. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden gönüllü olan 102 kişiye Sürekli Umut Ölçeği (SUÖ) uygulanmış; ölçek puanı sonuçlarına göre umut düzeyi yüksek 8 kişi ve umut düzeyi düşük 7 kişi olmak üzere görüşme yapılacak iki alt grup belirlenmiştir. Bunun yanında ön uygulama yapmak için çalışma grubunda yer almayan umut düzeyi yüksek ve düşük kişilerden oluşan 9 kişilik bir karma grupta oluşturulmuştur. Odak grup çalışmalarına toplam 24 kişi katılmış olmakla birlikte bulgular ve yorumlar 15 kişilik asıl uygulama dökümleri üzerinden yapılmıştır. Asıl uygulamanın yapıldığı umut düzeyi yüksek ve düşük olan katılımcılara ilişkin SUÖ puanları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo1.

Katılımcıların SUÖ puanları

Katılımcı Adı	SUÖ Puanı	Umut Düzeyi	Katılımcı Adı	SUÖ Puanı	Umut Düzeyi
Kağan	62	Yüksek	Esmâ	45	Düşük
Sıla	60	Yüksek	Handan	45	Düşük
Zehra	60	Yüksek	Betül	44	Düşük
Hatice	60	Yüksek	Yasemin	44	Düşük
Fevzi	58	Yüksek	Gönül	41	Düşük
Duygu	57	Yüksek	Hakan	41	Düşük
Aslı	55	Yüksek	Hayrettin	37	Düşük
Leyla	55	Yüksek	-----	----	----

Veri Toplama Teknikleri ve Verilerin Toplanması

Kompozisyon: Farklı yaş ve gelişim düzeyindeki bireylerde umut kavramının nasıl tanımlandığını ve algılandığını ortaya çıkarmak amacıyla ilkökul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinden öğrencilere “umut” konulu kompozisyonlar yazdırılmıştır. Kompozisyon sorusunun hazırlanmasında alanyazından, Hinds (2004) ve Rivers’in (2011) umut konulu nitel çalışmalarından yararlanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Odak grup görüşmesi yapılan yükseköğretim öğrencilerinin cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey ve doğum sırasına ilişkin demografik bilgileri, araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile toplanmıştır.

Sürekli Umut Ölçeği (Dispositional Hope Scale): Sürekli Umut Ölçeği on beş yaş ve üstü bireylerin sürekli umut düzeylerini belirlemek amacı ile C.R. Snyder ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye ilk uyarlaması Akman ve Korkut (1993) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Tarhan (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sürekli Umut Ölçeği” (SUÖ) kullanılmıştır. On iki maddeden oluşan ölçekte, umudun Alternatif Yollar Düşüncesi (örn. Sıkıntılı bir durumdan kurtulmak için pek çok yol düşünebilirim) ve Eyleyici Düşünce (örn. Kendim için koyduğum hedeflere ulaşırım) boyutlarına ilişkin dörder madde yer almaktadır. Bu maddelerden bir tanesi geçmişe, iki tanesi içinde bulunulan zamana ve bir tanesi de geleceğe yöneliktir. Diğer dört madde ise dolgu ifadelerinden oluşmaktadır (örn. Sağlığım için endişelenirim). Bireylerden maddelerdeki ifadelerin kendi durumlarını yansıtmaya derecelerini Likert tipi sekizli bir derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemeleri istenmektedir. Ölçek puanlanırken Alternatif Yollar düşüncesi ve Eyleyici Düşünce alt ölçeklerinden elde edilen puanlar toplanarak toplam Sürekli Umut Ölçeği puanı elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 64’tür. Eyleyici Düşünceler bileşeninin Cronbach Alfa değerinin .71-.76, alternatif yollar düşüncesi bileşeninin Cronbach Alfa değerinin .63-.80, ölçeğin toplamında Cronbach Alfa değerinin .74-.84 arasında olduğu tespit edilmiştir (Snyder ve diğ.1991). Tarhan (2012) tarafından yapılan Türkçe’ye uyarlama çalışması sonucunda ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.84, test tekrar test güvenilirlik kat sayısı Eyleyici Düşünce boyutu için 0.81, Alternatif Yollar Düşüncesi boyutu için 0.78 ve ölçeğin toplam puanı için 0.86 olarak hesaplanmıştır.

Odak Grup Görüşmeleri: Bireylerin umudu nasıl anladığı, umutlu bireylerin kendilerini nasıl tanımladıkları, umudun kaynakları gibi sorulara derinlemesine cevaplar bulabilmek amacıyla araştırmacı tarafından yükseköğretim lisans öğrencileri ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmesi; bir konu, ürün veya hizmet hakkında insanların düşünce ve duygularını anlamak amacıyla yapılan görüşmelerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öncelikli olarak araştırmacı tarafından umut konusuna ilişkin alanyazın taranmış, odak grup görüşmesinin içeriğini ve akışını belirleyen açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan açık uçlu soruların anlamı ve içeriği konusunda Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) alanında uzman iki akademisyenden görüş alınmış ve daha sonra çalışma grubunda yer almayan umut düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin bulunduğu dokuz kişilik bir gruba ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonuçları akademisyenlerle tekrar gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme sorularına son hâli verilmiştir.

Araştırma için ilgili kurumlardan (ilkokul, ortaokul, ortaöğretim, yükseköğretim) izin alınmış, araştırmacı tarafından ilgili sınıf öğretmenine/branş öğretmenine/rehber öğretmene/öğretim elemanına ve öğrencilere araştırmanın konusu, amacı ve uygulamanın nasıl yapılacağı hakkında bilgi verilmiştir. İlkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinden “Umut dediğimizde aklınıza gelen kavramlar nelerdir?” sorusuna yönelik kompozisyon yazmaları istenmiştir.

Odak grup görüşmeleri için araştırmacı, üniversitede derslere girerek öğrencilere araştırmanın amacı, konusu ve odak grup çalışmaları hakkında bilgi vermiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü yükseköğretim öğrencilerine SUÖ uygulanarak puanları sıralanmıştır. SUÖ'den alınabilecek puanlar 8-64 arasındadır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından SUÖ'den 55 ve üstü puan alanlar SUÖ puanı yüksek olanlar, 54 ve altında puan alanlar SUÖ puanı düşük olanlar olarak belirlenmiştir. Odak grup çalışması için hazırlanan soruların anlaşılabilirlik açısından gözden geçirilmesi ve eksiklerinin tamamlanması amacıyla SUÖ puanı düşük ve yüksek olanlar arasından belirlenen dokuz kişilik karma bir grupla ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamada, katılımcıların sorulara doğru, içten ve rahat bir şekilde cevap verebilmelerini sağlamak amacıyla sorular günlük konuşma diliyle sorulmuş, bu görüşmede soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı, verilen cevapların sorulan soruları yansıtıp yansıtmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ön uygulamadaki odak grup çalışmasının analizi yapılmış, doğru anlaşılmasında tereddüt edilen ya da tekrar niteliğindeki sorular çıkarılmış, yeniden düzenlenen soru formu için PDR alanında uzman iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Ön uygulamadaki odak grup çalışmasında kullanılan 16 sorudan dört tanesi ilk değerlendirmede çıkarılmış ve asıl uygulama 12 soru ile yapılmıştır.

İkinci çalışma grubunda yer alan ve odak grup görüşmelerine katılan yükseköğretim öğrencilerinin cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey ve doğum sırasına ilişkin demografik bilgileri kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. SUÖ puanı düşük bireylerle yapılan çalışmaya yedi kişi, SUÖ puanı yüksek bireylerle yapılan çalışmaya da sekiz kişi katılmıştır ve odak grup görüşmeleri yaklaşık olarak 120 dakika sürmüştür.

Görüşmelerde grup üyelerinin birbirlerini rahatça görebilmeleri ve iletişim kurabilmeleri için yuvarlak masa düzeni uygulanmış, oturumlarda kamera ve ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmenin kayıt altına alınacağı önceden katılımcılara bildirilmiş ve onayları alınmıştır. Odak grup görüşmelerinde görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular sorulmuş, sorunun anlaşılmadığı düşünüldüğünde veya eksik bilgi verildiği hissedildiğinde ek sorular sorulmuştur. Böylece bireylerden derinlemesine bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Görüşme sürecinde araştırmanın veri toplama sürecini olumsuz etkileyebilecek durumlardan kaçınılmıştır. Araştırmacının rolü ele alınan olgu bağlamında verilerin toplanması, analizi ve bulguların yorumlanmasıyla sınırlı tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Kompozisyon Analizi: Araştırmada “Umut dediğimizde aklınıza gelen kavramlar nelerdir?” sorusuna yönelik kompozisyon tekniği ile toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu çerçevede araştırmacı tarafından, kompozisyon metinleri umut kavramı açısından tanımlanmaya ve anlamlandırılmaya çalışılmıştır. İçerik analizinde toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilir ve buna göre veriyi açıklayan temalar saptanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 227). Kompozisyon tekniği ile elde edilen nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilmiştir. Bunlar verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların organize edilmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 228). Araştırmada içerik analizinin ilk aşaması olan verilerin kodlanmasında araştırmacı, kompozisyonlardaki cümleleri anlamlı bir bütün olarak kabul etmiş ve umut kavramı ile ilgili aktarılan kelime ya da kelime gruplarını tespit etmiştir. Bu tespitte umut kavramına yönelik çalışmalar ve tanımlamalar esas alınmış ve aynı zamanda PDR alanında iki uzman öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından, umut kavramıyla ilgili kelime ya da kelime grupları kodlandıktan sonra bir kod listesi oluşturulmuştur. Kod listesinde ortaya çıkan benzerlik ve farklılıklar saptanmış ve buna göre birbiriyle ilişkili kodları bir araya getiren temalar belirlenmiştir. Bu aşamada, ortaya çıkan temaların yeterliliğini ve verilerin etkili bir biçimde organize edilip edilmediğini

incelemek ve kontrol etmek amacıyla tekrar uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda temaların bireylerin gelişim düzeyleri de dikkate alınarak sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı belirlenmesine karar verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı tarafından aynı metnin farklı zamanda aynı şekilde kodlanması yöntemi uygulanmış ve her iki kodlamada da psikolojik danışma ve rehberlik alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. İki farklı zamanda yapılan kodlamaların tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için ise analizi yapılan kompozisyon metinlerinden örneklem alınmamış, metinlerdeki tüm cümleler incelenmiştir. Kompozisyon metinlerindeki umut ile ilgili temalar sınıf düzeylerine göre gösterilmiş, örnek betimlemelere yer verilmiş ve yorumlanmıştır.

Odak Grup Görüşmelerinin Analizi: Odak grup görüşmesi yoluyla toplanan nitel verilerin çözümlenmesi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada görüşmelerinin ardından ses ve kamera kayıtları ikişer kez dinlenmiş ve izlenmiş, bu kayıtların tek tek yazılı dökümü yapılmıştır. İkinci aşamada bu veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur. Bunlar; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 224-225). Bu çalışmada umut kavramına ilişkin alanyazın temel alınarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Temalar araştırma sorularına göre organize edilmiş, bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilerek tanımlamalar yapılmış ve araştırmacı tarafından alanyazın dikkate alınarak yorumlanmıştır. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğrencilerin kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla, cinsiyetleri dikkate alınarak kodlamada farklı isimler kullanılmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde sınıflara göre öğrencilerin umut kavramını nasıl tanımladıklarına ilişkin bulgular ile yükseköğretim düzeyinde bireylerin umut kavramına ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Sınıflara Göre Öğrencilerin Umud Kavramı Tanımlamaları

Araştırmada, dördüncü sınıf öğrencilerinin “Umud dediğimizde aklınıza gelen kavramlar nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplardan oluşturulan temalar ve bu temalara ilişkin betimleme örnekleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Dördüncü sınıf öğrencilerine göre umut; mutluluk, sevinç ve heyecan gibi duygular, bir şeyi yapabilmek için güç veren, geleceğe yönelik güzel ve olumlu düşünceler, bireyin kendine güvenmesini, vazgeçmeden, yılmadan, zorluklarla baş etmesini sağlayan, bir şeyin olacağına yönelik inancı, bu konudaki istek ve beklentileri kapsayan, dua etmek şeklinde ifade edilen dinsel inanç boyutu olan bir kavram olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, dördüncü sınıf öğrencilerinin umut tanımlarında, “bilgisayar ya da bisiklet alınmasını istemek, hasta olan arkadaşının iyileşmesi için dua etmek” gibi daha somut ve dışa bağımlı ifadeler de rastlanılmıştır. Bu durumun içinde buldukları zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimin döneminin bir özelliği olduğu düşünülmektedir.

Tablo 2.*Dördüncü sınıf öğrencilerinin umut kavramı tanımlamalarından oluşturulan temalar ve betimlemeler*

Temalar	Betimlemeler
Mutluluk, sevinç	İnsanın bir olay karşısında içinde bir sevinç, bir mutluluk duyup olumlu düşünmesidir.
Vazgeçmemek, çaba göstermek	Bir şeyi yapabilmek için bize güç veren, yılmamamızı sağlayan bir düşüncedir.
Geleceğe yönelik olumlu düşünceler	Umut; gelecekte bir şeyi almak ya da bir şey yapmak için umulan şeylerdir. Örneğin gelecekte çok ünlü bir bilim adamı olmak ya da bir ev almak için umutlu olabiliriz.
Başarılı olmak, çalışkan olmak	Çalışıp sınavda başarılı olmak.
Kendine güven	Bir şeyi yapabilmeye gayret etmek, kendimize güvenmek.
Dua etmek	Umut; hasta olan bir arkadaşımın iyileşmesi için dua etmektir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin umut kavramına ilişkin yaptıkları tanımlardan oluşturulan tema ve bu temalara ilişkin betimleme örnekleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.*Sekizinci sınıf öğrencilerinin umut kavramı tanımlamalarından oluşturulan temalar ve betimlemeler*

Temalar	Betimlemeler
Hayal	Kendi içimizde istediğimiz, kurduğumuz hayallerdir.
Geleceğe yönelik olumlu düşünce ve beklentiler	Geleceğe iyilikle bakmaktır. Mesela gelecekte iyi bir üniversite, iyi bir işimizin olacağını düşünmek bizim geleceğe dair umudumuzdur.
Çaba harcamak	Umut ettiğimiz, olmasını istediğimiz şeyler için çalışır çabalarız.
Yaşama sevinci	İçimizdeki ışık, bizi hayata bağlayan en önemli unsur.
Sevmek ve güven duymak	Güven, inanç, sevgi, sevgi.
Mutlu olmak	Mutluluk, zevkli bir yaşam.

Sekizinci sınıf öğrencilerine göre umut; hayaller ve geleceğe yönelik olumlu beklentilerdir. Aynı zamanda bir konunun gerçekleşmesi için duyulan inanç, istek ve gösterilen çabayı, sevgi ve güveni kapsayan bir duygudur. Sekizinci sınıf öğrencilerinin umut tanımlarında daha soyut kavramlara yer verdikleri, umudu özellikle karşı cinsten arkadaş konusu ile ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu tanımlarda sekizinci sınıf öğrencilerinin içinde buldukları ergenlik dönemi ve özelliklerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Onuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinin umut kavramına ilişkin yaptıkları tanımlardan oluşturulan temalar ve bu temalarla ilişkin betimleme örnekleri Tablo 4'te verilmiştir.

Ortaöğretim düzeyindeki 10-11. sınıf öğrencilerine göre umut; mutluluk, iyimserlik, cesaret veren ve umutsuzlukla çaresizliği yok eden bir duygu, düşünmek, farkında olmak, hedef belirlemek, çalışma ve başarıya isteği ile dolu olmak, başarmak, umudu gerçekleştirirken sabır göstermek, gönülden inanmak, kararlı olmak, vazgeçmemek ve geleceğe yönelik düşünceler içinde olmak şeklinde tanımlanmıştır. Geleceğe yönelik düşünceler sınıf geçme, takdir belgesi almak, üniversite sınavını kazanmak, iyi bir iş ve meslek sahibi olmak, evlenmek ve çocuk sahibi olmak ve aileleri için gurur kaynağı olmak şeklinde belirtilmiştir. Umut ayrıca zorluklarla mücadele gücü, yaşama nedeni ve kendine güven olarak da tanımlanmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinde umudun genel olarak okul başarısı ve üniversite sınavını

kazanmak çerçevesinde ele alındığı, özellikle meslek lisesi öğrencilerinde iyi bir meslek sahibi olmak ve evlenmek olarak ifade edildiği, bu öğrencilerin okul ve hayat başarıları ile ailelerine destek ve gurur kaynağı olma istekleri dikkat çekmiştir. Okulda başarılı olmaya çalışma ve üniversite sınavını kazanma isteği ülkemiz koşullarında genellikle tüm ortaöğretim öğrencilerinin hedefi olarak görülmüş, meslek lisesi öğrencilerindeki aileye maddi destek sağlama, ailenin gururu olma ve iyi bir evlilik yapma umudu ise bu öğrencilerin içinde yaşadıkları sosyo kültürel ve ekonomik özelliklerle bağlantılı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.

Onuncu ve onbirinci sınıf öğrencilerinin umut kavramı tanımlamalarından oluşturulan temalar ve betimlemeler

Temalar	Betimlemeler
Olumlu duygu	Yaşama sevinci kararlı olmak, isteklilik.
Geleceğe yönelik plan, hedef	Gelecekteki güzel ve başarılı günler.
Hayal, beklenti	Hayaller, amaçlar,
Hayat	Yaşama sebebidir.
Çaba harcamak	Bir hedefin olması bu hayatta başarıya ulaşmak için. Başarıya ulaşmak için çalışmak ve çabalamak gerekir.
Üniversiteyi kazanmak	Üniversite sınavını ilk girişte kazanmak.
Meslek sahibi olmak	İstediğim sevdiğim mesleğe sahip olmak.
Evlenmek	Sevdiğim kişi ile mutlu bir evlilik.
Gurur kaynağı	Ailemin benimle gurur duyacağı birisi olmak.

Yükseköğretim öğrencilerinin umut kavramına ilişkin yaptıkları tanımlardan oluşturulan temalar ve bu temalara ilişkin betimleme örnekleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerinin umut kavramı tanımlamalarından oluşturulan temalar ve betimlemeler

Temalar	Betimlemeler
Yaşama sevinci	Hayata tutunmaktır, yaşamdan zevk almaktır.
Başarılı olunacağına duyulan inanç	Bireyin kendine güveninin artırılan şey.
Çaba	Bütün olumsuz durumlara karşı mutlaka bir çıkış kapısının olduğu düşünmek, asla pes etmemek, mücadelecilik olmak, karamsar olmamak.
Hayal kurma	Hayal etmek, başarıya ulaşmayı istemek ve genel anlamda bir şeyin gerçekleşmesini istemek.
Beklenti	Beklenti, yaşama sevinci, ileriye dönük yaşamak.
Geleceğe yönelik plan	Gelecekte yapılacak ve olmasını istediğim şeyler.
Mutluluk	Mutluluk, heyecan.

Yükseköğretim öğrencilerine göre umut; insana ve yaşam dair bir özellik olarak görülmüş, sağlıklı olmak, aile kurmak ve mesleğinde iyi olmak gibi geleceğe yönelik beklentilerle birleştirilmiş, umut hayallerin kaynağı olarak görülmesinin yanında hedef belirlemek ve hedefe yönelik çaba göstermek

olarak tanımlanmış, olumlu düşünme, plan yapma, zorluklardan yılmama ve hep daha iyisi olsun diye çalışma olarak ifadelendirilmiştir. Umutta Allah inancı ve dua etmenin yanında, soyut düşüncelerin somut düşünceye dönüşmesinde umudun önemi de vurgulanmıştır. Yükseköğretim öğrencilerinin umut tanımlarında olumlu gelecek beklentileri, hedef belirleme, çaba gösterme, zorluklarla mücadele etme ve umudu gerçekleştirinceye kadar çabayı sürdürme gibi günlük ifadelerin yanında umudun insanın varlığı, hayatın anlamı ve amacı gibi daha üst düzey düşüncelerle birleştirildiği gözlenmiştir. Bu durumun gelişim dönemi özelliği olması yanında öğrencilerin sahip oldukları entelektüel becerilerden ve içinde buldukları eğitsel, kültürel ve sosyal ortamdan da kaynaklandığı düşünülmektedir.

İlkokuldan yükseköğretime kadar umut konulu yazılan kompozisyonların sonuçları Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6.

İlkokuldan yükseköğretime kadar umut konulu yazılan kompozisyonların sonuçları

Eğitim Düzeyi	Temalar
İlkokul 4	Mutluluk, sevinç, vazgeçmemek, çaba göstermek, geleceğe yönelik olumlu düşünceler, başarılı olmak ve çalışkan olmak, kendine güven, dua etmek.
Ortaokul 8	Hayal, geleceğe yönelik olumlu düşünce ve beklentiler, çaba harcamak, yaşama sevinci, sevmek ve güven duymak, mutlu olmak.
Ortaöğretim 10-11	Olumlu duygu, geleceğe yönelik plan, hedef, hayal, beklenti, hayat, çaba harcamak, üniversiteyi kazanmak, meslek sahibi olmak, evlenmek, gurur kaynağı.
Yükseköğretim 3	Yaşama sevinci, başarılı olunacağına duyulan inanç, çaba, hayal kurma, beklenti, geleceğe yönelik plan, mutluluk.

Tablo 6 incelendiğinde umut kavramının ilkokuldan üniversiteye kadar bireylerde olumlu duygu ve düşünceleri, derslerde başarılı olmaktan okulu bitirmeye, üniversite sınavını kazanmaktan meslek sahibi olup evlenmeye kadar geniş bir yelpazede değerlendirilebilecek geleceğe yönelik hedefleri ve çaba göstermeyi içerdiği görülmektedir.

Yükseköğretim Düzeyinde Bireylerin Umud Kavramına İlişkin Görüşleri

Cinsiyeti, doğum sırası, ailesinin aylık geliri, özyeterlik inancı, algıladığı sosyal destek ve kişilik özellikleri farklı üniversite öğrencilerinin umut hakkında neler düşündüklerini belirlemeye yönelik yapılan iki odak grup görüşmesinde sorulan sorulara ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Katılımcılara “*Biraz kendinizden söz eder misiniz? (kaç kardeşsiniz, kaçınıcı çocuksunuz?)*” sorusu sorularak bireylerin doğum sırasının umutlarını nasıl etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Her iki grupta da katılımcılar ailede ilk, ortanca, son çocuk ya da tek çocuk olmanın umutları açısından bir farklılaşmaya yol açmadığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilere ailelerinin aylık toplam geliri ile ilgili doğrudan bir soru sorulmamış fakat demografik bilgi formundaki cevaplar ve görüşmedeki diğer sorulara verilen cevaplar üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Odak grup çalışmasına katılan öğrenciler farklı sosyo-ekonomik ve kültürel düzeydeki ailelerden gelmelerine rağmen ailelerinin toplam aylık gelir düzeyinin umutlarında bir farklılaşmaya yol açmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

“Kadın ya da erkek olmak umutlarınızı etkiliyor mu?” sorusuyla cinsiyetin öğrencilerin umutlarını nasıl etkilediğinin anlaşılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplara ve aşağıdaki alıntılara dayanarak, üniversite öğrencilerinin umutları üzerinde cinsiyetten çok toplum tarafından yüklenen cinsiyet rollerinin etkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Toplumda erkekler her istediğini yaparmış kadınlar yapamazmış gibi bir algı var. Toplum etkiliyor aslında (Hatice).

Ülkemizdeki kadınların umut beslemesi daha zor sanki. Yaşam şartları ve çalışma ortamları çok ağır çünkü (Sıla).

Cinsiyet umudu etkiliyor... Mesleğimizi seçerken bile ‘sen bayansın öğretmenlik sana daha uygun’ diyorlar (Gönül).

Evet etkiliyor. Erkek olmak bir şeyleri yapabilme hissini veriyor... Kız olmak bazı umutları engelliyor gibi geliyor bana. Erkek olmak daha özgür yapıyor bazı konularda (Hakan).

... kadınlar ve erkekler umutlarını cinsiyetlerine göre belirliyor aslında. Erkek olmanın umuda olumlu ve olumsuz katkıları var. Olumlu katkısı mesela kendimi daha özgür hissediyorum. Olumsuz kısmı ise erkekten beklentinin daha fazla olması (Hayrettin).

Öğrencilere “Sahip olduğunuz hangi beceri, özellik ve yetenekler sizi umutlu yapıyor?” sorusu sorularak özyeterlik algıları ve bu algının umut düzeylerine olan etkisi konusunda neler düşündükleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Başaracağıma inanmak ve tuttuğunu koparan biri olmak (Leyla).

Kendime ve çalışmama duyduğum güven (Fevzi).

İçten içe kendimi motive etmem (Duygu).

İnanç. Hem Yaradan’a hem de kendi varlığıma (Sıla).

Sabır, istediğim şeyi elde edene kadar sabretmem. Neyi yapıp neyi yapamayacağımı biliyor olmam. Kendimi tanımam... (Betül).

Sistemli, olmak objektif bir şekilde kendini tanımak ve bu konuda tutarlı olmak (Esmâ).

Araştırmada yer alan üniversite öğrencilerinin kendilerini, plan yapmaları ve planladıkları noktaya ulaşmaya çalışmaları, çaba göstermeleri, içsel konuşmalarla kendilerini motive etmeleri, kararlılıkları, çalışma istekleri, kendilerine ve yeteneklerine güven duymaları, kendilerini tanımaları, gerçekçi bir şekilde değerlendirmeleri göz önüne alındığında öğrencilerin özyeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Özyeterlik algısının yüksek olması ise umudu olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca katılımcıların umutlu olmalarında kendilerini yeterli ve güçlü görmelerinde dinsel inançlarının da etkili olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcılara “Çevrenizde sizi seven ve destek veren insanların varlığı veya yokluğu umut düzeyinizi nasıl etkilemektedir?” sorusu sorularak algıladıkları sosyal desteğin umutlarına etkisi konusunda neler düşündükleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Umudun yüksek öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Eğer ben olumlu düşünüyorsam olabileceğine inanıyorsam diğerlerinden etkilenmem. Hatta olabileceğini anlatırım (Zehra).

Çevremdekiler destek olmazlarsa anlık olarak umudum kırılır ama tartışmaya girmem. Yoluma devam ederim (Duygu).

Kimseyi kırmam dinlerim ama kendi bildiğimi yaparım (Kağan).

Umut düzeyi yüksek olan bireyler umutlu olmak konusunda temel olarak kendilerinden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Umut düzeyi düşük öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Büyük ölçüde etkiler. En çok aile etkiler sonra sevgili. Olmadığı zaman insan eksik hissediyor, birilerinden destek görmeye ihtiyacımız var. Destek olunca ben bu işi yapabilirim diyorsunuz... (Yasemin).

Çok önemli, umutlarımı gerçekleştirme noktasında ciddi etkili oluyorlar. Motive ediyor, çalışmamızı sağlıyor, gerçekleşme noktasında da destekliyorlar (Handan).

Çok etkiliyor. Ben yurtlarda hiç yaşamadım... Tek yaşamayı da göze alamadım. Sonra arkadaşlarla kalmaya başladım. Arkadaşlarımın desteği bir kurtuluş oldu benim için... daha umutlu bakmama vesile oldu belki de. Dönüm noktasıydı benim için (Hakan).

Umut düzeyi düşük öğrenciler çevrelerinde onları seven ve destek veren insanların varlığının veya yokluğunun umut düzeylerini etkilediğini ve umut konusunda sosyal desteğe daha çok ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılara “*Kendinizi nasıl biri olarak tanımlarsınız? Belirgin özellikleriniz nelerdir?*” sorusu sorularak kişilik özelliklerinin umutlarını nasıl etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Umut düzeyi yüksek öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Sakin, öfkesini belli etmeyen, içine atan, inatçı, kafasına koyduğunu yapan, ama bunu düzgün bir şekilde yapan, yapması gereken işlerde planlı (Aslı).

Çok mantıklı, aklına yatmayan hiçbir şeyi yapmayan, doğru gelen şeyi de söyleyen, sabırlı, sakin, rahat, güvenilir (Fevzi).

Çok inatçı, kararlı, aklına koyduğunu yapan, hayatı eğlenceli ve canlı canlı yaşayan, akrabaları ile birlikte olmayı, gezmeyi, arkadaşları ile birlikte olmayı, insanlarla konuşmayı seven (Zehra).

Umut düzeyi yüksek olan katılımcılarda öne çıkan özellikler kararlı, mantıklı, sakin, sorumluluk sahibi, kendini değerlendiren ve geliştirmeye çalışan, planlı, neşeli ve sosyal olmak gibi olumlu niteliklerdir. Umut düzeyi düşük öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Çok duygusalım, aşırı duygusal. Bu duygusallık realist düşünmeme ve doğru kararlar almama engel oluyor. Tartışırken, biri ile konuşurken ağlıyorum. Bu durum beni aciz gösteriyor. Duygusallığımdan memnun değilim (Esmâ).

Dakik biriyim. Planlıyım, bu plan içinde güvenli, kararlı ve rahatım. Fakat plan bozulunca huzursuz oluyorum ne yapacağımı bilemiyorum (Handan).

Burçlara meraklıyım, dış görünüşüm ile gerçek kimliğimin uyuşmadığını düşünüyorum, buna üzülüyorum... Kararlı değilim, en ufak bir şey kararımı etkiliyor aynı zamanda mükemmeliyetçiyim, yeni tanıştığım insanların yanında çok tedirgin oluyorum (Hayrettin).

Umut düzeyi düşük öğrencilerde ise öne çıkan özellikler kararsız, olumsuz düşünen, ani kararlar alan, çabuk sinirlenen, ailesine çok bağlı, mükemmeliyetçi, telaşlı, tutarsız, hırslı olmayan, yakın arkadaşı olmayan, duygusal yönden dengesiz, gerçekçi düşünmesine ve doğru karar vermesine engel olacak kadar duygusal, ailelerinin görüş ve kararlarını kendilerinininkinden önemli gören, planı bozulduğunda ne yapacağını bilemeyen, sorunlarına çözüm yolu bulamayan gibi olumsuz niteliklerdir.

Katılımcılara “*Umut dendiğinde aklınıza ne geliyor?*” sorusu sorularak katılımcıların umut kavramından ne anladıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Yaşamın gerekliliğidir (Duygu).

Rayında gitmeye ya da rayından çıkma ihtimali olan bir şeyin tekrar rayına girebileceğine duyulan inanç (Sıla).

İstekli olmaktır. Karşımızda ne kadar engel olsa da o şeyi yapamayacağımız düşünülse de hem istememiz hem de çaba göstermemizdir. Aynı zamanda özgüvenle ilgilidir umut (Aslı).

İsteklerimizin olması. Olumlu ya da olumsuz istek yoktur, istemek vardır. Gerçekleşmesi için de çaba göstermek lazım. Aciz olanlar oturup bekler umudum var der. Gerçekten umutlu olan çaba gösterir, çalışır (Kağan).

Hayalim, amacım, isteğim (Hakan).

Geleceğe yönelik olumlu beklentiler (Betül).

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde umutta; duygusal yön olmakla birlikte bilişsel yönün daha çok vurgulandığı, umudun geleceğe dönük olumlu beklentiler içerdiği, hayata anlam kattığı, gerçekleşme olasılığı olan amaçlar belirlemenin önemli olduğu, umut etmenin pasif bir bekleme olmadığı, amaçlara ulaşmak için mutlaka çaba göstermek gerektiği, özellikle de zorluklar karşısında bireyin kendine güvenerek bu çabasını devam ettirmesinin önemli görüldüğü söylenebilir.

Katılımcılara “*Umudunuz nelerden etkilenir?*” sorusu sorularak umudu etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Umut düzeyi yüksek öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Bireysel ve çevresel faktörlerden etkilenir bir de dinin bireyler üzerindeki etkisi. Müslümanlıkta umudunu kesmemen bir şekilde aşılır sana. Çaresiz bir zamanda dua edersin. Allah seni görür, duyar ve sana yardım edebilir. Bu durum insanın içinde karamsarlık anında bir umut canlandırır... (Leyla).

Sosyal ve ekonomik durumdan sağlıktan her şeyden etkilenir umut (Sıla).

Maddi ve sağlık boyutu da vardır. Fiziksel ya da psikolojik sağlığında yanlış giden şeyler çok etkiler beni. Ama vazgeçmem bir şekilde bir şeyleri düzeltmeye çalışırım (Aslı).

Umut düzeyi yüksek öğrenciler umutlarının dinsel inanç, ekonomik faktörler, fiziksel ve psikolojik sağlık durumu gibi içsel ve dışsal faktörlerden etkilendiğini fakat karşılaştıkları zorlukları yenmek için

kararlılıklarını sürdürdüklerini belirtmişlerdir. Umut düzeyi düşük öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Maddi sıkıntılardan ve önceki yaşantılardan etkilenir (Hakan).

İstekli olmam, maddiyat, bir konuda en ufak eksiklik olursa motivasyonumu yitiriyorum (Esmâ)

Yakın umut diye bir şey yok benim için. Umut deyince aklına uzak gelecek ve üst düzey şeyler geliyor. Herhangi bir şeyin zamanında yapılmamış olması beni etkiler (Hayrettin).

Umut düzeyi düşük bireyler ise umutlarının maddi yetersizlikler, sosyal destek görüp görmeme, beklentinin gerçekleşip gerçekleşmemesi gibi dışsal faktörlerden etkilendiğini belirtmişlerdir.

Katılımcılara, “*Ne gibi şeyler umudunuzu korumanıza yardımcı olur / ne gibi şeyler kendinizi umutlu hissetmenizi sağlar?*” sorusu sorularak umutlarını sürdürmelerini etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

İstediğim şehirde yaşama ihtimali için uğraşıyorum, ailemin sağlığı ve mutluluğu beni umutlu yapıyor (Leyla).

Kişisel beklentilerim, ailem için ve toplum için beklentilerim umutlarım var. Bunları gerçekleştirmek için çalışıyorum (Kağan).

Matematikte bir problemin pek çok çözüm yolu vardır. Umut etmek de böyledir. Umut etmeye küçük şeylerden başlarsan büyük şeyleri daha rahat umut edersin... (Gönül).

Ailemin sağlıklı olması, üniversiteyi bitirmek, atanmak, işe girmek, sevdiğim insanla iyi bir evlilik yapmak (Yasemin).

Katılımcılar isteklerini ve geleceğe dönük hayallerini gerçekleştirmek için çalıştıkları durumlarda kendilerini daha umutlu hissettiklerini, umutlarını gerçekleştirirken alt basamaklara böldüklerini, gelecek için şimdiden çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılara, “*Umutlu olduğunuzda neler düşünür, neler hisseder, neler yaparsınız?*” sorusu sorularak umudun duygu ve düşüncelerini nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Umudum tam olarak gerçekleşme bile o süreçte çalıştım diye mutlu oluyorum. Elimden geleni yaptığımı düşünürüm (Hatice).

Garip bir rahatlık hissediyorum ve başka şeylere daha rahat yönelebiliyorum. Bir işi bitirmiş hissediyorum (Fevzi)

Daha azimli, daha kararlı oluyorum (Handan).

Mutlu oluyorum, umutlu olunca umutlarım geliyor, kendime güvenim artıyor. Pozitif oluyorum (Betül).

Katılımcılar umutlu olduklarında daha pozitif, kendilerine güvenli, mutlu, enerjik, dışa dönük olduklarını, hayattan daha çok zevk aldıklarını, rahatladıklarını, yeni umutlar belirlediklerini, sonuç kadar süreci de önemli gördüklerini dile getirmişlerdir.

Katılımcılara, “*Ne gibi şeyler umutsuz hissetmenize neden olur?*” sorusu sorularak umutsuzluğa neden olan durumlar belirlenmeye çalışılmıştır. Umut düzeyi yüksek öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Anlaşılmadığımda ve engellendiğimde anlık olarak umudum kırılır ama tartışmaya girmem. Yoluma devam ederim (Duygu).

Çevredekilerin sözle ya da davranışla engellemeye çalışmaları, anlaşılmamak biraz moralimi bozar ama çok etkilenmem, yaparım (Leyla).

Umut düzeyi yüksek olan bireyler engellendiklerinde, anlaşılmadıklarında kendilerini umutsuz hissettiklerini fakat vazgeçemediklerini ifade etmişlerdir. Umut düzeyi düşük öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Bazen her şeyden umutsuz olurum. Sağlığım yerinde değilse, uykusuzsam, açsam, hocaya kızmışsam, olaylar isteğim gibi gitmediyse karamsar ve asabi oluyorum (Betül)

Tüm faktörlerden, temel fiziksel ihtiyaçlar, açlık, susuzluk, destek görmemek, beklediğim şeylerin gerçekleşmemesi umutsuz yapar beni (Yasemin)

Umut düzeyi düşük bireyler umutsuz hissetmelerine sebep olan şeyleri daha çok fiziksel ihtiyaçların giderilememesi, sosyal desteğin olmaması ve planlananların gerçekleşmemesi olarak belirtmişlerdir.

Katılımcılara, “*Umutlarınızın gerçekleşmesi için ne olması lazım, ne yapmanız lazım?*” sorusu sorularak umutlarını gerçekleştirme sürecindeki çabaları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Ben gerçekçiyim, önce gerçekçi hayaller kurmak gerekir, sonra da çalışmak, çabalamak (Leyla).

Vazgeçmeden çalışmak gerekir. Bazen bir umut gerçekleşmiyor ya da hep engel çıkıyor, başka yollar denemek lazım (Aslı).

Emek, istek, çaba, peşini bırakmamak lazım... Bazen biz istiyoruz, planlıyoruz ama olmuyor... Bu noktada teslimiyet dini açıdan kader, kismet diyoruz, nasip değilmiş diyoruz. Neden olmadı diye kendimi kahretmiyorum. Her işte bir hayır vardır diyoruz. Ama istediklerimizi elde etmek için emek sarf etmek gerekir (Betül).

Umut ettiğim şeyler için çaba sarf ediyorum, olmazsa başka şeyler umut etmeye çalışıyorum... Bir kapı kapanır başka bir kapı açılır demenin temeli aslında umudu değiştirmek (Gönül).

Katılımcılar, umutlarının gerçekleşmesi için çaba göstermek ve gerçekleştireceğine inanmak gerektiğini, duruma bağlı olarak engellerle karşılaştıklarında umutlarını ya da umutlarına giden yolları değiştirebileceklerini, sağlığın ve dua etmenin bu süreçte önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcılara, “*Kendiniz için bir umut kaynağı belirtmeniz istenirse neyi söylersiniz?*” sorusu sorularak umudun kaynakları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Annem. Erken yaşta çok büyük acılar yaşamış...Annem yaptıysa ben de yaparım. Çünkü çok daha iyi şartlara sahibim (Sıla).

Yaşama isteği ve kazanma isteği (Kağan).

Umudun kaynakları çevredeki birçok faktör olabiliyor. Arkadaşlar, aile, öğretmenler, en önemli umut kaynağı ise kendimiz (Yasemin).

En büyük umut kaynağı kişinin kendisidir ve Yaradan'a inanması. İnanması, istekli olması, alternatif yollar araması (Esmâ).

Annem, ailem (Hakan).

Katılımcıların çoğu içsel kaynaklara önem vermiş ve en güçlü umut kaynağının kendileri olduğunu, dini inançlarının, özellikle annelerinin ve ailelerinin, arkadaşlarının, öğretmenlerinin umut kaynağı olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılara, “*Umudunuzu gerçekleştirme sürecinde engellerle karşılaşırsanız ne yaparsınız?*” sorusu sorularak engellerle karşılaştıklarında neler yaptıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Umudun düzeyi yüksek öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Pes etmem, alternatif bulurum, araştırırım, üretirim, devam ederim (Aslı).

Engel olmazsa işin tadı olmaz. İlla engel olması lazım (Kağan).

Umudun düzeyi yüksek bireyler engelleri bir motivasyon aracı gibi gördüklerini ve engeli aşmak için alternatif üretebildiklerini, gerekirse bir süre umutlarını ertelediklerini fakat asla vazgeçmediklerini ifade etmişlerdir. Umudun düzeyi düşük öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Çözüm yolu bulmaya çalışırım o engeli kaldırmak için. Kendime neden olmadı diye sorarım. Uğraşıp yapamazsam belki böylesi daha iyi, ilerisi benim için kötü olabilir derim (Hakan).

Engellerle karşılaşırsam bile bir karar verdikten sonra kesinlikle onun peşinde koşturmayı düşünüyorum. Çünkü yeni yeni umutlar beslemek beni yorar. Benim umutlarım hep üst noktada ve en iyi olmak yolunda (Hayrettin).

Umudun düzeyi düşük bireylerin ise bir süre çaba harcayıp vazgeçtikleri, ulaşılması zor hedefler belirledikleri için engellerle karşılaştıkları ya da enerjilerini tek bir hedef üzerinde harcadıkları ve istedikleri sonucu alamadıkları belirlenmiştir.

Katılımcılara, “*Hayalle umut arasındaki farklılık ve benzerlikler nelerdir?*” sorusu sorularak hayal ve umut kavramlarına yükledikleri anlam belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Bir şeyi hayal etmeden onun gerçekleşebileceğine dair umut beslenemez. Yapılacak şeyi önce hayalle somutlaştırmak gerekir. Sonra umut etmek ve çaba göstererek ulaşmak gerekir (Sıla).

Gerçekleşebilecek şeyleri ümit ederim genelde. Umudun gerçekleşme ihtimali olan şeylerdir, hayaller ütopya olabiliyor gerçekleşmeyebiliyor (Zehra).

Umudun hayalin alt kümesi. Hayal hem olabilecek hem olamayacak şeyler, umudun ise gerçekleşme olasılığı yüksek olan şeylerdir (Hatice).

Umudun etmek güzel şeyleri hayal etmek gibi geliyor bana (Hakan).

Katılımcıların bir bölümü hayal etmeyi ütopyik bir süreç olarak değerlendirirken, çoğunluğu hayal etmeyi umut etmenin ilk basamağı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Tüm katılımcılar umutla hayal arasındaki farkı, umudun daha gerçekçi ve gerçekleştirilebilir olması şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcılara, “*Size göre umudun tersi/ zıddı nedir?*” sorusu ile umut kavramının karşıtı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan yapılan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Vazgeçmişlik, tükenmişlik (Duygu).

Karamsarlık ve yaşama içgüdüsünü kaybetmek (Kağan).

İsteksizlik (Gönül).

Karamsarlık (Hayrettin).

Katılımcıların umudun tersi/ zıddı olarak karamsarlık, tükenmişlik, kararsızlık, mutsuzluk, üzüntü, ölüm, vazgeçmek, çaresizlik, isteksizlik, düşünememe, yaşama içgüdüsünü kaybetme kelimelerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın temel amacı umudun farklı yaş gruplarındaki bireyler tarafından nasıl tanımlandığını ve yükseköğretim öğrencilerinin umut hakkında neler düşündüklerini belirlemektir. Bu doğrultuda umudun ilköğretim, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler tarafından nasıl tanımlandığı ve umudun bireylerin doğum sırasından, ailelerinin aylık gelirinden, cinsiyetlerinden, özyeterliliklerinden, algıladıkları sosyal destekten ve kişilik özelliklerinden nasıl etkilendiğine ilişkin neler düşündüklerini ortaya koymaktır.

İlkokuldan üniversite düzeyine kadar öğrencilerin yazdığı kompozisyonlar incelenmiş; umut kavramının olumlu duygu ve düşünceler, derslerde başarılı olmaktan, okulu bitirmeye, üniversite sınavını kazanmaktan meslek sahibi olup evlenmeye kadar geniş bir yelpazede değerlendirilebilecek geleceğe yönelik hedefler ve çaba göstermeyi kapsayan kavramlarla tanımlandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin umudu tanımlarken içinde buldukları gelişim döneminin bilişsel, sosyal ve duygusal özellikleri yanında yaşadıkları sosyo-ekonomik ve kültürel çevrenin de etkilerini yansıttıkları görülmüştür.

Üniversite düzeyinde öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri incelendiğinde umut kavramı tanımlanırken duygusal yön olmakla birlikte bilişsel yönün daha çok vurgulandığı, umudun geleceğe dönük olumlu beklentiler içerdiği, hayata anlam kattığı, gerçekleştirilebilir olan amaçlar belirlemenin önemli olduğu, umut etmenin pasif bir bekleyiş olmadığı, amaçlara ulaşmak için mutlaka çaba göstermek gerektiği, özellikle de zorluklar karşısında bireyin kendine güvenerek bu çabasını devam ettirmesinin önemli görüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca umudun kaynaklarından ya da umudu etkileyen faktörlerden söz edilirken bireylerin kendi varlıkları yanında aileleri ve dinsel inançlarına da vurgu yaptıkları belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin odak grup görüşmeleri ve yazdıkları kompozisyon sonuçları bütün olarak değerlendirildiğinde katılımcıların umuda ilişkin görüşlerinin genellikle şu şekilde sıralandığı ifade edilebilir:

- Geleceğe yönelik olumlu duygu ve düşünceler
- Hedef belirlemek
- Çaba göstermek
- İnanmak (hem umudun gerçekleşeceğine yönelik inanç hem de dinsel inanç) ve istemek
- Bireyin kendine yönelik olumlu duygu ve düşünceleri

Umudun tanımlanmasına yönelik olarak bu çalışmada elde edilen sonuçların Snyder'in umut modeli ile de benzer özellikler taşıdığı düşünülmektedir. Snyder'a (2002) göre umut; bireylerin kendilerini, arzu edilen hedeflere giden yolları üretme, bu yolları harekete geçirme ve sürekli kullanma yeteneğine sahip olarak gördükleri, hedefe yönelik bir düşünce türüdür. İnsan amaç yönelimlidir, amaçları hakkında düşünmek için alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşünceler aracılığı ile bilişsel bir analiz oluşturur (Snyder, 1995). Amaç belirleme konusundaki olumlu inanç ve varsayımlar benlikle ve yaşamın tümü ile ilgili olumlu duygularla ilişkilidir (Snyder, 2002). Araştırmaya katılan çocuk ve gençler umudu tanımlarken geleceğe yönelik olumlu duygu ve düşüncelere, hedef belirlemenin ve bu hedefi gerçekleştirmek için çaba göstermenin önemine vurgu yapmışlardır. Ayrıca çaba gösterirken bireyin başarılı olacağı konusunda kendisine inanmasının, güvenmesinin önemli olduğunu, umut etme, umudu gerçekleştirme ve koruma konusunda dini inancın da aktif olarak kullanıldığını belirtmişlerdir. Hedefe giderken bireyin kendine yönelik olumlu düşüncelere sahip olmasının alternatif yollar bulmasını kolaylaştırdığı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları aynı zamanda Hinds (1984) ve Rivers'in (2011) araştırma sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir. Hinds (1984) madde bağımlısı 15 ergene umut konusunda açık uçlu sorular sormuş, ergenlerin umudu "yarınlarının var olduğuna ilişkin inançlarının derecesi" olarak tanımladıklarını ve daha pozitif bir bakış açısı edinme çabası, ergenlerin benliklerinin var olabilmesi için ikinci bir değişim olduğuna inanmaları, daha iyi bir gelecek beklentisi ve kişisel gelecek beklentisi olarak dört başlık altında kavramsallaştırdıklarını belirlemiştir. Rivers (2011) eğitimcilerle yaptığı, görüşme ve yazılı bilgi alma yöntemlerini kullandığı araştırmasında katılımcıların umut kaynaklarını içsel ve dışsal olarak ikiye ayırdıklarını, katılımcıların büyük çoğunluğunun içsel kaynaklarını daha önemli ve etkili bulduğunu belirlemiştir. Rivers ayrıca umudun kişisel öğrenme stillerinden, kişilik özelliklerinden ve amaca yönelik davranışlardan oluştuğunu, ayrıca umudun dinsel inançlardan temel aldığını ortaya koymuştur.

Odak grup görüşmelerinde cinsiyeti, doğum sırası, ailesinin aylık geliri, özyeterlik inancı, algıladığı sosyal destek ve kişilik özellikleri farklı üniversite öğrencilerinin umut hakkında neler düşündükleri incelenmiştir. Görüşmeler sonucunda öğrencilerin doğum sırasının bireylerin umutları açısından bir farklılaşmaya yol açmadığı düşüncesine sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu alanyazın ile tutarlıdır. Adler, doğum sırasını önemli görmekle birlikte kişilik gelişiminde ailenin yapısı, büyüklüğü, koşulları ve kardeşlerin cinsiyetlerinin önemini vurgulanmakta (Allen, 2000), hatta aile daha az yarışmacı ve otokratik, daha çok işbirliğini destekleyen ve demokratik olduğunda doğum sırasının önemini kaybedeceğini belirtmektedir (Mosak, 2005). Ayrıca odak grup görüşmelerinde katılımcılar akademik geçmişlerinin başarılı olduğunu ve bu nedenle akademik olarak başarısız kardeşlerine oranla ailelerinden daha büyük destek gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu Mengi'nin (2011) bulgusu ile tutarlıdır. Mengi akademik başarı arttıkça aileden ve öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyinin arttığını tespit etmiştir. Bu doğrultuda aileler başarılı çocuklarını desteklemekte, bu destek onların kendilerine güvenlerini arttırmakta ve umutlarını güçlendirmektedir denebilir.

Odak grup görüşmelerinde ailenin aylık gelirinin katılımcıların umutları açısından bir farklılaşmaya yol açmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu literatür ile tutarlıdır. Lask (2008) alt sosyoekonomik

düzyeyden gelen ve zorlu yaşam şartları altında olan üniversite öğrencilerinin eğitimlerini kendi yeteneklerine, sahip oldukları motivasyona ve sosyal destek sistemlerine güvenerek tamamlamaya çalıştıklarını belirlemiştir. Snyder ve diğerleri (1991) umudun, stres sürecinde ve başa çıkmada önemli rol oynadığını, zorlukların üstesinden gelmek için kendi yeterlikleri hakkında olumlu inançları olan kişilerin daha uyumlu olduklarını, Irving ve diğerleri (2004) ise umutlu düşüncenin bireylerin diğer değişkenleri de göz önüne alarak başa çıkma mekanizmalarını aktif olarak kullanmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Odak grup görüşmeleri doğrultusunda özellikle orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen bireylerin üniversite eğitimini kendilerini daha iyi bir geleceğe taşıyacak süreç olarak değerlendirdikleri bu nedenle yaşadıkları maddi zorlukları amaçlarına ulaşmada engel olarak görmedikleri düşünülebilir. Çünkü bu gençlerin akademik olarak benzer sosyo-ekonomik düzeye sahip yaşlılarından daha başarılı ve kendilerine daha güvenli oldukları, yaşadıkları zorluklarla mücadele güçlerinin daha fazla olduğu ileri sürülebilir.

Odak grup görüşmeleri sonucunda cinsiyetin özellikle toplumsal cinsiyet bağlamında bireylerin umutlarında farklılaşmaya yol açtığı ortaya çıkmıştır. Katılımcılara göre cinsiyet rolleri nedeni ile kadınların önüne eğitim ve iş yaşamı ile ilgili engeller konmakta, toplum tarafından geri planda kalmaları desteklenmekte, bu durum da kadınların umut ettikleri şeyleri ve umutlarını gerçekleştirme ihtimallerini sınırlandırmaktadır. Bu bulgu alanyazın ile tutarlıdır. Eccles'e (1987) göre sosyal baskı, cinsiyet rolleri ile ilgili inançlar ve kültürel normlar, kadın ve erkeklerin başarı ile ilgili davranışlarını etkiler. Bireyler seçim yapabilecekleri alanı, başarı beklentilerini, verdikleri değeri, harcayacakları zamanı ve çabalarını cinsiyet rolleri doğrultusunda şekillendirirler. Diğer bir ifade ile maddi gücün genellikle erkeklerin elinde olması, toplumun erkeklere daha fazla hak ve özgürlük tanınması erkeklerin yapabilirliklerini, kendilerine güvenlerini ve umutlarını gerçekleştirme ihtimallerini artırmaktadır denebilir.

Odak grup görüşmelerinde katılımcıların kendilerine, yeteneklerine, yapabilirliğine güven olarak belirttikleri özyeterlik algılarının, umutları açısından bir farklılaşmaya yol açmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu alanyazın ile tutarlıdır. Özyeterliği yüksek olan öğrencilerin daha çok çalıştıkları, kararlılıklarını daha uzun süre devam ettirdikleri, zorluklara direndikleri, iyimserliklerinin yüksek, anksiyetelerinin düşük olduğu ve daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Pajares, 2004). Odak grup görüşmesine katılan gençler yaşlıları ile karşılaştırıldığında akademik geçmişleri başarılı, kendi yeteneklerine olan inançları güçlü kişilerdir. Geçmişteki başarılı yaşantıları olması bireylerin kendilerine olan güvenlerini ve geleceğe yönelik umutlarını olumlu şekilde etkilemektedir. Hedeflerine ulaştıkça özyeterlikleri artmakta, artan özyeterlik de daha ileri düzeyde amaçlar belirlemelerine neden olmaktadır denilebilir.

Odak grup görüşmelerinde tüm katılımcılar algıladıkları sosyal desteğin umutları açısından bir farklılaşmaya yol açtığını belirtmişlerdir. Umut düzeyi yüksek bireyler umutlu olmak konusunda temel olarak kendilerinden destek aldıklarını ifade ederken, umut düzeyi düşük bireyler umutlu olmak konusunda sosyal desteğe daha çok ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu destek kaynaklarını da aile, özel biri ve arkadaş olarak sıralamışlardır. Bu sıralama öğrencilerin hayatlarında özel biri olup olmamasına göre değişmektedir. Hayatında özel biri olan öğrenciler ilk sosyal destek kaynağı olarak özel birini, ikinci olarak aileyi gösterirken, hayatında özel biri olmayan öğrenciler ilk destek kaynağı olarak ailelerini göstermişlerdir. Türkiye'de üniversite çağı genellikle 18-25 yaşları arasındadır. Bu yaşlar alanyazında "beliren yetişkinlik dönemi" olarak tanımlanmakta (Arnett, 2000), eğitim ve meslekle ilgili seçimlerin bir ölçüde gerçekleştiği, romantik ilişkilerin başladığı bir dönem olarak gözlenmektedir. Bireyler hayattan yeni beklentiler içine girmeye, yeni amaçlar oluşturmaya ve bu amaçlar doğrultusunda da seçimlerini ve geleceğe yönelik faaliyetlerini şekillendirmeye başlarlar (Shulman ve Nurmi, 2010). Bu dönemdeki en önemli seçim eş seçimidir. Snyder (1994'den akt. Bailey

ve Snyder, 2007) devamlılık gösteren ilişkilerin umutlu düşünceyi güçlendirdiğini vurgulamış, Ünsar ve diğerleri (2009) ise meslek yüksekokulu öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada özel bir insandan alınan sosyal desteğin diğer sosyal destek kaynaklarına göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Türkiye’deki aile yapısının, aile içindeki duygusal bağların güçlü oluşu nedeni ile üniversite yıllarında aileden algılanan sosyal destek de çok önemlidir. Gençler eğer başka bir şehirde eğitim ya da iş olanağı olmazsa genellikle evlenenine kadar aileleri ile birlikte oturmaya devam etmekte, ister aynı evde ister başka şehirde yaşasınlar ailelerini en önemli sosyal destek kaynağı olarak görmektedirler. Snyder ve diğerleri (1997) umutla sosyal destek arasındaki ilişkiye vurgu yapmış ve umut düzeyi yüksek çocukların onlar için önemli kişilerce sunulan inançları içselleştirdiklerini, amaçlarına ulaşırken sosyal bağlamı dikkate aldıklarını belirtmiştir. Sosyal desteğin bireylerin umudunu farklılaştırmakta önemli olduğu bulgusu literatür ile tutarlıdır. Umut düzeyi yüksek bireylerin diğerleri ile güçlü bağlanma şekilleri geliştirdiklerini (Edwards, 2009) ve umudun sosyal destek arama, aktif başa çıkma, duygusal destek arama ve kabul gibi başa çıkma davranışları ile yakından ilişkili olduğunu tespit edilmiştir (Barlow, 2002).

Odak grup görüşmelerinde farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerin umuda ilişkin neler düşündükleri üzerinde durulmuştur. Umut düzeyi yüksek katılımcıların kendilerini “sorumluluk sahibi, gelişmeye açık, sakin, kararlı, planlı, mantıklı, neşeli ve sosyal, uyumlu, sabırlı, kafasına koyduğunun yapan, yardımsever, rahat, her problemin bir çözümü olduğunu düşünen, girişimci” olarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Umut düzeyi düşük katılımcıların ise kendilerini “kararsız, hırslı olmayan, kendine güvensiz, duygusal yönden dengesiz, gerçekçi düşünmesine ve doğru karar vermesine engel olacak kadar duygusal, ailelerinin görüş ve kararlarını kendilerinininkinden önemli gören, planı bozulduğunda ne yapacağını bilemeyen” kişiler olarak tanımlamışlardır. Bu bulgu alanyazın ile örtüşmektedir. Snyder (1995) umut düzeyi yüksek bireylerin hedeflerine ulaşmak için başarısızlıktan daha çok başarıya odaklandıklarını, hedeflerine ulaşmak için olumlu duygusal durumlarını koruduklarını ve olay/durumların üstesinden gelmek için çalıştıklarını ifade etmiştir.

Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenler için şunlar önerilebilir:

Umutlu düşünme öğretilir. Bu nedenle bireyleri umutsuzluk ve çaresizlik gibi olumsuz duygulardan kurtarmak için umutlu düşünme biçimlerini öğretmek gerekir (Tarhan, Bacanlı, Dombaycı ve Demir, 2010). Yetişkin bireyler hayatta kalabilsin ve gelişebilsin diye çocuklarına umutlu düşünme bilgisi aktarırlar. Böylece çocuklar gelecekteki problemlerle başetmek için donanımlı hale gelirler (Snyder, 2000a). Öğretmenlerin önce kendi umutlu düşüncelerinin farkında olmaları ve sonra da bu düşünce türünü nasıl öğretebilecekleri konusunda kendilerini geliştirmeleri yararlı olacaktır.

Eğitim kademeleri süresince öğrencilerin gelişim özellikleri de farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın etkileri onların umudu anlama ve yaşama tarzlarını da etkilemektedir. Özellikle rehber öğretmenler ve aileler her eğitim kademesinde öğrencilerin gerçekçi umutlar beslemeleri, gerçekçi hedefler oluşturmaları ve hedefleri başarmak için çaba göstermeleri konusunda yardımcı olabilirler.

Toplumsal cinsiyet kavramı bireylerin umutlarını, dolayısı ile akademik başarılarını, meslek seçimlerini ve hayata bakışlarını etkilemektedir. Eğitimcilerin kendi toplumsal cinsiyet yargılarının farkında olmaları ve okul ortamında toplumsal cinsiyet ayrımcılığını yeniden üreten söz ve davranışlardan uzak durmaları önemlidir. Anne-baba eğitimleri ile ailelerin bilinçlendirilmesi de yararlı olacaktır.

Özyeterlik, algılanan sosyal destek ve kişilik özellikleri umut düzeyini etkilemektedir. Okul öncesinden üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde gelişim özellikleri göz önüne alınarak bireylerin özyeterliklerini geliştirici psikolojik danışma ve rehberlik etkinlikleri düzenlenebilir. Ayrıca söz konusu etkinlikler ile çocukların sahip oldukları sosyal destek kaynaklarını fark etmeleri sağlanabilir ve umutlu olmalarını sağlayacak kişilik özellikleri geliştirilebilir.

Gelecekte yapılacak çalışmalar için araştırmacılara şunlar önerilebilir:

Umut konulu kompozisyonlar yazdırılabilir ve bu çalışmaya katılan gönüllü öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılabilir. Böylece aynı bireylerden iki ayrı teknikle daha derinlemesine bilgi toplanabilir.

Farklı sosyo kültürel ve ekonomik çevrelerde yaşayan bireylerin umutları ve bu umutları etkileyen faktörler araştırılabilir.

Özellikle ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde gerçek umut ve sahte umut konusu araştırılabilir.

Kaynaklar

- Akman, Y. ve Korkut, F. (1993). Umud ölçęęi üzerine bir çalışma. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 9, 193-202.
- Allen, B.P. (2000). *Personality theories development growth and diversity* (3rd ed.), Chapter 4. Boston : Ally & Bacon
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Aslan, Ö., Sekmen, K., Kömürcü, Ş. ve Özet, A. (2007). Kanserli hastalarda umut *C.U. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 11 (2), 18-24.
- Atik, G. ve Kemer, G. (2009). Çocuklarda umut ölçęęi'nin psikometrik özellikleri: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 8(2), 379-390. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Bailey, T. C. and Snyder, C. R. (2007). Satisfaction with life and hope: a look at age and marital status. *The Psychological Record*, 57, 233-240.
- Barlow, P. J. (2002). *The measurement of optimism and hope in relation to college student retention and academic success*. Unpublished doctoral dissertation, Iowa State University, Iowa.
- Bloch, E. (2007). *Umud ilkesi, cilt 1* (Çev. T. Bora). İstanbul: İletişim.
- Denizli, S. (2004). *The role of hope and study skills in predicting test anxiety levels of university students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doęu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Durak, A. ve Palabıyıkoglu, R. (1993). Beck Umutsuzluk Ölçęęi geçerlilik çalışması. *Kriz Dergisi*, 2(2), 311-319.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.
- Edwards, L.M. (2009). Hope. In S. J. Lopez (Ed.). *The encyclopedia of positive psychology* (487-491). West Sussex, United Kingdom : Willey-Blackwell.
- Erikson, E.H. (1982). *Childhood and society*. Granada : Triad.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (2. basım). Ankara: Seçkin.
- Feldman, D. B. and Snyder, C. R. (2005). Hope and the meaningful life: theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24 (3), 401-421.
- Folkman, S. (2010). Stres, coping and hope. *Psycho-Oncology* 19, 901-908.
- Frankl, V. E. (2000). *İnsanın anlam arayışı* (7. basım). (çev. S. Budak). Ankara: Öteki.
- Grewal, . K. P. & Porter, J. E. (2007). Hope theory: A framework for understanding suicidal action. *Death Studies*, 31(2), 131-154.
- Hall, C. S. and Lindzey, G. (1985). *Introduction to theories of personality*. New York: John Wiley & Sons.
- Hinds, P. S. (2004). The hopes and wishes of adolescents with cancer and the nursing care that helps. *Oncology Nursing Forum*, 31(5), 927-934.
- Irving, L. M., Snyder, C. R., Cheavens, J., Gravel, L., Hanke, J., Hillberg, P. & Nelson, N. (2004). The relationships between hope and outcomes at pretreatment, beginning and later phases of psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 14(4), 419-443.
- Lask, T. M. (2008). *First generation students: stories of hope and resilience*. Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Colorado, Colorado.

- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan), Ankara: Nobel Yayınları.
- Moulden, H. M. and Marshall, W. L. (2005). Hope in the treatment of sexual offenders: The potential application of hope theory. *Psychology, Crime & Law*, 11(3), 329- 342.
- Mosak, H.H. (2005). Adlerian psychotherapy. In R. J. Corsini and D.Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (7th ed.), (53-95). Toronto, Canada : Thomson/Brooks/Cole.
- Orlich, K., A (2004). *The relationship between hope, appraisal, and coping: student differences in response to subject differences in response to subject matter and exam format*. Unpublished doctoral dissertation, Wayne State University, Detroit, Michigan
- Pajares, F.(2004). *Albert bandura: biographical sketch*. <http://des.emory.edu/mfp/bandurabio.html> adresinden 12 Temmuz 2011 tarihinde erişilmiştir.
- Rivers, M. B. (2011). *Situated hope: understanding teacher educators' notions of hope*. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, Metro Phoenix, Arizona.
- Roberts, B. W. & Robins, R. W. (2000). Broad dispositions, broad aspirations: The intersection of personality traits and major life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1284- 1296.
- Sarıçam, H. ve Akin, A. (2013). Bütünleyici umut ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (15), 291-308. ISSN: 1308-9196
- Shulman, S. and Nurmi, J. E.(2010). Understanding emerging adulthood from a goalsetting perspective. In S. Shulman and J.E. Nurmi (Eds.), *The role of goals in navigating individual lives during emerging adulthood*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 130, 1-11.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development*, 73, 355-360.
- Snyder, C. R. (2000a). Hypothesis: there is hope. In C.R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope theory, measures and applications* (3-18). San Diego: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2000b). Genesis: the birth and growth of hope. In C.R. Snyder (Edt.), *Handbook of hope: Theory, measures and applications*. (5-36), San Diego: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Snyder, C. R. (2005). Teaching: The lessons of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24 (1), 72-84.
- Snyder, C.R., Cheavens, J. and Sympson, S.C. (1997). Hope: an individual motive for social commerce. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 1(2), 107-118.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C. & Harney, P. (1991). The will and ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (4), 570-585
- Snyder, C. R., Ilardi, S. S., Cheavens, J., Michael, S. T., Yamhure, L. and Sympson, S.(2000). The role of hope in cognitive behavior therapies. *Cognitive Therapy and Research*, 24, 747-762.
- Snyder, C. R., LaPointe, A. B., Crowson, J. J., Jr. and Early, S. (1998). Preferences of high and low-hope people for self-referential input. *Cognition & Emotion*, 12 (6), 807-823.
- Snyder, C. R, Rand, K. L., King, E. A., Feldman, D. B. and Woodward, J. T. (2002). False hope. *Journal of Clinical Psychology*, 58 (9), 1003-1022.

- Staats, S. and Stassen, M. A. (1985). Hope : An affective cognition. *Social Indicators Research*, 17, 235–242.
- Steen, J. H. (2004). *Measuring the efficacy of the Snyder hope theory as an intervention with an inpatient population*. Unpublished doctoral dissertation, University of Mississippi, Lafayette, Mississippi.
- Tarhan, S., Bacanlı, H., Dombaycı, M.A. ve Demir, M. (2011). Quadruple thinking: hopeful thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 568–576. (Indexed by Science Direct & Scopus)
- Tarhan, S. (2012). *Umutun özyeterlik, algılanan sosyal destek ve kişilik özelliklerinden yordanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tetley, J. (2010). *An investigation of self-authorship, hope, and meaning in life among second-year college students*. Unpublished doctoral dissertation, The George Washington University, Washington.
- Ünsar, S, Sadırlı, S, K., Demir, M, Zafer, R ve Erol, Ö. (2009). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri ve etkileyen etmenler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 1 (1), 17-29.
- Woodbury, C. A.J. (1997). *The relationship of anxiety, locus of control and hope to career indecision of african american students*. Dissertation Abstracts International. (UMI No: 9911357)
- Wroblewski, K. K. and Snyder, C. R. (2005). Hopeful thinking in older adults: Back to the future. *Experimental Aging Research*, 31, 217-233.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8 basım). Ankara: Seçkin.
- Zournazi, M. (2004). *Umut değişim için yeni felsefeler* (çev. U. Abacı). İstanbul: Literatür.

Yazarlar

Yrd. Doç. Dr. Sinem Tarhan. Lisans ve yüksek lisansını Hacettepe Üniversitesi PDR, doktorasını Gazi Üniversitesi PDR Bölümünde tamamladı. MEB merkez ve taşra teşkilatında görev yaptı, ulusal ve uluslararası projelerde çalıştı. Halen Bartın Üniversitesi RPD anabilim dalında görev yapmaktadır. İlgili alanları: Pozitif psikoloji, umut, mesleki rehberlik, beden imajı ve toplumsal cinsiyet.

Prof. Dr. Hasan Bacanlı. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü mezunu. Selçuk, Gazi, Yıldız Teknik üniversitelerinde çalıştı. MEB TTK üyeliği yaptı. Ohio State Üniversitesinde misafir öğretim elemanı olarak bulundu. Çeşitli ulusal ve uluslararası makale ve bildirimleri ile mesleki dernek üyelikleri bulunmaktadır. Eğitim Psikolojisi'nin yanı sıra 7 kitabı yayınlanmıştır. Halen Üsküdar Üniversitesi'nde İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Dekanı olarak görev yapmaktadır. İlgili alanları: Benlik ve kişilik üzerine sosyal ve kültürel etkiler, düşünme eğitimi, değer eğitimi.

İletişim

Yrd. Doç. Dr. Sinem Tarhan. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Bartın. tarhansinem@gmail.com.

Prof. Dr. Hasan Bacanlı. Üsküdar Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Altunzade Mh. Haluk Türksöy Sk. No:14 PK:34662 Üsküdar / İstanbul / Türkiye. hasan.bacanlı@gmail.com.

Extended Abstract

Purpose and Significance. Snyder (2002) defines hope as a pathway of thinking to desired goals, in which individuals see themselves as capable of producing the pathways to desired goals and activating these pathways and explains hope with three components which are goals, pathways thinking and agency thinking. According to the hope model, if individuals do not have pathways for their goals and activities to experience these pathways, their hope will not be activated. In addition, neither activity nor alternative pathway alone is enough to create hope. For an individual going after a certain goal, creating a realistic alternative pathways idea and applying these ideas with self-confidence is important (Snyder, 1995; Woodbury, 1997). People with high levels of hope, set goals, make realistic plans to reach these goals and believe in their competencies (Moulden and Marshall, 2005). Besides, they know themselves better, use internal and external motivational sources actively; and thus, continue the agency thinking throughout the process of reaching their goals (Snyder et al., 2000; Wroblewski and Snyder, 2005).

Methodology. The study was designed as a qualitative research. The reason for choosing qualitative research design in the study was because the aim was to carry out the study focusing on the meaning of the concept of hope and understanding it. In this context, the study aimed at revealing and interpreting how primary, secondary, high school and undergraduate students define/explain the concept of hope. In addition, the study aimed at determining what students think about hope depending on their gender, birth order, monthly income of the family, self-efficacy beliefs, perceived social support and their personal characteristics.

The study was carried out with two different study groups. The first group was determined using convenience sampling method based on easy access to the group and voluntary participation in the study in order to reveal how hope is defined by people of different age groups. For this group, considering their development periods, primary school 4th graders, secondary school 8th graders, high school 10th and 11th graders and undergraduate 3rd graders were chosen. The first study group included three primary school, three secondary school and three high schools (general high school, girls' vocational high school and Anatolian high school) from different socio-economic levels in three different central district of Ankara and undergraduate students from three departments admitted with different entrance scores (verbal score, equal weight score and numerical score) in the Faculty of Education at Gazi University during 2011-2012 academic year. Of the 476 students involved in the study group of this study, 112 (24%) were primary school 4th grade students, whilst 93 of them (20%) were secondary school 8th grade students, 173 (36%) were high school 10th and 11th graders and 98 of them (20%) were undergraduate students studying the 3rd grade.

A second study group was formed to find out what undergraduate students think about hope depending on their gender, birth order, monthly income of the family, self-efficacy beliefs, perceived social support and their personal characteristics. To this end, criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used in determining the second study group. Purposive sampling enables in-depth study of cases that are believed to have rich information. In the study, the educational level, grade and Dispositional Hope Scale (DHS) score were used as the criteria. According to educational level and grade criteria, the students studying in the 3rd grade at Gazi University were chosen by the researcher. Among these students, the Dispositional Hope Scale was administered to 102 voluntary students and two sub-groups were determined by dividing them: 8 students with the highest hope level and 7 students with the lowest hope level. In addition, apart from the study group, another group of 9

people including both people with high hope levels and low hope levels was created to make a pre-study.

In the study, as data collection instruments were writing composition technique and focus group interviews were used. To determine how hope is defined and perceived by individuals at different developmental levels and ages, students studying at primary school, secondary school, high school and at university were asked to write a composition on “hope”.

In the study, “What are the concepts that come to your mind when the word “hope” is mentioned?” was asked. Demographic information on the gender, age, socio-economic level and birth order of the university students in the study were collected through personal information form developed by the researcher. To find out the individuals with high and low levels of hope for focus group interviews, Dispositional Hope Scale (Snyder, 1991) was used. Before the focus group meetings, the literature on hope was reviewed by the researcher and open-ended questions identifying the content and flow of focus group meeting were prepared. To determine whether the questions are comprehensible and appropriate, a preliminary study was carried out with a group of 9 people with high and low levels of hope; and the content and meaning of the questions were evaluated by two academicians studying in the field of Psychological Counseling and Guidance. Based on the results of preliminary study and expert opinions, necessary revisions were made and questions were finalized.

Analysis of Data

Analysis of Compositions. The data collected through compositions written as an answer to: “What are the concepts that come to your mind when the word “hope” is mentioned?” were analyzed through content analysis. In this scope, the researcher worked to define and explain the compositions written in terms of the concept of hope. In coding the data, which is the first step of the content analysis in the study, the researcher accepted the sentences in the compositions as a meaningful whole and identified the words or word groups related to hope. In identifying the words or word groups related to hope, the studies and definitions related to hope were based on and in addition, opinions of two academicians studying in the field of Psychological Counselling and Guidance were taken. After the words or word groups related to hope were coded by the researcher, a code list was made. The similarities and differences in the code list were identified and accordingly, themes that combine the codes related to each other were identified. At this stage, again expert opinion was taken to examine and control the efficacy of the themes and whether the data was organized effectively. Based on expert opinion, it was decided to separately identify themes according to grade level.

To ensure the reliability of the research, the same text was coded twice by the researcher at different times and in both codings, expert opinions were taken from two experts in the field. It was found that the codings were consistent. And to ensure the validity of the research, no samples were taken among the compositions but all the sentences in the texts were analyzed.

Analysis of Focus Group Interviews. In analyzing the qualitative data collected through focus group interviews, at first, the voice and camera recordings were listened and watched twice after the interviews, and these recordings were decoded into writing. And in the second step, these data were evaluated via descriptive analysis method. Based on the variables of the research and the literature related to the concept of hope, a framework was created for data analysis. The themes were organized according to the research questions, and to reflect individuals’ opinions, direct quotations were included and they were interpreted by the researcher based on the literature. To secure the identity

information of the students in the study, the codings were made under different names only considering the gender.

Results: According to students in the 4th grade, the word hope involved such feelings as happiness, joy and excitement, positive and nice thoughts for future that empower us, one's belief in something that enables him/her to struggle with difficulties without giving up, his/her wishes and expectations about it. The concept also had a religious dimension which was stated as praying. As for 8th grade students, hope was dreams and positive expectations for future. In addition, it was a feeling covering the belief and willingness for something to happen, the effort spent for it as well as the love and trust. And for 10th and 11th grade students, the word hope meant happiness, optimism, a feeling that encourages and erases the feelings of hopelessness and desperation, thinking, being aware, setting goals, being full of the willingness to work and succeed, to succeed, to be patient while realizing the hope, believing by heart, being determined, not giving up and and to have positive ideas for future. Positive ideas for future were expressed as passing the class, taking a certificate of merit, succeeding the university entrance exam, having a good job, getting married and having children and being a source of pride for parents. Hope was also defined as the strength of struggling with difficulties, the reason for living and self-confidence. And among university students, hope was seen as a characteristics of human and life itself. It was combined with future expectations such as being healthy, having a family and being good in one's profession. In addition to being considered as the source of dreams, it was defined as setting targets and struggling to reach the target. It was expressed as positive thinking, making plans, not giving up against difficulties and always working for better. In addition to believing in God and praying, the importance of hope in turning abstract thoughts into concrete was emphasized.

In addition, it was found that rather than the sex of the individuals, it is the gender roles given by the society that effect people's hopes, that high self-efficacy feelings effect hope positively, students with high scores from DHS in essence get support from themselves when it comes to being hopeful, that the outstanding positive characteristics of these people were that they were decisive, rational, calm, have a sense of responsibility, self-assessing and working to improve themselves, planned, funny and social. It can be said that in individuals' definition of hope, cognitive issues were emphasized more and it included positive expectations for future, gave meaning to life, that it was important to set objectives with high possibility to realize, hoping was not a passive expectation, that spending effort was necessary to reach the goals, and it was important to continue spending effort against difficulties.

Discussion and Conclusion. When the results of focus group interviews and compositions were evaluated together, it is possible to list the opinions of the participants about hope as follows:

- a. Positive feelings and opinions for future
- b. Setting goals
- c. Spending effort
- d. Believing (both a belief that the hope will come true and a religious belief) and willing
- e. One's positive feelings and ideas for himself/herself.

The results of this study, which aimed at defining hope, have similar characteristics with Snyder's hope model. Suggestions were made for teachers and researchers based on the findings.