

*Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*

*Social Sciences: Theory and Practice*



Volume 7 Issue 1  
June 2023

e-ISSN: 2619 - 9408



*Kuram ve Uygulamada*  
**SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**  
*Social Sciences: Theory & Practice*

**Cilt: 7 Sayı: 1 Haziran 2023**  
*(Volume: 7 Issue: 1 June 2023)*

ISSN: 2619-9408

**Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi (KUSOB)** yılda iki kez yayınlanan sosyal bilimlere yönelik kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma, inceleme ve derlemeleri kapsamına alan uluslararası hakemli bir dergidir. Yayınlanma sürecinde ücret talep edilmemektedir.

**Social Sciences: Theory and Practice (SSTP)** is an international refereed journal that covers both theoretical and applied original research, analysis and reviews for social sciences published twice a year. No fee is charged in the publishing process.

**Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi'**nde yayınlanan makale ve kitap incelemelerindeki görüş ve düşüncelerle ilgili sorumluluk yazar/yazarlara aittir.

The author / authors are responsible for the opinions and thoughts in the articles and book reviews published in the **Journal of Social Sciences in Theory and Practice**.

**KUSOB'**de yayınlanan makaleler yalnızca referans gösterilerek kullanılabilir.

Articles published in **SSTP** can only be used with reference.

**Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi;** *EBSCO, MLA, DRJI, Index Copernicus, OpenAire, ResearchBib, Sindex ve The Linguist List, ASOS, Türk Eğitim İndeksi tarafından* dizinlenmektedir.

**SSTP** is a professional, double-blind peer-reviewed international journal. Our journal is indexed/listed by *EBSCO, MLA, DRJI, Index Copernicus, OpenAire, ResearchBib, ASOS, Sindex ve The Linguist List, Turkish Education Index.*

## **Editör /Genel Yayın Yönetmeni**

Dr. Sedat MADEN

## **Editör Yardımcıları / Yayın Yönetmenleri**

Dr. Emrullah BANAZ

Dr. Kürşad KARA

Dr. Sinan ARI

Dr. Musa KAYA

2023 2023

Cilt: 7 Sayı: 1 Volume: 7 Issue: 1

### **Hakem Listesi    Reviewer List**

Dr. Ahu ARICIOĞLU	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Tuğba SARI	Akdeniz Üniversitesi
Dr. Abdulaziz KARDAŞ	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Rafet METİN	Bayburt Üniversitesi
Dr. Mehmet GÜNEŞ	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Nahide Işıl ÇETİNKAYA İSTİKBAL	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Dr. Hamza ATEŞ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Dr. Murat ATEŞ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Emrullah BANAZ	Bayburt Üniversitesi
Dr. Salih GÜLEN	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Hatice GÜNEŞ	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Mehmet ELBAN	Fırat Üniversitesi
Dr. Serdar GÖKTAŞ	Bayburt Üniversitesi
Dr. Aynur BOSTANCI	Uşak Üniversitesi
Dr. Bahtiyar ERASLAN ÇAPAN	Anadolu Üniversitesi
Dr. Ahu ARICIOĞLU	Pamukkale Üniversitesi

**Sekreteryaya Dergi İletişim**

Okan YETİŞENSOY

Mahir KAVUN

Akif ÖZGEN

**E-posta:** kusobdergi@gmail.com

<http://kusobdergi.com.tr/tr/>

*Kuram ve Uygulamada*  
**SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**  
*Social Sciences: Theory & Practice*

Cilt: 7 Sayı: 1 Volume: 7 Issue: 1  
Haziran 2023 June 2023  
ISSN: 2619-9408

## İçindekiler

Gelişimsel Psikolojik Danışma ve Terapi: Bilişsel Stillerin Psikolojik Danışmada Kullanımı <i>Zübeyde AKPAKIR ve Fidan KORKUT OWEN</i>	1-22
Kamu Politikası Bağlamında Dijital Eğitim Sunumu Ve Fırsat Eşitliği: Ülke Karşılaştırmaları <i>Elif GENÇ TETİK ve Zeynep AKIN</i>	23-40
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Yayımlanan Makalelerin Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğu <i>Mehmet Nuri KARDAŞ ve Mehmet KARDOĞAN</i>	41-62
Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi <i>Alperen AVCI ve Derya KAYIRAN</i>	63-75
Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyleri İle Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki <i>Kısmet NUR ve Turan Akman ERKİLİÇ</i>	76-100
Philanthropy, History and Freemasons <i>Yusuf AYDIN</i>	101-106
Tarih Bilinci, Kimlik ve Tarih Eğitimi <i>İbrahim HASDEMİR ve Mehmet ELBAN</i>	107-124





---

**Kuram ve Uygulamada**  
**SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

*Social Sciences: Theory & Practice*

ISSN: 2619-9408

*Geliş/Received: 21.11.2022 Kabul/Accepted: 05.06.2023*

*Makale Türü: Araştırma/Research*

---

**Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Alanında Yayımlanan Makalelerin**  
**Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğu\***

*Mehmet KARDOĞAN\*\**

*Mehmet Nuri KARDAŞ\*\*\**

**ÖZ**

Çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında 2005-2019 yıllarında yayımlanmış makale türündeki çalışmaların akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma tekniklerinden doküman taraması/incelemesi kullanılmıştır. Çalışmanın materyalini, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanmış ve tam metnine ulaşılan 582 araştırma makalesi oluşturmuştur. Çalışmada incelenen dokümanlar, DergiPark, Google, Google Akademik veri tabanlarından tam metnine ulaşılan araştırma makaleleri ile sınırlı tutulmuştur. Makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu belirlemek için araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak geliştirilen, 12 boyut (başlık, yazar bilgileri, özet, anahtar sözcükler, giriş, yöntem, bulgular, sonuç, tartışma, öneriler, kaynakça, atıf) ve 56 maddeden oluşan “Makale Kontrol Formu” kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde nitel analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda; incelenen makale metinlerinin başlıklarında, yazarların kurum ve iletişim bilgilerinde, çalışmaların özet ve giriş bölümlerinde, yöntemlerinde, bulgular, sonuç ve tartışma bölümlerinde akademik metin yazma ilkelerine önemli düzeyde uyulmadığı belirlenmiştir. Akademik metin yazım kurallarının en yoğun olarak göz ardı edildiği bölümler sırasıyla özet, giriş ve tartışma bölümleri olduğu belirlenmiştir. Sonuçlardan hareketle aynı disiplinde akademik metin hazırlayan alan araştırmacıları ve araştırmaları yayımlayan akademik dergilerin ortak olarak esas aldığı akademik metin yazma ilkelerinin belirlenmesi ve belirlenen ilkeler doğrultusunda tüm araştırmacılara akademik metin yazma eğitiminin verilmesi gerektiği doğrultusunda ilgililere önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, akademik metin yazma, makaleler, ilkeler.

**The Conformity of Articles Published On Teaching Turkish as A Foreign Language**  
**with Academic Text Writing Rules**

**ABSTRACT**

The aim of the study is to determine the conformity of the articles in the field of teaching Turkish as a foreign language, published in 2005-2019, to the rules of academic text writing. Document

---

**Atıf Bilgisi:** Kardoğan, M. & Kardaş, M. N. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanan makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 41-62. DOI: 10.48066/kusob.1208169

\* Bu çalışma, Mehmet Kardoğan'ın Mehmet Nuri Kardaş danışmanlığında hazırladığı “Yabancılarla Türkçe öğretimi alanında yayımlanan makalelerin eğilimleri ve akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğu üzerine bir inceleme” başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

\*\* Bil. Uzm., Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD, mhmtkardogan13@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-5620-3371.

\*\*\* Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, mnkardas@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-6732-7815.

scanning/examination, one of the qualitative research techniques, was used in the study. The material of the study consisted of 582 research articles published in the field of teaching Turkish as a foreign language, the full text of which has been reached. The documents examined in the study were limited to research articles whose full texts were accessed from DergiPark, Google, Google Scholar databases. In order to determine the compliance of the articles with the rules of academic text writing, the "Articles" consisting of 12 dimensions (title, author information, summary, keywords, introduction, method, findings, conclusion, discussion, suggestions, bibliography, citation) and 56 items were developed by the researcher by taking expert opinions. Control Form" was used. Descriptive analysis, one of the qualitative analysis techniques, was used in the analysis of the collected data. At the end of the study; It has been determined that the rules of writing academic texts are not followed at a significant level in the titles of the examined article texts, the institutions and contact information of the authors, the summary and introduction sections of the studies, the methods, the findings, the conclusion and the discussion sections. It has been determined that the sections where the academic text writing rules are ignored the most are the summary, introduction and discussion sections, respectively. Based on the results, suggestions were made to the relevant people in line with the determination of the principles of academic text writing on which field researchers who prepare academic texts in the same discipline and academic journals that publish researches should be based on, and that all researchers should be given academic text writing training in line with the determined rules.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, writing academic texts, articles, rules.

## Giriş

Günümüzde hem bireyler arası hem de uluslararası düzeydeki ilişkiler yoğunluk ve çeşitlilik göstermektedir. Siyaset, ticaret, savunma, kültür, turizm, bilim, sanat, iletişim vb. küresel faktörler kişiler ve uluslararası etkili iletişimin önemini gün geçtikçe artırmaktadır. Söz konusu gelişmeler karşısında doğru konum alabilmek ve gelişmelerden kazançlı çıkabilmek için toplumları oluşturan bireylerin ana dilleri dışında, ana dil düzeyinde kullanabildikleri en az bir yaygın dili daha öğrenmeleri gerekmektedir.

Türkiye’de başta Türk Dil Kurumu, Türk Tarih Kurumu ve Yüksek Öğretim Kurumu başta olmak üzere ilgili kurum-kuruluşlar ve bu kurum-kuruluşların hizmet ettiği Türk halkı da küresel gelişmelerden olumlu etkilenmek, diğer ulusları etkilemek için önemli çalışmalar yürütmektedir. Diğer ulusları etkilemek ve her alandaki önemli gelişmeleri takip edebilmek amacıyla Türkçeyi dünyada kullanılan önemli dillerden biri haline getirmek bu çalışmalardandır. Bu amaç için başta Yunus Emre Enstitüsü olmak üzere Türkiye Maarif Vakfı, Milli Eğitim Bakanlığının önemli girişimleri bulunmaktadır. İlgili kurumların yoğun çalışmaları meyvesini vermeye başlamış ve Türkçeye duyulan ilgi de her geçen gün artmaktadır. Türkiye’nin uluslararası alanda önemli bir aktör olmak yolunda yaptığı hamleler ve bulduğu teveccüh diğer ulusları Türkçeyi öğrenmeye yönlendirmekte, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek ve öğretmeyi önemli, millî bir konuya dönüştürmektedir. Gün (2015) bu durumu; çağımızda yabancı dil öğrenmenin, küreselleşen dünya koşullarında gitgide artan bir ihtiyaç haline geldiğini, ülkelerin dil politikaları, küresel çapta değişen dengeler, savaşlar ve göçlerin yeni bir dil öğrenmeyi gerekli kıldığını; Türkçenin de bu hareketlilik içerisinde varlık bulduğunu ve dünyada en çok öğrenilip konuşulan diller arasında yerini aldığını ifade ederek aktarmaktadır.

Türkçe, UNESCO’nun ana dil sıralamasındaki tespitlerine göre dünyada üçüncü sırayı, resmi diller sıralamasında ise beşinci sırayı almaktadır. Bu da göstermektedir ki Türkçe; bir yandan konuşulan ana dil, diğer yandan yabancı dil olarak yaygın şekilde öğrenilmekte ve öğretilmektedir (Güzel ve Barın, 2013).

Son çeyrek asırda bulunduğu coğrafyada yaşanan ekonomik sorunlar, siyasi ve askeri çatışmalar, iç savaşlar nedeniyle Türkiye mülteci akınıyla karşı karşıya kalmaktadır. Göçler nedeniyle

milyonlarca insanı misafir eden ülkede Türkçenin sığınmacılara öğretilmesi gereklilikten öte zorunluluk olmuştur. Bu yönde ilgili kurumların çabaları artarak devam etmektedir. Bu bağlamda, mültecilerin topluma uyumu için çeşitli uygulamalar hayata geçirilmiştir. Söz konusu gelişmeler ülke içinde de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin yoğun olarak yapılması sonucunu doğurmuştur.

Gerek dünya dili olmak yolunda Türkçenin emin adımlarla yoluna devam ediyor olması, gerekse çeşitli amaç ve nedenlerle Türkiye'ye akın eden yabancıların Türkçe öğrenme taleplerinin karşılanması için Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda bir seferberlik olduğunu söylemek doğru bir tespit olacaktır.

Türkçenin muhataplarına etkili ve doğru öğretilmesi bu alandaki problemlerin tespit edilmesi ve tespit edilen problemlere doğru çözümler üretilmesi ile mümkün olmaktadır. Bu gerçekliğin sonucu olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda alan araştırmacıları tarafından çok sayıda akademik çalışma yapılmıştır ve ilgili alandaki bilimsel çalışma sayısı hızla artmaya devam etmektedir. Yabancılar Türkçe öğrenme konusunda yapılan çalışmaların alana katkı sunması önemlidir. Akademik metin türünde hazırlanan bu çalışmaların amaçlara hizmet edebilmesi için metin yazma ilkelerine uyularak raporlanması gerekmektedir. Akademik metin yazma eğitiminin önemi bu bağlamda öne çıkmaktadır.

Alanyazınında akademik yazma, çeşitli şekillerde tanımlanmış/açıklanmıştır. Bowker'e (2007) göre akademik yazma, öznel yazı türünde olmayan birçok şeyi bünyesinde barındıran, alıntı yapmaya dayanan, imla ve noktalamaya dikkat edilmesi gereken, genellikle soyut konular üzerine odaklanan, kendine has kuralları olan ve bu kurallar çerçevesinde uygulanan özel bir yazı türüdür. Sarıkaya'ya (2021) göre akademik yazma kavramı herhangi bir konuyla ilgili bir fikrin belli bir disiplin içinde yazıya aktarılmasıdır. Akademik yazma kavramı ilgili alanyazınının yurt dışı kaynaklarında "academic writing" şeklinde karşılanmaktadır.

Aydın'a (2015, s. 14) göre akademik yazma; yazma becerilerinin ileri düzeyde kullanıldığı, işlenen konuların bir plân içinde aktarıldığı ve ürünlerin metinsellik açısından bir bütünlük taşıdığı yazma düzeyidir. Bireylerin, bilhassa lisansüstü öğrenimleri ve akademik kariyerleri boyunca ürettiği raporlar, makaleler, değerlendirme yazıları, proje gibi yazınsal ürünlerin genel adıdır akademik yazma.

Tok (2013, s. 4) yaptığı çalışmasında akademik yazmanın özelliklerini: "Sürece dayalı, amaçlı, kurallı olmasının yanı sıra üst düzey dil yeterliği isteyen bir uzmanlık alanı" şeklinde aktarmaktadır. Hartley (2008, s. 4) akademik yazının özelliklerini şöyle aktarmaktadır: "Gereksiz bir şekilde karmaşıktır. Ağdalı, uzun soluklu ve tekniktir. Tarafsız, güvenilir ve ciddidir. Seçkincidir ve diğerlerini dışlar." Akademik yazma; günlük kullanılan süslü ve mecazlı dilin dışında sözcüklerin terim ve temel anlamlarında kullanılan, herhangi bir konuyla ilgili bir düşüncenin belli disiplinler içerisinde yazıya aktarılması olarak ifade edilebilir.

Tok ve Gönülal (2016) akademik metin hazırlarken dikkat edilmesi gereken belli başlı kuralları: "Dil ve üsluba dikkat edilerek sözlü ifadeler kullanılmamalı, imla ve noktalamaya dikkat edilmeli, düşünce ve fikirler olabildiğince açık olarak ifade edilmeli, hangi türde yazılıyorsa o türe has olan özellikler göz önünde bulundurularak organize edilmeli ve işlenen düşünceleri desteklemek için alıntı yapılmalı" şeklinde aktarmaktadır. Akademik yazmanın diğer yazma türlerinden farklı olduğuna dikkat çeken Tarnopolsky'e (2005) göre akademik yazma için belli bir beceriyle birlikte planlama ve yaratıcı olma becerileri öne çıkmaktadır. Yaratıcılık, dil, üslup, planlama, yazma ile ilgili belirtilen açıklamaların yanı sıra bu çalışmanın da konusu olan, eğitim bilimleri alanında hazırlanan akademik metinlerin barındırması gereken çeşitli teknik boyutlar bulunmaktadır. Farklı akademik metin türlerinde farklı boyutlar yer alabilir ancak eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel makale türündeki metinlerde ortak bulunmalıdır. Bu boyutlar: Başlık, Yazar bilgileri, Özet, Anahtar sözcükler,

Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuç, Öneriler, Kaynaklar ve varsa Ekler şeklindedir. Burada sıralanan her boyutun metin olma bağlamında taşınması gereken nitelikleri vardır.

Makale türündeki akademik metinlerde belirtilen boyutları amaca uygun ve doğru hazırlamak şüphesiz üst düzey akademik yeterlik gerektirmektedir. Makalenin boyutları birbirinden bağımsız değil, birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlar nitelik taşımaktadır. Başka bir deyişle bu türdeki metinlerde çalışmanın amaç cümleleri yöntemi, yöntem bulguları, bulgular sonuçları destekler şekilde birbiriyle uyumlu olmalıdır. Alan araştırmacılarının teorik ve pratikte bu boyutları tüm yönleriyle bilerek eserlerini meydana getirmeleri gerekmektedir. Tüm eğitim araştırmalarında akademik metin hazırlama ilkelerine uymak, bilimsel olarak nitelendirilen bu metinlerin paylaştığı verilere güveni de artıracaktır. Eğitim bilimlerinin her alanı için bu durum geçerlidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanan metinlerin akademik metin hazırlama ilkelerine uygun olması bu bağlamda ayrıca gerekli ve önemlidir. Çeyrek asırdır Türkiye'deki en popüler çalışma alanlarından birini oluşturan Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda yapılan çalışmaların çıktıları ulusal ölçekte incelenmekte, devletin Türkçeyi yabancılara öğretme politikasına bu çıktılara göre yön verilebilmektedir. Bu nedenle konunun oldukça hassas olduğu açıktır.

Alanda makale türünde yayımlanan akademik metin sayısı hızlı bir artış göstermektedir. Bu durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda yayımlanan çalışmaların akademik metin hazırlama ilkelerine ne ölçüde uyularak hazırlandığı konusunu gündeme getirmektedir. Alan yazın taramasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda yayımlanan araştırma makalelerinin akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğu konusunda hazırlanmış herhangi bir bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanan makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu araştıran bu çalışma özgündür ve alana katkı sağlayacak niteliktedir.

Alandaki akademik metinler incelendiğinde sadece genç akademisyenlerin değil, alanda uzun yıllar hizmet veren yetmişmiş kabul edilen alan araştırmacılarının da akademik yazılarında çeşitli ve ciddi sorunlar olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmaların hangi açılardan yetersiz olduğunu raporlamak konuya ilgililerin dikkatini çekmek adına ayrıca önemlidir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı; yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayımlanan makalelerin akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğunu belirlemektir. Temel amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Makalelerin başlıkları akademik metin hazırlama ilkelerine uygun hazırlanmış mıdır?
2. Makalelerin yazar bilgileri akademik metin hazırlama ilkelerine uygun hazırlanmış mıdır?
3. Makalelerin özet bölümleri akademik metin hazırlama ilkelerine uygun hazırlanmış mıdır?
4. Makalelerin anahtar kelimeleri akademik metin hazırlama ilkelerine uygun hazırlanmış mıdır?
5. Makalelerin giriş bölümleri akademik metin hazırlama ilkelerine uygun hazırlanmış mıdır?
6. Makalelerin yöntem bölümleri akademik metin hazırlama ilkelerine uygun hazırlanmış mıdır?
7. Makalelerin bulgular bölümü akademik metin hazırlama ilkelerine uygun hazırlanmış mıdır?
8. Makalelerin sonuç bölümleri akademik metin hazırlama ilkelerine uygun hazırlanmış mıdır?
9. Makalelerin tartışma bölümleri akademik metin hazırlama ilkelerine uygun hazırlanmış mıdır?
10. Makalelerin öneriler bölümü akademik metin hazırlama ilkelerine uygun hazırlanmış mıdır?

11. Makalelerin kaynakça bölümleri akademik metin hazırlama ilkelerine uygun hazırlanmış mıdır?
12. Makalelerin metin içi atıfları akademik metin hazırlama ilkelerine uygun hazırlanmış mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan makalelerin akademik metin hazırlama ilkeleri açısından incelendiği bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma, nitel araştırma tekniklerinden “Doküman İncelemesi” ilkelerine uygun olarak yapılmıştır.

Nitel araştırma; davranışları gözleme, katılımcılarla mülakatlar ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemleri yoluyla verilerin toplandığı ve bulguların bütüncül olarak ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma şeklinde ifade edilir (Creswell, 2016). Çalışmanın verileri makale türündeki dokümanlardan elde edildiği için doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır.

### **Örneklem / Araştırma grubu**

Bu çalışmanın materyalini 2005-2019 yılları arasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan, Google, Google Akademik ve DergiPark veri tabanlarından tam metnine ulaşılan makaleler oluşturmaktadır. Tam metnine ulaşılabilen 582 makale veri toplama araçlarındaki maddeler çerçevesinde incelenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Verilerin akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluk durumunu belirlemek için araştırmacılar tarafından “Makale Kontrol Formu” geliştirilmiştir. Geliştirilen form; başlık, yazar bilgileri, özet, anahtar sözcükler, giriş, yöntem, bulgular, sonuç, tartışma, öneriler, kaynaklar ve metin içi atıf sistemi olarak 12 boyut ve 56 maddeden oluşturulmuştur.

Makale kontrol formunun boyutları ve boyutlar altında yer verilecek maddelerin belirlenmesi için akademik yayın yapan dergilerin esas aldığı makale yazım kuralları/ilkeleri taranmıştır. Madde havuzunun oluşturulmasında akademik yazma ve akademik yazma eğitimi konulu araştırma kitapları da incelenmiş dergi ve akademik yazma üzerine hazırlanmış kitaplar incelenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu akademik yazma ve eğitimi konusunda uzman bir akademisyenle gözden geçirilmiş, benzer maddeler birleştirilmiş ve madde havuzundaki madde sayısı 61'e düşürülmüştür. Formda yer alan 61 madde imla ve anlatım bakımından gözden geçirildikten sonra lisansüstü düzeyde akademik yazma eğitimi veren 5 akademisyenin görüş ve önerilerine sunulmuştur. Alan uzmanı akademisyenlerin görüş ve önerileri doğrultusunda bazı maddeler formdan çıkarılmış, bazıları revize edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda formun son şeklinde 56 madde yer almıştır. Oluşturulan makale kontrol formunda her madde için “uygun/yeterli ve uygun değil/yetersiz değerlendirme aralıkları bulunmaktadır. Bu değerlendirme aralıkları çerçevesinde makale türündeki araştırmalar değerlendirilmiştir.

### **Veri toplama süreci**

Çalışmaya Google Akademik, Google ve Dergi Park veri tabanları taranarak 2005-2019 yılları arasında Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında Türkçe yazılan ve tam metnine ulaşılan materyaller dâhil edilmiştir. Literatür taraması yapılırken “Yabancılara Türkçe Öğretimi, Türkçenin Yabancı Dil

Olarak Öğretimi, Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi, mültecilere Türkçe öğretimi” anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bu “Makale Kontrol Formu (MKF)” kullanılmıştır. Makale inceleme/değerlendirmede tutarlığı ve güvenirligi sağlamak üzere ilk 10 makale lisansüstü düzeyde akademik yazma eğitimi veren bir alan uzmanı ile birlikte incelenmiştir. İnceleme sonunda alan uzmanının yaptığı inceleme ile araştırmacının yaptığı inceleme karşılaştırılmıştır. Alan uzmanı tarafından araştırmacının eksikleri, hataları ile ilgili dönüt sağlandıktan sonra farklı 5 makale üzerinde tekrar inceleme yapılmıştır. İkinci incelemede yüksek düzeyde kodlayıcı güvenirligi tespit edildikten sonra “Makale Kontrol Formu (MKF)” kullanılarak tespit edilen 582 bilimsel makale araştırmacı tarafından incelenmiş ve fişlenmiştir.

Araştırmacı makale inceleme sürecinde tereddütte kaldığı konularda akademik yazma eğitimi veren alan uzmanına danışmış alan uzmanının yönlendirmeleri doğrultusunda çalışmasına devam etmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler nitel analiz tekniklerinden betimsel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2000) göre, “betimsel analiz içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık bir biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Betimsel analiz önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde kendileriyle görüşülen veya gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak için, doğrudan ifadeler yer verilebilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla veriler, önce mantıki ve anlaşılır biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve de birtakım sonuçlara ulaşılır.” Mevcut çalışmanın veri analiz sürecinde; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verileri işleme, bulguları tanımlama, açıklama işlemleri yapılmıştır. Verileri sayısallaştırarak görselleştirmek için basit istatistik tekniklerinden - frekans(f) ve yüzde (%)- yararlanılmış, bulgular tablolara aktarılarak ilgililerin dikkatine sunulmuştur..

### Bulgular

Makale başlıklarının akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğuna ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Makalelerin başlık özelliklerine ilişkin bulgular

Başlık	Uygun		Uygun	
	(f)	%	Değil (f)	%
Uzunluğu (genellikle en çok 12-15 sözcük)	538	91.46	44	7.48
Açıklığı-Netliği	582	100	-	-
Çalışmanın problemiyle örtüşmesi	576	97.92	6	1,02
Çalışmanın amacını yansıtması	576	97.92	6	1.02
Çalışmanın konusunu vermesi	582	100	-	-

Anahtar sözcükleri barındırması	576	97.92	6	1.02
---------------------------------	-----	-------	---	------

Tablo 1’de makale metinlerinin başlıklarıyla ilgili ulaşılan bulgular görülmektedir. Tablo incelendiğinde tam metnine ulaşılan 582 makale türündeki araştırmanın başlık özelliklerinin “uygun” ve “uygun değil” boyutları altında yüzde ve frekans değerleri paylaşılarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

Başlık “uzunluğu” açısından incelenen 582 makalenin 538’inin (%91,46) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 582 makalenin 44’ünün (%7,48) başlık uzunluğu bakımından uygun olmadığı belirlenmiştir.

Başlık “açıklığı-netliği” bakımından incelenen 582 makalenin tamamının (%100) uygun nitelik taşıdığı belirlenmiştir.

Başlıkların “çalışmanın problemiyle örtüşmesi” açısından incelenen 582 makalenin 576’sının (%97,92) akademik metin yazım ilkelerine uygun nitelik taşıdığı belirlenmiştir. Buna karşılık 6 makalede (%1,02) başlığın problemle örtüşmediği bulgulanmıştır.

Başlıkların “çalışmanın amacını yansıtması” açısından incelenen 582 makalenin 576’sının (%97,92) akademik metin yazım ilkelerine uygun nitelik taşıdığı belirlenmiştir. Buna karşılık 6 makalede (%1,02) başlığın çalışmanın amacını yansıtmadığı tespit edilmiştir.

Başlıkların “çalışmanın konusunu yansıtması” açısından incelenen 582 makalenin tamamının (%100) akademik metin yazım ilkelerine uygun nitelik taşıdığı belirlenmiştir.

Başlıkların “çalışmanın anahtar sözcüklerini barındırması” açısından incelenen 582 makalenin 576’sının (%97,92) akademik metin yazım ilkelerine uygun nitelik taşıdığı buna karşılık 6 makalede (%1,02) başlıkların anahtar sözcükleri içermediği tespit edilmiştir.

Tablo 1’de paylaşılan bulgular genel olarak değerlendirildiğinde yabancılara Türkçe öğretimi alanında 2005-2019 yılları arasında yayımlanan ve tam metnine ulaşılan makalelerin başlık özelliklerinin oldukça büyük oranlarla (uzunluk %91,46; açıklık/netlik %100; araştırmanın problemiyle örtüşme %97,92; araştırmanın konusunu yansıtma %100; araştırmanın amacını yansıtma %97,92; anahtar sözcükleri içerme %97,92) akademik metin yazım ilkelerine uygun olarak hazırlandığı anlaşılmaktadır. Buna karşılık az sayıda çalışmanın başlıklarının (uzunluk %7,48; araştırmanın problemiyle örtüşme %1,02; araştırmanın amacını yansıtma %1,02; anahtar sözcükleri içerme %1,02) akademik metin hazırlama ilkelerine uygun hazırlanmadığı anlaşılmıştır.

Makalelerin yazar bilgilerinin akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğuna ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Makalelerin yazar bilgilerine ilişkin bulgular

Yazar bilgileri	Uygun	%	Uygun	%
	(f)		Değil	
			(f)	
Yazar/ların unvan ve isimlerini vermesi	582	100	0	-
Yazar/ların iletişim bilgilerinin vermesi	492	84.53	90	15.46
Yazar/ların kurum bilgilerinin vermesi	540	92.78	42	7.21

Yazar/yazarların “unvan ve isim” ile ilgili bilgilerin verilmesi açısından incelenen 582 makalenin tümünün akademik metin yazım ilkelerine uygun olarak hazırlandığı belirlenmiştir.

Yazar/yazarların “iletişim” bilgilerinin verilmesi açısından incelenen 582 çalışmanın 492’sinin (%84.53) akademik metin yazım ilkelerine uygun olarak hazırlandığı, geriye kalan 90 (%15.46) çalışmanın ise buna uygun olmadığı belirlenmiştir.

Yazar/yazarların “kurum” bilgilerinin verilmesi açısından incelenen 582 makalenin 540’ının (%92.78) akademik metin yazım ilkelerine uygun nitelik taşıdığı belirlenmiştir. Buna karşılık 42 (%7.21) makalenin bu açıdan uygun olmadığı saptanmıştır.

Makalelerin özet kısmı bilgilerinin akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğuna ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Makalelerin özet bölümlerine ilişkin bulgular

Özet	Uygun	%	Uygun	%
	(f)		Değil	(f)
Çalışmanın amacını vermesi	557	95.70	25	4.29
Çalışmanın yöntemini vermesi	234	40.20	348	59.79
Çalışma grubu/evren-örneklem/materyalini vermesi	296	50.85	286	49.14
Veri toplama aracı hakkında bilgi vermesi	235	40.37	347	59.62
Veri analizi hakkında bilgi vermesi	175	30.06	407	69.93
Çalışmanın sonuçları hakkında bilgi vermesi	337	57.90	245	42.09
Çalışmanın önerileri hakkında bilgi vermesi	47	8.07	535	91.92

Tablo 3’te makale metinlerinin “özet” bölümü ile ilgili ulaşılan bulgular görülmektedir. Özet bölümü “amaç” cümlesi açısından incelenen 582 makalenin 557’sinin (%95.70) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 582 makalenin 25’inin (%4.29) uygun hazırlanmadığı belirlenmiştir.

Özet bölümü “yöntem” ile ilgili bilginin verilir verilmemesi açısından incelenen 582 makalenin 234’ünün (%40.20) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 582’makaleden 348’nin (%59.79) uygun hazırlanmadığı tespit edilmiştir.

Özet bölümü “çalışma grubu, evren/örneklem/materyali” açısından incelenen 582 makalenin 296’sının (%50.85) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 582 makaleden 286’sının (%49.14) ise uygun hazırlanmadığı tespit edilmiştir.

Özet bölümü “veri toplama araçları” açısından incelenen 582 makalenin 235’i (%40.37) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 582 makalenin 347’si (%59.62’) uygun hazırlanmadığı saptanmıştır.

Özet bölümü “veri analizi” açısından incelenen 582 makalenin 175’nin (%30.06) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 582 makalenin 407’si (%69.33) uygun olmadığı belirlenmiştir.



Özet bölümünde “sonuçlar” ile ilgili bilgilerin verilmesi açısından incelenen 582 makalenin 337’si (%57.90) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 582 makalenin 245’i (%42.09) uygun olmadığı belirlenmiştir.

Özet bölümü “öneriler” açısından incelenen 582 makaleden 47’sinin (%8.07) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı geriye kalan 535 (%91.92) makalenin uygun olmadığı belirlenmiştir.

Makalelerin anahtar kelimeler ile ilgili bilgilerinin akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğuna ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Makalelerin anahtar kelimelerine yönelik bulgular

Anahtar kelimeler	Uygun	%	Uygun	%
	(f)		Değil	
			(f)	
Sözcük sayısı (3-5 sözcük)	566	97.25	16	2.74
Çalışmada sık tekrar eden kavramlardan seçilmesi	582	100	0	0

Tablo 4’te makalelerin anahtar kelimelerle ilgili ulaşılan bulgular görülmektedir. Anahtar kelimelerin barındırdığı “sözcük sayısı” bakımından incelenen 582 makaleden 566’sının (%97.25) akademik metin yazım ilkelerine uygun olarak hazırlandığı belirlenmiştir. 582 makalenin 16’sı (%2.74) ise uygun olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun başlıca sebebi ise genellikle istenilen 3-5 kelime yerine, 6-7-8 kelimedenden oluşan kelime gruplarının tercih edilmesinden ileri gelmektedir.

Anahtar kelimelerin “ sık tekrar eden kavramlardan seçilmesi” bakımından incelenen 582 makalenin tamamının (%100) uygun nitelik taşıdığı belirlenmiştir.

Makalelerin giriş bölümü bilgilerinin akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğuna ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Makalelerin giriş bölümlerine yönelik bulgular

Giriş	Uygun	%	Uygun	%
	(f)		Değil	
			(f)	
Çalışma konusunu vermesi	582	100	0	-
İlgili literatürü vermesi	578	99.31	4	0.68
Problem durumunu vermesi	216	37.11	366	62.88
Çalışmanın literatürde alacağı yeri vermesi	160	27.49	422	72.50
Özgünlüğü hakkında bilgi vermesi	117	20.10	465	79.89
Çalışmanın ana amaç ve varsa alt amaçlarını vermesi	512	87.97	70	12.02

Tablo 5’te makale metinlerinin giriş bölümü ile ilgili ulaşılan bulgular görülmektedir. Giriş bölümünün “çalışmanın konusu vermesi” açısından incelenen 582 makalenin tamamının (%100) uygun nitelik taşıdığı belirlenmiştir.

Giriş bölümünün “ilgili literatürü vermesi” açısından incelenen 582 makalenin 578’inin (%99.31) akademik metin yazım ilkelerine uygun nitelik taşıdığı belirlenmiştir. Buna karşılık 4 (%0.68) makalenin uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Giriş bölümünün “ problem durumunu vermesi” açısından incelenen 582 makalenin 216’sının (%37.11) akademik metin yazım ilkelerine uygun nitelik taşıdığı belirlenmiştir. Buna karşılık 366 (%62.88) makalenin “problem durumu” vermediği tespit edilmiştir.

Giriş bölümünün “ çalışmanın literatürde alacağı yeri vermesi” açısından incelenen 582 makalenin 160’ı (%27.49) akademik metin yazım ilkelerine uygun nitelik taşıdığı belirlenmiştir. Buna karşılık 422 (%72.50) makalenin uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Giriş bölümünün “özgünlüğü hakkında bilgi vermesi” açısından incelenen 582 makalenin 117’sinin (%20.10) akademik metin yazım ilkelerine uygun nitelik taşıdığı belirlenmiştir. Buna karşılık 465 (%79.89) makalenin uygun nitelik taşımadığı tespit edilmiştir.

Giriş bölümünün “ana amaç/alt amaç” açısından incelenen 582 makalenin 512’si (%87.97) akademik metin yazım ilkelerine uygun nitelik taşıdığı belirlenmiştir. Buna karşılık 70 (%12.02) makalenin uygun nitelik taşımadığı tespit edilmiştir.

Makalelerin yöntem bölümü bilgilerinin akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğuna ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Makalelerin yöntem bölümlerine ilişkin bulgular

Yöntem	Uygun	%	Uygun	%
	(f)		Değil	(f)
Yöntemi (nitel/nicel /karma) tanıtması	293	50.34	289	49.65
Desenini/tekniklerini tanıtması	329	56.52	253	43.47
Çalışma grubu/evren-örneklem/materyalini tanıtması	384	65.97	198	34.02
Veri toplama araçlarını tanıtması	312	53.60	270	46.39
Veri toplama şeklini tanıtması	296	50.85	286	49.14
Deneyssel çalışmalarda deney-kontrol gruplarındaki uygulama süreçleri hakkında bilgi vermesi	53	9.10	53	9.10
Veri analiz teknikleri hakkında bilgi vermesi	318	54.63	264	45.36
Veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenilirliği hakkında bilgi vermesi	229	39.34	353	60.65
Veri analiz süreci hakkında bilgi vermesi	211	36.25	371	63.74

Tablo 6’da makale metinlerinin “yöntem” ile ilgili ulaşılan bulgular görülmektedir. Yöntem bölümü “çalışmanın yöntemi hakkında bilgi vermesi” açısından incelenen 582 makalenin 293’ü (%50.34) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 289’unun (%49.65) uygun olmadığı belirlenmiştir.

Yöntem bölümü “çalışmanın deseni” açısından incelenen 582 makalenin 329’unun (%56.52) akademik metin yazım ilkelerine uygun olarak hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 582 makalenin 253’ünün (%43.47) uygun olmadığı belirlenmiştir.

“Çalışma grubu/evren/örneklem/ materyali” açısından incelenen 582 makalenin 384’ü (%65.97) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 198 (%34.02) makalenin uygun niteliğe sahip olmadığı belirlenmiştir.

“Veri toplama araçlarını tanıtmaları” açısından incelenen 582 makalenin 312’si (%53.60) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 270 (%46.39) makalenin uygun niteliği taşımadığı tespit edilmiştir.

Yöntem bölümü “veri toplama şeklinin tanıtması” açısından incelenen 582 makalenin 296’sı (%50.85) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 286 (%49.14) makalenin uygun niteliğe sahip olmadığı belirlenmiştir.

Yöntem bölümünün “deneysel çalışmalarda deney-kontrol gruplarının uygulama süreci” açısından incelenen 582 makaleden yalnızca “nicel ve karma” yöntemle yapılan toplam 106 deneysel çalışma tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda incelenen 106 makalenin 53’ünün (%9.10) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 53 (%9.10) makalenin uygun niteliğe sahip olmadığı tespit edilmiştir. Geriye kalan 476 (%81.79) çalışma ise nitel yöntemle yapıldığından dolayı bu madde bağlamında değerlendirmeye alınmamıştır.

Yöntem bölümü “veri analiz teknikleri” açısından incelenen 582 makalenin 318’i (%54.63) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 264 (%45.36) makalenin uygun niteliğe sahip olmadığı belirlenmiştir.

Yöntem bölümünün “veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenilirliği hakkında bilgi vermesi” açısından incelenen 582 makalenin 229’u (%39.34) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 353 (%60.65) makalenin uygun niteliğe sahip olarak hazırlanmadığı tespit edilmiştir.

Yöntem bölümünün “veri analiz teknikleri” açısından incelenen 582 makalenin 211’i (%36.25) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 371 (%63.74) makalenin uygun niteliğe sahip olmadığı belirlenmiştir.

Makalelerin bulgular bölümü bilgilerinin akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğuna ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Makalelerin bulgular bölümlerine ilişkin bulgular

Bulgular	Uygun	%	Uygun	%
	(f)		Değil	
			(f)	
Temel problem/cümle/sorularına uygun verilmesi	410	70.44	172	29.55
Bulguların amaçları/hipotezleri destekleyip desteklemediğinin işlenmiş olması	410	70.44	172	29.55
Alt problem/cümle/sorularına uygun verilmesi (varsa)	197	33.84	385	66.15
Çalışmanın yöntemine uygun sunulması	293	50.34	283	49.65
Çalışmanın veri analiz tekniklerine uygun sunulması	318	54.63	264	45.36
Bulguların analizler sonucunda elde edilmiş olması (ham olmaması)	410	70.44	172	29.55
Bulguların açık-anlaşılır sunulmuş olması	413	70.96	169	29.03

Gerekliyse bulguların tablo, grafik, diyagram, şekil, resim vb. görsellerle sunulması/desteklenmiş olması	355	60.99	227	39.00
Bulgularla ilgili kişisel yorumlara yer verilmemiş olması	367	63.05	215	36.94
Tartışmaya yer verilmemiş olması	367	63.05	215	36.94

Tablo 7’de makale metinlerinin “bulgular” ile ilgili ulaşılan veri dağılımı görülmektedir. Bulgular bölümünün “temel problem sorularına uygun olarak verilmesi” açısından incelenen 582 makalenin 410’unun (%70.44) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 172 (%29.55) makalenin uygun niteliği taşımadığı tespit edilmiştir.

Bulgular bölümü “bulguların amaçları destekleme” açısından incelenen 582 makalenin 410’unun (%70.44) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 172 (%29.55) makalenin uygun niteliği taşımadığı tespit edilmiştir.

Bulgular bölümü “alt problem sorularına uygunluk” açısından incelenen 582 makalenin 197’si (%33.84) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 385 (%66.15) makalenin uygun niteliği taşımadığı tespit edilmiştir.

Bulgular bölümü “çalışmanın yöntemine uygunluk” açısından incelenen 582 makalenin 293’ü (%50.34) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 289 (%49.65) makalenin uygun niteliğe sahip olmadığı belirlenmiştir.

Bulgular bölümü “çalışmanın veri analiz tekniklerine uygunluğu” açısından incelenen 582 makalenin 318’i (%54.63) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 264 (%45.36) makalenin uygun niteliği taşımadığı tespit edilmiştir.

Bulgular bölümü “bulguların analizler sonucunda elde edilmiş olması” açısından incelenen 582 makalenin 410’u (%70.44) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 172 (%29.55) makalenin uygun niteliği taşımadığı tespit edilmiştir.

Bulgular bölümünün “açık-anlaşılır sunulmuş olması” açısından incelenen 582 makalenin 413’ü (%70.96) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 169 (%29.03) makalenin uygun niteliği taşımadığı tespit edilmiştir.

Bulgular bölümü “ bulguların tablo, grafik, şekil vb. şekilde desteklenmiş olması” açısından incelenen 582 makalenin 355’i (%60.99) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 227 (%39.00) makalenin uygun niteliği taşımadığı tespit edilmiştir.

Bulgular bölümü “bulgularla ilgili kişisel yorumlara **yer vermemesi**” açısından incelenen 582 makalenin 367’si (%63.05) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 215 (%36.94) makalenin uygun niteliği taşımadığı tespit edilmiştir.

Bulgular bölümünün “tartışmaya **yer vermeme**” açısından incelenen 582 makalenin 367’sinin (%63.05) akademik metin yazım ilkelerine uygun olarak hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 215 (%36.94) makalenin uygun niteliği taşımadığı tespit edilmiştir.

Makalelerin sonuçlar bölümü bilgilerinin akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğuna ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Makalelerin sonuç bölümlerine ilişkin bulgular

Sonuç	Uygun	%	Uygun	%
-------	-------	---	-------	---

	(f)		Değil (f)	
Çalışmanın problem sorularına/cümlelerine uygun olarak sunulmuş olması	520	89.34	62	10.65
Bulgular bölümündeki verilere dayalı olması	413	70.96	169	29.03
Bulguları özetler nitelikte olması	413	70.96	169	29.03
Tekrara yer vermemesi	550	94.50	32	5.49

Tablo 8’de makale metinlerinin “sonuçlar” ile ilgili ulaşılan veri dağılımı görülmektedir. Sonuçlar bölümü “çalışmanın problem sorularına uygun olarak sunulmuş olması” açısından incelenen 582 makalenin 520’si (%89.34) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 62 (%10.65) makalenin uygun niteliği taşımadığı tespit edilmiştir.

Sonuçlar bölümü “bulgular bölümündeki verilere dayalı olması” açısından incelenen 582 makalenin 413’ü (%70.96) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 169 (%29.03) makalenin uygun niteliği taşımadığı belirlenmiştir.

Sonuçlar bölümü “bulguları özetler nitelikte olması” açısından incelenen 582 makalenin 413’ü (%70.96) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 169 (%29.03) makalenin uygun niteliği taşımadığı belirlenmiştir.

Sonuçlar bölümü “tekrara yer vermemesi” açısından incelenen 582 makalenin 550’sinin (%94.50) akademik metin yazım ilkelerine uygun olarak hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 32 (%5.49) makalenin uygun niteliği taşımadığı belirlenmiştir.

Makalelerin tartışma bölümü bilgilerinin akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğuna ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Makalelerin tartışma bölümlerine ilişkin bulgular

<b>Tartışma</b>	Uygun n (f)	%	Uygun Değil (f)	%
Sonuçların yorumlanmış olması	203	34.87	379	65.12
Sonuçların benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla ilişkilendirilmesi	195	33.50	387	66.49
Sonuçların benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla desteklenip desteklenmediğinin ortaya konulması,	195	33.50	387	66.49
Ulaşılan sonuçlar literatürdeki araştırmalarla desteklenmiyorsa olası nedenlerinin açıklanmış olması	47	8.07	535	91.92

Tablo 9’da makale metinlerinin “tartışma” ile ilgili ulaşılan veri dağılımı görülmektedir.

Tartışma bölümü “sonuçların yorumlanmış olması” açısından incelenen 582 makalenin 203’ü (%34.87) akademik metin yazım ilkelerine uygun olarak hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 379 (%65.12) makalenin uygun niteliği taşımadığı belirlenmiştir.

Tartışma bölümü “ sonuçların benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla karşılaştırılmış olması” açısından incelenen 582 makalenin 195’i (%33.50) akademik metin yazım ilkelerine uygun olarak hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 387 (%66.49) makalenin uygun niteliği taşımadığı belirlenmiştir.

Tartışma bölümü “ sonuçların benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla desteklenip desteklenmediğini ortaya koyması” açısından incelenen 582 makalenin 195’i (%33.50) akademik metin yazım ilkelerine uygun olarak hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 387 (%66.49) makalenin uygun niteliği taşımadığı belirlenmiştir.

Tartışma bölümü “ulaşılan sonuçlar araştırmalarda desteklenmiyorsa olası nedenlerini açıklama” açısından incelenen 582 makalenin 47’sinin (%8.07) akademik metin yazım ilkelerine uygun olarak hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 535 (%91.92) makalenin uygun niteliği taşımadığı belirlenmiştir.

Makalelerin öneriler bölümü bilgilerinin akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğuna ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Makalelerin öneriler bölümüne yönelik bulgular

Öneriler	Uygun	%	Uygun	%
	(f)		Değil	(f)
Çalışmada ulaşılan sonuçlara dayalı olması	480	82.47	102	17.52
Çalışmanın muhataplarına yönelik olması	493	84.70	89	15.29

Tablo 10’da makale metinlerinin “öneriler” ile ilgili ulaşılan veri dağılımı görülmektedir.

Öneriler bölümü “çalışmada ulaşılan sonuçlara yönelik olması” açısından incelenen 582 makalenin 480’i (%82.47) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 102 (%17.52) makalenin uygun niteliğe sahip olmadığı belirlenmiştir.

Öneriler bölümü “çalışmanın muhatap kesimine yönelik olması açısından incelenen 582 makalenin 493’ü (%84.70) akademik metin yazım ilkelerine uygun hazırlandığı belirlenmiştir. Buna karşılık 89 (%15.29) makalenin uygun niteliğe sahip olmadığı belirlenmiştir.

Makalelerin kaynakça bölümü bilgilerinin akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğuna ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Makalelerin kaynakça bölümlerine yönelik bulgular

Kaynakça	Uygun	%	Uygun	%
	(f)		değil	(f)
Kaynakçanın uluslararası uygun bir alıntı sistemine uygun yapılmış olması (APA, MLA, CHICAGO)	582	-	0	-
Hangi uluslararası sisteme göre yapılmışsa bu yönde birlik sağlanmış olması	582	-	0	-

Tablo 11’de makale metinlerinin “kaynakça” ile ilgili ulaşılan veri dağılımı görülmektedir. Kaynakça bölümü “kaynakça kısmının uluslararası uygun bir alıntı sistemine uygun yapılmış olması”

ile ilgili bilgilerin verilmesi açısından incelenen 582 makalenin tümü akademik metin hazırlama ilkelerine uygun olarak sunulduğu belirlenmiştir.

Kaynakça bölümü “hangi uluslararası sisteme göre yapılmışsa bu yönde birlik sağlanmış olması” ile ilgili bilgilerin verilmesi açısından incelenen 582 makalenin tümü akademik metin hazırlama ilkelerine uygun olarak sunulduğu tespit edilmiştir.

Makalelerin metin içi atıf bilgilerinin akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğuna ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Makalelerin metin içi atıf bilgilerine yönelik bulgular

Atıf	Uygun	%	Uygun	%
	(f)		Değil	(f)
Metin içi atıfların uluslararası atıf biçimine (APA, MLA, CHİCAGO) uygun yapılmış olması	582	100	0	-

Tablo 12’de makale metinlerinin “atıf” ile ilgili ulaşılan veri dağılımı görülmektedir. Atıf “Metin içi atıfların uluslararası atıf biçimine (APA, MLA, CHİCAGO) uygun yapılmış olması” ile ilgili bilgilerin verilmesi açısından incelenen 582 makalenin tümü akademik metin hazırlama ilkelerine uygun olarak sunulduğu tespit edilmiştir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın amaç soruları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

Makaleler akademik metin yazma ilkeleri bağlamında değerlendirildiğinde; bazı çalışmaların başlıklarının belirlenen kelime sayısı sınırını aştığı, buna karşılık açıklığı, problemle örtüşmesi, konu ve amacı yansıtmaması, anahtar sözcüklere yer vermesi bakımından oldukça başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik çalışmaların başlıklarının yeterli sayıda sözcükle oluşturulması beklenmektedir. Dolayısıyla alan araştırmacılarına bu yönde eğitim verilmesinde yarar bulunmaktadır.

İncelenen çalışmaların bazılarında yazar iletişim ve kurum bilgilerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Oransal olarak bu durumdaki çalışmaların az olması sevindirici olmakla birlikte, yazarlara ulaşılabilirlik açısından iletişim ve kurum bilgilerine çalışmaların ilk sayfalarında yer vermekte yarar bulunmaktadır.

İncelenen çalışmaların özet bölümlerinde genellikle amaç ve sonuçlar ile ilgili bilgilere yer verilmiş olduğu, diğer bilgilerin (yöntem, çalışma grubu/evren/örneklem/örneklem/materyal; veri toplama araçları, veri analizi, sonuç ve öneriler) önemli oranlarla ihmal edildiği (çalışmaların yarsından fazlasında) tespit edilmiştir. Bu sonuç, özet bölümlerinde yer verilmesi gereken temel bilgiler hakkında alan araştırmacılarının yeterliklerini tartışılır hale getirmekte, araştırmacılara nitelikli akademik yazma eğitimi verilmesinin önemini gözler önüne sermektedir.

Çalışmalarda kullanılan anahtar kelimelerin amaç cümleleri, başlık ve çalışmanın temel boyutlarında yer verilen kavramlardan seçildiği, birçok çalışmada 3-5 kelime yerine kelime öbeklerinin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çalışmalarda “kelime mi kelime grubu mu verilmeli?” sorusunu gündeme getirmektedir. Bazı durumlarda kelime yeterli olmaktadır bazı durumlarda istenileni anlatabilmek için kelime grubunun kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle söz konusu ikilemi ortadan kaldırmak için ilgili başlığın tüm alan araştırmalarında “Kelime ve Kelime Grubu” şeklinde verilerek bu konuda birlik sağlanmasında yarar bulunmaktadır.

Çalışmaların “giriş bölümü” verilerine bakıldığında “problem durumu, çalışmanın önemi, özgünlüğü” ile ilgili bilgilerin sınırlı verildiği dikkat çekmektedir. Bazı çalışmalarda amaç cümlesinin “giriş” bölümü yerine “yöntem” bölümünde verildiği, bazı çalışmaların “amaç” cümlesine dahi yer vermediği belirlenmiştir. Çalışmaların giriş bölümlerini önemli kılan özelliklerinin başında burada problem durumunun anlatılması, çalışmanın alan yazınında alacağı yeri ve özgünlüğü hakkında ikna edici bilgilerin paylaşılmasıdır. Bu çalışmada incelenen çalışmaların yaklaşık %80’inde belirtilen hususlara dikkat edilmediği tespit edilmiştir. Bu sonuç tablonun pek iç açıcı olmadığına işaret etmektedir.

Yöntem bölümünün verilerine bakıldığında ise birçok çalışmada temel yöntemin belirtilmediği, bunun yerine çalışmanın desenini vermekle yetinildiği belirlenmiştir. Veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenilirliği ile veri analiz süreci hakkında makalelerin önemli bölümünün yeterli bilgiyi vermediği tespit edilmiştir. Genç alan araştırmacıları, alan uzmanı ve eğitimcilerin de bilimsel çalışmalardan istifade ettiği düşünüldüğünde yöntem bölümünün büyük bir titizlikle hazırlanması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle yöntem, desen, model bilgilerinin kullanılma gerekçeleriyle birlikte detaylı şekilde anlatılması önemlidir. İncelenen deneysel çalışmaların yarısında deney ve kontrol gruplarında yapılan eğitsel faaliyetlerin anlatılmamış olması göze çarpan diğer büyük eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

İncelenen çalışmaların yarısından fazlasının bulgular bölümünde paylaşılan verilerin araştırmaların problem sorularına uygun olarak düzenlenmediği belirlenmiştir. Dahası, incelenen çalışmaların önemli bir bölümünün bulgularının çalışmalarda kullanılan yöntemle uyumlu olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Çalışmaların paylaştığı verilere güven duyabilmek için yöntemin doğru tespit edilmiş olması, bulguların da yönteme uygun olarak sunulmuş olması gereklikten öte zorunluluktur.

İncelenen bazı çalışmaların sonuç bölümlerinde, sonuçların bulgularla ilişkilendirilmediği belirlenmiştir. Bu sonuç da dikkat çekicidir. Nitekim sonuç bölümünde paylaşılan bilgilerin bulgulara dayalı olması gerekmektedir. Bu, bulguların aynısının tekrar edilmesi gerektiği şeklinde anlaşılmamalıdır. Tekrara düşmemek ve bulguların ilgili literatürle ilişkilendirilebilmesi için bulguların sonuç bölümünde etkili anlatımlarla özetlenmesi gerekmektedir.

İncelenen çalışmaların tartışma bölümlerinin de oldukça zayıf hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların oldukça büyük bölümünde tartışmaya hiç yer verilmemiş olması ise dikkat çekici ve üzerinde önemle durulması gereken bir sonuçtur. Nitekim tartışma bölümü çalışmaların alan yazınındaki konumunun, çıktılarının özgünlüğünün ve alana katkısının ortaya konulduğu, araştırmacılara çalışabilecekleri konularla ilgili fikir veren bölümdür. Bu nedenlerle alan yazınında yapılmış benzer çalışmalar varsa sonuçların tartışılması büyük önem taşımaktadır.

İncelenen çalışmaların önemli bir bölümünün öneriler, kaynakça ve metin içi atıf sisteminin akademik metin hazırlama ilkelerine uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanmış makale türündeki çalışmaların önemli bir bölümünün akademik metin hazırlama ilkelerine uygun olarak hazırlanmadığı, yayımlanmış bazı çalışmaların bilimsel eser olarak değerlendirilmeyecek ölçüde teknik hatalar barındırdığı anlaşılmıştır. Yapılan hataların Prof. Dr., Doç. Dr., Dr. Öğr. Üyesi unvanlarına sahip bilim insanlarının çalışmalarında da yoğun olarak gözlenmiş olması, akademik unvan fark etmeksizin tüm alan araştırmacıların akademik metin yazma eğitimi almalarının önemini gözler önüne sermiştir.

Alan yazınında akademik metinlerin akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğu konusunda yazılmış bir bilimsel çalışmanın olmayışı da büyük bir eksiklik olarak değerlendirilmelidir.



Alan yazınında akademik yazma eğitimi konulu hazırlanmış sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların paylaştığı çıktılar akademik yazma eğitiminin gerekliliğini gözler önüne sermektedir. Alan yazın taramasında akademik yazma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğunun yüksek lisans öğrencileri ve akademisyenlerle yapıldığı görülmüştür. Aslan (2010) Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin büyük çoğunluğu akademik metin hazırlama (proje hazırlama, tez konusunu saptama ve tez yazma vb.) konusunda kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Tok ve Gönülal (2016), üniversitedeki öğretim elemanlarının akademik yazma sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve akademik yazmaya ilişkin ihtiyaçlarını ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada, akademik metin hazırlayan bireylerin daha sürecin başında zorlandıklarını bundan dolayı akademik yazma eğitimine duyulan ihtiyacın önemine dikkat çekmişlerdir. Can ve Ceyhan (2015), eğitim bilimleri enstitüsü lisansüstü öğrencilerinin bilimsel rapor yazma ve yayınlama konusundaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapmış oldukları çalışmada, katılımcıların büyük bir kısmının lisansüstü eğitime başlamadan önce bildiri, makale vb. yazma konusunda tecrübesiz oldukları, lisansüstü eğitimleri sonucunda da akademik yazmaya ilişkin bilgilerinde önemli bir değişikliğin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kan ve Gedik (2016), Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada, katılımcıların çoğunun akademik metin hazırlarken özellikle tezin özetini ve temel bölümlerini oluşturmada çok zorlandıklarını bulgulamış, bunun başlıca sebebini akademik yazma eğitimi almadıklarıyla ilişkilendirmişlerdir. Aynı çalışmada katılımcıların tamamının akademik yazma ile ilgili derslerin programda yer alması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Coşkun ve Coşkun'un (2014) da çalışmalarında lisansüstü öğrencilerin tezin temel bölümlerini oluşturmada çeşitli zorluklar yaşadığı belirlenmiştir. Aydın ve Baysan (2018), lisansüstü öğrencilerin akademik yazma becerilerine yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, yüksek lisans öğrencilerinin; akademik metin yazmanın güçlüğü, uzun bir süreç olması, üretme endişesi ve çok fazla kuralı olması yönünde endişe ve yetersizliklerini ifade eden metaforlar ürettiklerini belirlemişlerdir.

Ergişi ve Kozaner Yenigül (2020) ise öğretmen adaylarının aldıkları akademik yazma eğitimine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının akademik yazma eğitiminden olumlu derecede yararlandıkları sonucunu paylaşmışlardır. Aynı araştırmada tartışmacı metin yazma, özet çıkarma, başlık oluşturma kategorilerinde çok az sayıda katılımcı uygulama konusunda kazanım sağladığını belirtmiştir. Bunun başlıca sebeplerini; akademik yazmanın zor ve karmaşık bir süreç olması, çok emek istemesi, uzun zaman ayırmak ve çok sayıda uygulama yapmayı gerektirmesi şeklinde sıralamışlardır. Alan yazınında yer alan bu çalışmalar akademik metin yazmanın karmaşık ve güç bir uğraşı olduğuna işaret etmektedir. Akademik metin yazmayı güç ve karmaşık yapan faktörlerden birinin farklı disiplinlerde farklı metin yazma ilkelerinin esas alınmış olmasıdır. Akademik metin yazmayı güç ve karmaşık kılan bir diğer neden ise aynı disiplinde yayım yapan dergilerin de farklı yazım ilkeleri benimsemiş olmalarıdır. Bu problemlerin çözüme kavuşması için, aynı disiplinde akademik metin hazırlatan ve yayımlayan dergilerin ortak ilkeleri belirlemeleri gerekmektedir. Dergi editörleri, belirlenen ilkelere uymayan çalışmaların yayımlanmasına mani olmalı, çalışmaların hakem süreçlerini ciddiyle takip etmelidir. Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle alan araştırmacılarına şu önerilerde bulunulabilir:

Bu çalışmanın literatür bölümü hazırlanırken akademik metin yazma üzerine alanda çok sınırlı çalışmanın olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle akademik metin yazma ilkeleri/özellikleri üzerine kitap, makale, proje türlerinde araştırmalar yapılabilir.

Makale türündeki akademik metinlerin özet bölümlerinin akademik metin hazırlama ilkeleri çerçevesinde hazırlanmasına gereken önem verilmelidir.

Makalelerin anahtar sözcük sayılarında bir standartın belirlenmesi gerekmektedir. Kimi makalelerde sözcük kimilerinde sözcük grubu verilmektedir. Bu karmaşıklığın önüne geçmek gerekmektedir.

Makalelerin giriş bölümlerinde problem durumunun, çalışmanın literatürde alacağı yerin, iddia ve önermenin verilmesine özen gösterilmelidir. İncelenen makaleler bu bağlamda yetersiz bulunmuştur.

Makalelerin yöntem bölümünde ihmal edilen veri toplama araçlarının geliştirilme ve uygulanma süreçleri, geçerlik güvenirlik çalışmaları, veri analiz teknikleri hakkında daha fazla dikkat edilmesi gerekmektedir.

Makalelerin bulgular bölümü genel olarak yeterli bulunmuştur. Bulgular bölümünde yorumların verilme durumu ile ilgili bir karmaşıklık söz konusudur. Bu durumun bir standarda kavuşturulması gerekmektedir.

Makalelerin ihmal edilen bölümlerden birinin de tartışma bölümü olduğu belirlenmiştir. Tartışma bölümleri çalışmanın literatürdeki yerini, sonuçların literatürdeki benzer çalışmalarla mukayesesi, literatüre katkısını göstermesi bakımından önemlidir. Bu nedenle tartışma bölümlerinin titizlikle hazırlanması gerekmektedir.

Yapılacak çalışmalarda akademik metinlerin metin içi atıf ve kaynakçada gösterim bakımından bir uyumun olup olmadığı araştırılabilir.

Yapılacak çalışmalarda kaynakça bölümlerinin kendi içinde tutarlı olup olmadığı araştırılabilir.

Dört temel dil becerisi üzerinde yayımlanan makalelerin akademik metin yazım ilkeleri bağlamında incelendiği araştırmalar yapılabilir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul iznine gerek yoktur.

### **Yazarların Katkı Oranı**

Çalışmada yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır.

### **Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışması yoktur.

### **Kaynakça**

Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 87-115.

- Aydın, G. (2015). *Türk dili ve edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Aydın, G. ve Baysan, S. (2018). Perceptions of postgraduate students on academic writing skills: a metaphor analysis study. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 212-239.
- Bowker, N. (2007). *Academic writing: A guide to tertiary level writing*. Massey: Massey University Student Life Palmerston North.
- Can, Ş. ve Ceyhan, B. (2015). Eğitim bilimleri enstitüsü lisansüstü öğrencilerinin bilimsel rapor yazma ve yayınlama konusundaki görüşleri (Muğla ili örneği). *Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 35, 42-51.
- Coşkun, E. ve Coşkun, H. (2014). Eğitim alanında yüksek lisans öğrencilerinin bilimsel metin üretim sürecine ilişkin görüşleri K. İşeri, G. Çetinkaya, T. Çelik, Demirgüneş S., T. Daşöz, Y. Gençer (Editörler). *Türkçe eğitiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar* içinde (s. 469- 480). Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2016). *Research design*. (Çev. S. B. Demir). Eğiten Kitap Yayınları.
- Ergişi, A. ve Kozener-Yeniğül, Ç. (2020). Öğretmen adaylarının akademik yazma eğitimine yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 100-125.
- Gün, M. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi veren öğretim elemanlarının Adıyaman ili Çadirkent bölgesinde Türkçe öğrenen Suriyeli mültecilere Türk kültürü aktarımına ilişkin görüşleri. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, 5, 119-138.
- Güzel, A., & Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.
- Hartley, J. (2008). *Academic writing and publishing*. Canada: Routledge. (ISBN 0-203-92798-2)
- Kan, M. O. ve Gedik, F. N. (2016). Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6 (3), 402-408.
- Sarıkaya, B. (2021) Akademik dil ve yazının önemi. M.N. Kardaş ve R. Koç (Ed. 5.Baskı). *Türk Dili 2: Akademik yazma eğitimi* içinde (s.1-25). Pegem Akademi yayınları
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Tok, M. & Gönülal, M. (2016). Akademik yazma sürecine ilişkin bir ihtiyaç analizi. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 142-161.
- Tok, M. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 1-25.
- Tarnopolsky, O. (2005). *Methods of teaching foreign language communication skills at the linguistic institution of higher learning*. Dnipropetrovsk: DUEL.
- Yıldırım, A., Şimşek H., (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.

## Extended Abstract

### Introduction

It is necessary and important that the texts prepared in the field of teaching Turkish as a foreign language comply with the principles of academic text preparation. The outputs of the studies on teaching Turkish as a foreign language, which has been one of the most popular fields of study in Turkey for a quarter of a century, are examined on a national scale and the government's policy of teaching Turkish to foreigners is guided by these outputs.

The number of academic texts published in article type in the field is increasing rapidly. This situation brings up the issue of the extent to which the published studies on teaching Turkish as a foreign language are prepared in accordance with the principles of academic text preparation. In the literature review, no scientific study was found about the compliance of the articles with the principles of academic text preparation in the field. Therefore, the current study investigating the compatibility of the articles published in the field of teaching Turkish as a foreign language with the principles of academic text writing is original and will contribute to the field.

When the academic texts in the field are examined, it is understood that there are various and serious problems in the academic writings of not only young academics, but also trained field researchers who have served in the field for many years. It is also important to report the inadequacy of these studies in order to draw the attention of those concerned.

In this context, the aim of the study is; The aim of this study is to determine the compliance of the articles published in the field of teaching Turkish to foreigners with the principles of academic text preparation. In line with the main purpose, answers to the following questions were sought in the study:

1. Are the titles of the articles prepared in accordance with the principles of academic text preparation?
2. Is the author information of the articles prepared in accordance with the principles of academic text preparation?
3. Are the abstract sections of the articles prepared in accordance with the principles of academic text preparation?
4. Are the keywords of the articles prepared in accordance with the principles of academic text preparation?
5. Are the introductory parts of the articles prepared in accordance with the principles of academic text preparation?
6. Are the method sections of the articles prepared in accordance with the principles of academic text preparation?
7. Is the findings section of the articles prepared in accordance with the principles of academic text preparation?
8. Are the conclusion sections of the articles prepared in accordance with the principles of academic text preparation?
9. Are the discussion sections of the articles prepared in accordance with the principles of academic text preparation?

10. Is the suggestions section of the articles prepared in accordance with the principles of academic text preparation?

11. Are the bibliography sections of the articles prepared in accordance with the principles of academic text preparation?

12. Are the in-text citations of the articles prepared in accordance with the principles of academic text preparation?

### **Model of the research**

Qualitative research design was used in this study, in which the articles in the field of teaching Turkish as a foreign language were examined in terms of academic text preparation principles. The study was carried out in accordance with the principles of "Document Review", one of the qualitative research techniques.

### **Sample / Research group**

The material of this study consists of the articles in the field of teaching Turkish to foreigners between 2005-2019, the full text of which can be accessed from Google, Google Akademik and DergiPark databases. 582 articles, the full text of which can be accessed, were examined within the framework of the items in the data collection tools.

### **Data Collection Tools**

An "Article Control Form" was developed by the researchers to determine the compliance of the data with the principles of academic text preparation. Developed form; title, author information, summary, keywords, introduction, method, findings, conclusion, discussion, suggestions, references and in-text citation system were composed of 12 dimensions and 56 items.

### **Validity And Reliability**

This "Article Control Form (ACF)" developed by the researcher was used as a data collection tool in the research. In order to ensure consistency and reliability in article review/evaluation, the first 10 articles were examined together with a field expert who teaches academic writing at the graduate level. At the end of the examination, the examination made by the field expert and the examination made by the researcher were compared. After providing feedback about the researcher's shortcomings and mistakes by the field expert, 5 different articles were re-examined. After the high level of coder reliability was determined in the second review, 582 scientific articles identified using the "Article Control Form (ACF)" were examined by the researcher.

### **Analysis of Data**

The data obtained in the research were analyzed using descriptive analysis techniques, one of the qualitative analysis techniques. According to Yıldırım and Şimşek (2000), "descriptive analysis is more superficial than content analysis and is mostly used in research where the conceptual structure of the research is clearly determined beforehand.

### **Research and Publication Ethics**

In this study, all the rules specified in the Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive were complied with. None of the actions described in the Directive under the heading of Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics were carried out.

### **Conclusion**

It was concluded that a significant part of the articles published in the field of teaching Turkish as a foreign language were not prepared in accordance with the principles of academic text preparation. It has been determined that some studies published in the field contain technical errors that cannot be considered as scientific works. The mistakes made by Prof. Dr., Assoc. dr. Instructor The fact that scientists with member titles were also observed intensively in their studies revealed the importance of academic text writing training for all field researchers, regardless of academic title.

The absence of a scientific study in the literature on the compliance of articles with the principles of academic text preparation should also be considered as a major deficiency. There are a limited number of studies on academic writing education in the literature. The outputs shared by these studies reveal the necessity of academic writing education.

Studies in the literature indicate that writing academic texts is a complex and difficult task. One of the factors that makes academic writing difficult and complex is that different text writing principles are based on different disciplines. Another reason that makes it difficult and complex to write academic texts is that journals publishing in the same discipline have adopted different writing principles. In order to solve these problems, journals that publish academic texts in the same discipline should determine common principles. Journal editors should prevent the publication of studies that do not comply with the determined principles, and should seriously follow the referee processes of the studies.

---

**Kuram ve Uygulamada**  
**SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

*Social Sciences: Theory & Practice*

ISSN: 2619-9408

*Geliş/Received: 24.11.2022 Kabul/Accepted: 05.06.2023*

*Makale Türü: Araştırma/Research*

---

**Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavlarının Yenilenmiş Bloom  
Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi**

*Alperen AVCI\**  
*Derya KAYIRAN\*\**

**ÖZ**

Bu çalışmanın amacı 2022 Şubat ayında yayınlanmış Öğretmenlik Meslek Kanunu çerçevesince öğretmenlik mesleği kariyer basamakları doğrultusunda uygulanan Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik sınavları için oluşturulan örnek soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesidir. Araştırma kapsamında veriler Ağustos ve Eylül 2022'de yayınlanan örnek sınav sorulardan elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analizi tekniği kullanılmıştır Sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiş, kazanımlar taksonominin alt basamaklarına göre karşılıkları belirlenmiş ve frekans olarak listelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Örnek Soru Kitapçıklarında yer alan sınav sorularının alt düzey basamaklarda yoğunlaştığı, analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel basamakları içeren soruların az olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlik, mesleki kariyer, uzman öğretmen, başöğretmen.

**The Evaluation of Teacher Career Stage Written Exams According to  
The Renovated Bloom Taxonomy**

**ABSTRACT**

The aim of this study is to examine the sample questions created for the Specialist Teacher and Head Teacher exams applied in line with the career steps of the teaching profession within the framework of the Teaching Profession Law published in February 2022, according to the Revised Bloom Taxonomy. Within the scope of the research, the data were obtained from the Sample Exam Questions published in August and September 2022. Content analysis technique was used in the analysis of the data. The questions were analyzed according to the Revised Bloom Taxonomy, the outcomes were determined according to the sub-steps of the taxonomy and listed as frequency. According to the research findings, it was determined that the Exam Questions in the Specialist Teaching and Headteacher Sample Question Booklets were concentrated in the lower-level steps, and the questions that included the high-level cognitive steps such as analysis, evaluation and creation were few.

**Keywords:** Teaching, vocational career, specialist teacher, head teacher.

---

**Atf Bilgisi:** Avcı, A. & Kayıran, D. (2023). Öğretmenlik kariyer basamakları yazılı sınavlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 63-75. DOI: 10.48066/kusob.1209811

\* Öğr. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Malazgirt MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, alperen.avci@alparslan.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-2395-9495.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, deryakeskinpalta@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-0137-2119.

## Giriş

Günümüz dünyasında insanlar bilimsel ve teknolojik açıdan oldukça hızlı bir değişim ve gelişim göstermektedir. Şüphesiz ki bu sürece uyum sağlayabilmenin en etkili yolu eğitimidir. Eğitim kavramının önemli iki ögesinden biri olan öğretmen, yaşanan dönemin gereklerine ayak uydurabilecek bilgi ve becerilerle donatılmış, gelişim ve değişime ayak uydurabilen kişi olmalıdır (Yokuş, 2015). Toplumsal bütünlüğü sağlayan ve geleceğe ışık tutan ve de toplumun gelişmesine öncülük eden mesleklerin başında öğretmenlik mesleği gelmektedir (Yılmaz, 2019). Bu sebeptendir ki öğretmenlik mesleğinin diğer meslek gruplarından daha seçkin özelliklere sahip olması gerekir (Bars, 2016). Çünkü öğretmenlik mesleği uzmanlık ve özel beceri gerektiren bir meslek grubudur. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde; “Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Kanun içerisinde de ihtisas mesleği olarak geçen öğretmenlik mesleğini tercih edecek bireylerin bu mesleği yerine getirebilmeleri ve gerekli sorumlulukları üstlenebilecekleri yeterliliklere sahip olmaları gerekir (Şişman, 2004). Yeterlilik kavramı, öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin, öğretmenler tarafından kazanılmasına yönelik olarak kullanılan bir kavramdır. Türkiye’de öğretmen seçimlerinde yapılan uygulamalara bakıldığında, öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilik ve niteliklere sahip öğretmenlerin seçiminin oldukça güç olduğu görülmektedir. Çünkü ülkemizde öğretmen adaylarının ihtiyaçtan fazla olması sebebiyle ilk kez 1984 yılında MEB tarafından “Öğretmen Yeterlilik Sınavı” ile başlayan süreç, sonraki dönemlerde aday sayılarının artmasıyla devam etmiş ve sınavlar neticesinde öğretmen atamaları gerçekleştirilmiştir (Odabaş, 2010; Soydan, 2017). 1985 yılından bu yana öğretmen seçimlerinde önemli bir yeri olan yazılı sınavlara 2016 yılında 668 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile sözlü sınav sistemi eklenmiştir. MEB (2021)’e göre öğretmenlik seçiminde gerçekleştirilen sözlü sınavlar öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum ve davranışlarının uygunluğunu değerlendirmektedir. 2017 yılında MEB tarafından açıklanan Öğretmen Yeterliliklerine Yönelik Öğretmen Strateji belgesinde öğretmenlerin yetiştirilmesinde, geliştirilmesinde ve istihdam edilmesinde öğretmenlik mesleğine giriş süreci seçimleri, öğretmenlik mesleği istihdamı, adaylık eğitimleri, kariyer geliştirme ve ödüllendirme süreçleri, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve sürekli mesleki gelişime yönelik ilke ve amaçlar belirlenmiştir (MEB, 2017). Belgenin ortaya çıkmasının temelinde geçmişten günümüze kadar birçok ülkede uygulanan öğretmen seçim yöntemlerinin incelenmesi; öğretmenlik statüsü ve de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik arayışlarının önemini koruması gibi sebepler bulunmaktadır (Dilekmen, Ercoşkun & Nalçacı, 2005; Eraslan, 2006; Karaçanta, 2009; Karaca, 2011). Belgeler aracılığıyla öğretmenlik mesleğinin statüsünü daha da geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmasına rağmen; gün geçtikte öğretmenlik mesleğinin statü olarak önem kaybettiği görülmektedir. Bu durumun altında yatan sebepler: Özlük haklarında meydana gelen sorunlar, bakanlığın yönetim politikaları ve sorunlara duyarsızlığı, veli baskısı, öğretmenlerin kendilerini geliştirmemeleri, bütünsel olarak eğitim başarısızlığıdır (Demir & Arı, 2013; Ünsal & Bağçeci, 2016; Çetin & Ünsal, 2018). Bahsedilen sebepler arasında özellikle özlük hakları konusu bugün öğretmenlik meslek statüsünü olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü günümüzde MEB içerisinde aynı görevi yapmalarına rağmen öğretmenler ücretli, sözleşmeli ve kadrolu olarak istihdam edilmektedirler. Bunun yanı sıra ilk olarak Ağustos 2005’de MEB tarafından çıkartılan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği ile 6 yılını dolduran öğretmenlere uzman öğretmenlik, 8 yılını dolduran öğretmenlere ise başöğretmenlik unvanı kazanmalarının yolu açılmıştır. Ardından Şubat 2022 yılında çıkartılan Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) ile 10 yılını dolduran öğretmenlere uzmanlık ve 20 yılını dolduran öğretmenlere başöğretmenlik unvanının verilmesinin önü açılmıştır. Bu durumunun zaten ücretli, sözleşmeli ve kadrolu olarak ayrılarak statüsel problemler yaşayan öğretmenlik meslek statüsünü ve niteliğini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. ÖMK doğrultusunda gerçekleştirilen Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik gerçekleştirilen sınavları ilk kez 19.11.2022 tarihinde gerçekleşmiştir.



## Taksonomi ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Eğitim programlarının oluşturulması sürecinde en etkili ve güçlü faktör hedeflerin belirlenmesidir (Kuş, 2022). Hedeflerin belirlenmesi sürecinde, hedeflerin kolay ve zor olma düzeyleri ölçme değerlendirme sürecinde önemli bir sorundur. Bu sorunun çözülmesinde ise taksonomilerin yeri oldukça önemlidir (Korkmaz & Ünsal, 2016). Hedefler taksonomisi, 1949 yılında Bloom ve arkadaşlarının hedeflerin davranışlara dönüşmesi ve davranışsal olarak ifade edilmesi düşüncesinden yola çıkılarak ortaya atılmıştır (Kala & Çakır, 2016). Bloom ve arkadaşları tarafından oluşturulan bu taksonomi, öğrenme hedeflerinin değerlendirilmesi sürecinde en çok yararlanılan ve kabul edilen bilişsel alan basamakları olarak nitelendirilebilir (Arı, 2011; Tahaoğlu, 2014). Orijinal Bloom taksonomisi incelendiğinde; taksonomi bilişsel hedefleri bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak ayırmıştır. Burada yer alan bilgi, kavrama ve uygulama basamakları alt seviyeler olarak kabul edilirken analiz, sentez ve değerlendirme basamakları üst bilişsel seviye olarak kabul edilmiştir (Kala, 2015). Öte yandan taksonomi; öğrenme ve öğretmen ihtiyaçlarının değişmesi ve taksonominin beklentileri karşılayamaması, gerçek yaşam problemleri ile eşlenememesi, üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde yetersiz kalması, taksonomi basamaklarının geçişinde görülen sıkıntılar, bilgi basamağının ikili yapı içermesinin bazı sıkıntılar yaratması, analiz ve değerlendirme basamaklarının anlaşılabilmesi gibi eleştiriler almıştır (Tuğrul, 2002; Bümen, 2006; Yurdabakan, 2012; Tutkun, 2015).

Eleştiriler ışığında gerçekleştirilen çalışmalar neticesinde taksonomi bilişsel süreç ve bilgi boyutunu içerecek şekilde iki boyutlu olarak yeniden düzenlenmiştir. Taksonominin bu şekilde düzenlenmesi Yenilenmiş Bloom Taksonomisi olarak adlandırılmıştır (Anderson & Krathwohl, 2001). Yenilenmiş taksonomi bilişsel süreç boyutunda hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma olarak 6 basamak halinde güncellenmiştir. Taksonominin bilgi boyutu ise olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üst bilişsel bilgi olarak 4 kategoriden oluşmaktadır. Bloom taksonomisi çerçevesinde öğretmenler ve öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen sınavların değerlendirilmesine yönelik çalışmalar mevcuttur (Yiğit, Alev & Devecioğlu, 2005; Başol & Türkoğlu, 2006; Kala, 2015 ve Kala & Çakır, 2016).

Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda bu çalışmanın amacı MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Örnek Kitapçığında yer alan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz etmektir. Bu çalışmanın daha önce MEB tarafından yapılan Aday Öğretmenlik Sınavı, MTSK Sınavı ve Kariyer Basamakları Sınavı vb. sınavların Bloom Taksonomisi analizine yönelik yapılmış ilk çalışma olması nedeniyle soru hazırlayıcılarına ve MEB'na fikir verebileceği düşünülmektedir. Araştırmanın problem cümlesi "Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Örnek Sınav Sorularının bilişsel süreç ve bilgi boyutlarının dağılımları nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Problem cümlesine cevap bulabilmek amacıyla alt problem durumları oluşturulmuştur. Oluşturulan alt problem durumları şöyledir;

Uzman öğretmenlik örnek sınav sorularının bilişsel süreç boyutlarının dağılımları nasıldır?

Uzman öğretmenlik örnek sınav sorularının bilgi boyutlarının dağılımları nasıldır?

Başöğretmenlik örnek sınav sorularının bilişsel süreç boyutlarının dağılımları nasıldır?

Başöğretmenlik Örnek Sınav Sorularının bilgi boyutlarının dağılımları nasıldır?

## Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın hangi araştırma modelinin kullanıldığı, veri toplama yöntemi ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Öğretmenlik kariyer basamakları örnek sınav sorularını Bloom Taksonomisine göre incelenmesini amaçlayan bu araştırma, tarama modeline göre gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2007). Araştırma verileri ise nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Doküman analizi ile belirli bir zaman diliminde üretilen, olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi gerçekleştirilebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi tekniği, araştırılması amaçlanan olgu veya olgularla ilgili bilgileri kapsayan dokümanların geniş zaman aralığında analizine imkan sağlaması dolayısıyla tercih edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu teknikte verilerin toplanması amacıyla sistematik bir araştırma yapılmakta ve süreç araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı ve sözlü materyallerin analizini kapsamaktadır. Elde edilen dokümanların incelenmesi, var olan olay ve olgular hakkında bilgiler içeren sözlü ve yazılı tüm materyallerin analizi, doküman incelemesiyle yapılmaktadır. (Yıldırım & Şimşek, 2013).

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini, Ağustos 2022 ve Eylül 2022 tarihinde MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı'na yönelik birinci ve ikinci örnek soru kitapçıklarında yer alan 90 soru oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan veriler Tablo 1'de özetlenmiştir.

**Tablo 1.** Veri kaynağını oluşturan sorular

<i>Soru Kitapçığı</i>	<i>Soru Sayısı</i>
Uzman öğretmenlik sınavı birinci örnek soru kitapçığı	20
Başöğretmenlik sınavı birinci örnek soru kitapçığı	25
Uzman öğretmenlik sınavı ikinci örnek soru kitapçığı	20
Başöğretmenlik sınavı ikinci örnek soru kitapçığı	25

### Verilerin Analizi

Elde edilen veriler betimsel analiz yardımı ile analiz edilmiş ve ne sıklıkta tekrar edildiği tablolarda gösterilmiştir. Ayrıca verilerin betimlenmesi ve yorumlanmasının kolaylaşması için yüzde (%) ve frekans (f) teknikleri de kullanılmıştır. Elde edilen veriler alan uzmanlarının görüş birliğine varması sonucunda % 86 oranında tutarlı bulunmuştur. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde olması sonucunda, araştırma güvenilir olarak kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994).

Örnek soru kitapçıklarında yer alan sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutu ve bilgi boyutu kapsamında analiz edilmiştir. Her bir sorunun Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna ve bilgi boyutuna göre hangi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Veri kaynağını oluşturan sorular bilişsel süreç boyutu açısından altı, bilgi boyutu açısından dört basamakta sınıflandırılmıştır. Örnek soru kitapçıklarında yer alan soruların bilişsel süreç ve bilgi boyutuna ilişkin bazı örnekleri Tablo 2'de aşağıda yer almaktadır.

**Tablo 2.** Örnek sorular ve inceleme örnekleri

<b>Sorular</b>	<b>Boyut ve Basamaklar</b>
	<i>Bilişsel Süreç Boyutu/ Anlama-Sınıflama</i>

1. Dersinizde teknolojik ve bilimsel gelişmelere yer vermek istiyorsanız kesinlikle üzerinde durmanız gereken kavramlar var: Sanal gerçeklik, yapay zekâ, uzay araştırmaları gibi. Etkinliğini yitirmiş, bilim dünyasının odağından uzaklaşmış çalışmalarla öğrencilerin ilgisini çekemeyeceğiniz gibi vizyonunu da genişletemezsiniz. Elektrikli arabalar yaygınlaşırken buharlı motorlara dönmek ister misiniz?

**Bu parçada önemi vurgulanan öğretim ilkesi aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Yapararak yaşayarak öğrenme  
B) Ekonomiklik  
C) Güncellik  
D) Açıklık  
E) Bütünlük

Anlama boyutu bireyin sözlü veya yazılı olarak ya da grafik biçiminde sunulan iletilerden anlam çıkarması olarak ifade edilirken sınıflandırma basamağı bireyin verilen bilgiyi veya bilgiye ilişkin betimlemesi olarak tanımlanır.

Soru 1'de, yukarıda yazılı iletiden öğretim ilkelerinin sınıflandırılması sorgulanmıştır. Yazılı ifadeler üzerinden ilke veya kavramın örneklendirilmesi istendiğinden anlama aşamasında gruplandırılmıştır.

#### **Bilgi Boyutu/ Kavramsal Bilgi**

Bilginin nasıl organize edildiği veya yapılandırıldığı, bilgilerin birbiri ile sistematik bir şekilde nasıl ilişkilendirildiği veya bütünleştirildiği içermesi kavramsal bilgi boyutunda yer almaktadır.

Örnek Soru 1'de yukarıdaki ifadeler ile öğretim ilkeleri arasında kurulan ilişkiden dolayı bilgi boyutunun kavramsal bilgi basamağında gruplandırılmıştır.

22. Geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışları arasındaki farklılıklar gibi eski ve yeni yönetim yaklaşımlarının eğitim kurumlarına bakışı arasında da önemli farklılıklar vardır.

**Buna göre, eski ve yeni yönetim yaklaşımlarının eğitim kurumlarına bakışını yansıtan aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlış eşleştirilmiştir?**

Eski Yönetim Yaklaşımları	Yeni Yönetim Yaklaşımları
A) Eğitim, ürün temellidir.	Eğitim, süreç temellidir.
B) Okul öğrencinin öğrendiği yerdir.	Okulda herkes birlikte öğrenir.
C) Velilerin eğitim hakkında bilgisi yoktur.	Veli-okul iş birliği esastır.
D) Öğretim süreçleri yarışmaya dayalıdır.	Öğretim süreçleri iş birliğine dayalıdır.
E) Öğretmen, öğrenciyi sorgulamayı öğretir.	Öğretmen bilginin aktaranıdır.

#### **Bilişsel Süreç Boyutu/ Hatırlama-Tanıma**

Bilgiyi uzun süreli bellekten getirme olarak tanımlanan hatırlama boyutunun alt basamağı olan tanıma ise verilen materyale uygun bilginin uzun süreli bellekteki yerini belirleme olarak ifade edilebilir.

Örnek soru 22'de, verilen ifade de ilgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme istendiğinden hatırlama basamağında yer almıştır.

#### **Bilgi Boyutu/ Olgusal Bilgi**

Bilgiyi tanıma ya da bir problemi çözebilmek için öğrenilmesi zorunlu olan temel öğeler ile ilgili bilgiyi ifade eden olgusal bilgi boyutudur.

Soru 22'de yukarıdaki ifadelerde temel eski ve yeni yönetim yaklaşımlarındaki temel öğelerin bilinmesini içerdiği için dolaylı bilgi boyutunun olgusal bilgi basamağında gruplandırılmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde soruların analizlerinden elde edilen bulgular alt problemlere göre verilmiştir.

Bu bölümde araştırmaya ait problem ve alt problemlere yanıt bulmak amacıyla tespit edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda varılan bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlar sunulmaktadır. Bulguların sunulmasında araştırma alt amaçlarının sırası izlenmiştir.

Çalışmada birinci alt problem olarak “Uzman Öğretmenlik Örnek Sınav Sorularının bilişsel süreç boyutlarının dağılımları nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla elde edilen verilerin dağılımları Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Uzman öğretmenlik örnek soru kitapçığı bilişsel süreç boyutuna göre yüzde ve frekans dağılımı

Soru Kitapçığı	Alt Düzey Beceriler				Üst Düzey Beceriler				Toplam				
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz			Değerlendirme		Yaratma	
	f	%	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%
Ağustos 2022 UÖ	4	20	14	70	0	0	2	10	0	0	0	0	20
Eylül 2022 UÖ	0	0	17	85	1	5	2	10	0	0	0	0	20

Tablo 3’e göre, MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan ve Ağustos 2022’de yayınlanan Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı Uzman Öğretmen Örnek Soru Kitapçığı içerisinde yer alan sorular incelendiğinde kitapçıkta yer alan sorulardan 14 tanesi (%70) anlama, 4 tanesi (%20) hatırlama ve 2 tanesi (%10) analiz basamağında yer almaktadır. Eylül 2022’de yayınlanan örnek soru kitapçığı incelendiğinde ise kitapçıkta yer alan sorulardan 17 tanesi (%85) anlama, 2 tanesi (%10) analiz ve 1 tanesi (%5) uygulama basamağında yer almaktadır. Ağustos 2022’de yayınlanan örnek soru kitapçığında Uygulama, Değerlendirme ve Yaratma basamaklarına ait ise hiçbir soruya yer verilmemiştir. Eylül 2022’de yayınlanan örnek soru kitapçığında Hatırlama, Değerlendirme ve Yaratma basamaklarına ait sorulara yer verilmediği gözlenmiştir. Ağustos 2022 ve Eylül 2022’de yayınlanan örnek soru kitapçıklarında yer alan sorulardan 18 tanesi Alt Düzey Becerileri ölçerken, sadece 2 tanesi Üst Düzey Becerileri ölçtüğü belirlenmiştir.

Çalışmada ikinci alt problem olarak “Uzman Öğretmenlik Örnek Sınav Sorularının bilgi boyutlarının dağılımları nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla elde edilen verilerin dağılımları Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Uzman öğretmenlik örnek soru kitapçığı bilgi boyutuna göre yüzde ve frekans dağılımı

Soru Kitapçığı	Bilgi Boyutu								Toplam
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Ağustos 2022 UÖ	7	35	13	65	0	0	0	0	20
Eylül 2022 UÖ	8	40	12	60	0	0	0	0	20

Tablo 4’e göre, MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan ve Ağustos 2022’de yayınlanan Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı Uzman Öğretmen Örnek Soru Kitapçığı içerisinde yer alan sorular bilgi boyutu açısından incelendiğinde kitapçıkta yer alan sorulardan 13 tanesi (%65) kavramsal bilgi ve 7 tanesi (%35) olgusal bilgi basamağında yer almaktadır. Eylül 2022’de yayınlanan örnek soru kitapçığı bilgi boyutu açısından incelendiğinde ise kitapçıkta yer alan sorulardan 12 tanesi (%60) kavramsal bilgi ve 8 tanesi (%40) olgusal bilgi basamağında yer almaktadır. Ağustos 2022 ve Eylül 2022’de yayınlanan örnek soru kitapçıkları taksonominin bilgi boyutu açısından incelendiğinde işlemsel ve üstbilişsel bilgiye yönelik sorulara yer verilmediği görülmektedir.

Çalışmada üçüncü alt problem olarak “Başöğretmenlik Örnek Sınav Sorularının bilişsel süreç boyutlarının dağılımları nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla elde edilen verilerin dağılımları Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Başöğretmenlik örnek soru kitapçığı bilişsel süreç boyutuna göre yüzde ve frekans dağılımı

Soru Kitapçığı	Alt Düzey Beceriler				Üst Düzey Beceriler				Toplam				
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz			Değerlendirme		Yaratma	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Ağustos 2022 BÖ	6	24	17	68	0	0	2	8	0	0	0	0	25
Eylül 2022 BÖ	4	14	18	72	1	4	2	8	0	0	0	0	25

Tablo 5’e göre, MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan ve Ağustos 2022’de yayınlanan Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı Başöğretmen Örnek Soru Kitapçığı içerisinde yer alan sorular incelendiğinde kitapçıkta yer alan sorulardan 17 tanesi (%68) anlama, 6 tanesi (%24) hatırlama ve 2 tanesi (%8) analiz basamağında yer almaktadır. Eylül 2022’de yayınlanan örnek soru kitapçığı incelendiğinde ise kitapçıkta yer alan sorulardan 18 tanesi (%72) anlama, 4 tanesi (%14) hatırlama, 2 tanesi (%8) analiz ve 1 tanesi (%4) uygulama basamağında yer almaktadır. Ağustos 2022’de yayınlanan örnek soru kitapçığında Uygulama, Değerlendirme ve Yaratma basamaklarına ait ise hiçbir soruya yer verilmemiştir. Eylül 2022’de yayınlanan örnek soru kitapçığında Değerlendirme ve Yaratma basamaklarına ait sorulara yer verilmediği gözlenmiştir. Ağustos 2022 ve Eylül 2022’de yayınlanan örnek soru kitapçıklarında yer alan sorulardan 23 tanesi Alt Düzey Becerileri ölçerken, sadece 2 tanesi Üst Düzey Becerileri ölçtüğü belirlenmiştir.

Çalışmada dördüncü alt problem olarak “Başöğretmenlik Örnek Sınav Sorularının bilgi boyutlarının dağılımları nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla elde edilen verilerin dağılımları Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Başöğretmenlik örnek soru kitapçığı bilgi boyutuna göre yüzde ve frekans dağılımı

Soru Kitapçığı	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Ağustos 2022 BÖ	11	44	14	56	0	0	0	0	25
Eylül 2022 BÖ	11	44	14	56	0	0	0	0	25

Tablo 6’ya göre, MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan ve Ağustos 2022’de yayınlanan Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı Başöğretmenlik Örnek Soru Kitapçığı içerisinde yer alan sorular bilgi boyutu açısından incelendiğinde kitapçıkta yer alan sorulardan 14 tanesi (%56) kavramsal bilgi ve 11 tanesi (%44) olgusal bilgi basamağında yer almaktadır. Eylül 2022’de yayınlanan örnek soru kitapçığı bilgi boyutu açısından incelendiğinde ise kitapçıkta yer alan sorulardan 14 tanesi (%56) kavramsal bilgi ve 11 tanesi (%44) olgusal bilgi basamağında yer almaktadır. Ağustos 2022 ve Eylül 2022’de yayınlanan örnek soru kitapçıkları taksonominin bilgi boyutu açısından incelendiğinde işlemsel ve üstbilişsel bilgiye yönelik sorulara yer verilmediği görülmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Çalışma kapsamında Ağustos 2022 ve Eylül 2022’de MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan ve yayınlanan örnek soru kitapçıklarında yer alan toplam 90 soru incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; Ağustos ayında uzman öğretmenlik örnek soru kitapçığında yayınlanan soruların bilişsel süreç boyutunda alt düzey bilişsel basamaklarda: Hatırlama (%20); anlama, (%70), bilgi boyutunda ise kavramsal bilgi (%65) ve olgusal bilgi (%35) basamaklarında yoğunlaştığı görülmüştür. Bilgi boyutunda işlemsel ve üstbilişsel bilgi; bilişsel süreçte ise uygulama, değerlendirme ve yaratma basamaklarında sorulara rastlanılmamıştır. Eylül ayında uzman öğretmenlik örnek soru kitapçığında yayınlanan soruların bilişsel süreç boyutunda alt düzey bilişsel basamaklarda: Anlama (%85), bilgi boyutunda ise kavramsal bilgi (%60) ve olgusal bilgi (%40) basamaklarında yoğunlaştığı görülmüştür. Bilgi boyutunda işlemsel ve üstbilişsel bilgi; bilişsel süreçte ise hatırlama, değerlendirme ve yaratma basamaklarında sorulara rastlanılmamıştır. Ağustos ayında başöğretmenlik örnek soru kitapçığında yayınlanan soruların bilişsel süreç boyutunda alt düzey bilişsel basamaklarda (Hatırlama, (%24); anlama (%68), bilgi boyutunda ise kavramsal bilgi (%56) ve olgusal bilgi (%44) basamaklarında yoğunlaştığı görülmüştür. Bilgi boyutunda işlemsel ve üstbilişsel bilgi; bilişsel süreçte ise uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarında sorulara rastlanılmamıştır. Eylül ayında başöğretmenlik örnek soru kitapçığında yayınlanan soruların bilişsel süreç boyutunda alt düzey bilişsel basamaklarda: Hatırlama (%14); Anlama (%72), bilgi boyutunda ise kavramsal bilgi (%56) ve olgusal bilgi (%44) basamaklarında yoğunlaştığı görülmüştür. Bilgi boyutunda işlemsel ve üstbilişsel bilgi; bilişsel süreçte ise değerlendirme ve yaratma basamaklarında sorulara rastlanılmamıştır.

Araştırma sonucuna göre sorulan soruların alt düzey becerilerde yoğunlaştığı ve üst düzey becerilerin görmezden gelindiği görülmüştür. Bu durumun alanyazında yine öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen bir sınav olan ÖABT Sınavı ile ilgili yapılan çalışmalarla örtüştüğü söylenebilir (Başol & Türkoğlu, 2006; Yiğit, Alev & Devecioğlu, 2005; Kala, 2015; Kala & Çakar, 2016; Korkmaz & Ünsal, 2016). Colletta ve Chiappetta (1989), ölçme ve değerlendirme faaliyetleri sonunda kişilerin gerçek başarı seviyelerinin belirlenebilmesi için sınavlarda hem düşük hem de yüksek bilişsel seviyelere karşılık gelen soru tiplerine yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Özellikle MEB (2018) tarafından anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme ortamlarında araştırma-inceleme stratejilerinin benimsenmesi belirtilirken bu stratejileri sınıfında kullanacak öğretmenlerin üst düzey becerilerden yoksun bir ölçme değerlendirme sistemiyle uzman ve başöğretmenlik unvanları almaları uygulama esnasında öğretmen niteliğinin ve yeterliliğinin bu sınavla ölçülemeyeceğinin bir göstergesi olacaktır. Çünkü çözümlenme, değerlendirme ve yaratma ile ilgili sorulara yer verilmesi ile anlamlı öğrenme gerçekleşebilir (Mayer, 2002). Cangüven, Öz, Binzet ve Avcı (2017) yaş grubu arttıkça taksonomide yer alan üst düzey becerilere geçilmesi gerektiğini savunurken MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü tarafından hazırlanan ve yayınlanan Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavları Örnek Kitapçıklarında yer alan soruların üst düzey becerileri kapsamı beklenirken basamaklar düzeyinde sorular beklendiği gibi olmamıştır.

Bu çalışmada 2022 Şubat ayında yayınlanmış Öğretmenlik Meslek Kanunu çerçevesince öğretmenlik mesleği kariyer basamakları doğrultusunda uygulanan Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik sınavları için oluşturulan örnek sorular, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi kapsamında incelenmiştir. Araştırma dahilinde veriler Ağustos ve Eylül 2022’de yayınlanan Örnek Sınav Sorularından elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmiş, kazanımlar taksonominin alt basamaklarına göre karşılıkları belirlenmiş ve frekans olarak listelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Örnek Soru Kitapçıklarında yer alan Sınav Sorularının alt düzey

basamaklarda yoğunlaştığı ama öte yandan analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel basamakları içerin soruların az olduğu belirlenmiştir.

Türkiye’de öğretim programları incelendiğinde programların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi temel alınarak oluşturulduğu bilinmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak, Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik sınavları için hazırlanan örnek soruların taksonomik bilgiler doğrultusunda incelenmesinin; hazırlanan sınavın ana amacı olan öğretmenlerin bütünsel bir şekilde mesleki yönden değerlendirilmesinde faydalı olacağına inanılmaktadır. Bunların ötesinde, sorular hazırlanırken Yenilenmiş Bloom taksonomisinin özellikleri dikkate alınarak hazırlanmasının ve soruların üst düzey bilişsel basamakları da kapsayacak şekilde yapılandırılmasının sınavın kapsayıcılığı bakımından önemli olduğuna inanılmaktadır. Bu araştırmanın bundan sonra yapılacak olan benzeri araştırmalara ilham olması ümit edilmektedir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Araştırma da doküman analizi yöntemi kullanılmasından dolayı etik kurul izni gerektirmemektedir.

### **Yazarların Katkı Oranı**

Çalışmaya 1.yazarın %50, 2. yazarın %50 katkısı olmuştur.

### **Çıkar Çatışması**

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## **Kaynakça**

- Anderson, L. W. (Ed.), Krathwohl, D. R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives. addison wesley longman*. ISBN:0-8013-1913-X, New York, 333s.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. E. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A Revision of bloom's taxonomy of educational objectives [Abridge Edition]*. Addison Wesley Longman, Inc.
- Arı, A. (2011). Bloom’un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye’de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 749-772.
- Bars, M. (2016). *Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlikleri ve problem çözüme becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Başol, G. & Türkoğlu, E. (2006). *Bir içerik analizi çalışması: kamu personeli seçme sınavı (KPSS) eğitim bilimleri sorularının derslerine, konularına ve Bloom taksonomisindeki düzeylerine göre incelenmesi*. 3. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 4-5 Mayıs 2006, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Cangüven, H. D., Öz, O., Binzet, G. & Avcı, G. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı 2017 fen bilimleri taslak programının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi . *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2(2), 62-80. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/ijoeec/issue/33670/373329>
- Colletta, A. T., & Chiappetta, E. L. (1989). *Science introduction in the middle and secondary schools*. (2nd ed.), Merrill Publishing Company.
- Çetin, A. & Ünsal, S. (2018). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. doi: 10.16986/HUJE.2018040672.
- Demir, M. K. & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale İli örneği. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 32(1), Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/omuefd/issue/20246/214791>
- Dilekmen, M., Ercoskun, M. H. & Nalçacı, A. (2005). Öğretmen adaylarının akademik ve kpss başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 304-315.
- Eraslan, L. (2006). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-31.
- Kanun Hükmünde Kararname (2016). Olağanüstü hâl kapsamında alınması gereken tedbirler ile bazı kurum ve kuruluşlara dair düzenleme yapılması hakkında kanun hükmünde kararname. Sayı: 29783 (2. Mükerrer)
- Kala, A.(2015). *Kpss biyoloji alan bilgisi sorularının alan bilgisi yeterlikleri çerçevesinde yenilenmiş bloom taksonomisi ile analizi: 2013 yılı örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kala, A., & Çakır, M. (2016). 2013 Kamu personeli seçme sınavı biyoloji alan bilgisi sorularının biyoloji öğretmenliği alan bilgisi yeterliklerine ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 243- 260. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3398
- Karaca, E. (2011). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) yönelik tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-18.
- Karaçanta, H. (2009). Öğretmen adayları için kamu personeli seçme sınavı kaygı ölçeğinin geliştirilmesi (Geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 50-57.
- Karasar, N.(2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, F. & Ünsal, S. (2016). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre bir sınav analizi. *Turkish Journal of Education*, 5(3), 170-183.
- Kuş, Y. (2022). *Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının ünite ölçme ve değerlendirme sorularının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>.^
- MEB. (2021). *2021 Eylül Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru ve Atama Duyurusu*. <http://personel.meb.gov.tr/www/2021-eylul-sozlesmeli-ogretmenligebasvuru-ve-atama-duyurusu/icerik/1231>



- MEB (2022). Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı Uzman Öğretmenlik Örnek Kitapçığı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- Miles, M. B., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmî Gazete. Yayın Tarihi: 24.06.1973. Sayısı: 14574. Numarası: 1739.
- Odabaş, S. (2010). *Öğretmen adaylarının KPSS sınavına ilişkin görüşleri (Ankara Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
- ÖMK(2022). *Öğretmenlik Meslek Kanunu*. T.C. Resmî Gazete.
- Soydan, T. (2015). *Osmanlı son dönemi'nden günümüze Türkiye'de öğretmen istihdamı ve sorunlarına bakış, Prof. Dr. Mahmut Adem'e armağan* (Ed. Kasım Karakütük), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 581-597.
- Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe giriş*. Pegem A Yayıncılık.
- Tahaoğlu, A., (2014). *Ortaöğretim Türk edebiyatı dersi öğretim programı kazanımlarının bilişsel açıdan incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tuğrul, B. (2002). Bloom'un taksonomik süreçlerine etkileşimci taksonomi açısından bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 267-274.
- Tutkun, Ö. F. (2013). *Bloom 'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış*. SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 14-22.
- Ünsal, S. & Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3905-3926. doi:10.14687/jhs.v13i3.3908.
- Yılmaz, S.B. (2019). *Öğretmen yeterlilik ve tükenmişlik alguları: birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde bir inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yiğit, N., Alev, N. & Devocioğlu, Y. (2005). *Ölçme ve değerlendirme alanındaki kpss sorularının bloom taksonomisine göre incelenmesi*. 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Ekim 2005, 824-829, Denizli.
- Yokuş, E. (2015). *Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Giriş Özelliklerinin Analizi*. (Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurdabakan, İ. (2012). Bloom'un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(12), 327-348.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

According to the Ministry of National Education (2021), oral exams in the selection of teaching evaluate the suitability of teachers' attitudes and behaviors towards the profession. In the Teacher Strategy Document for Teacher Competencies announced by the Ministry of National Education in 2017, the principles and objectives of the teaching profession entry process selections, teaching profession employment, candidacy training, career development and rewarding processes, the status of the teaching profession and continuous professional development in the training, development and employment of teachers were determined (MEB, 2017). On the basis of the emergence of the document, the examination of teacher selection methods applied in many countries from the past to the present; There are reasons such as teaching status and maintaining the importance of teachers' pursuits for their professional development (Dilekmen, Ercoşkun & Nalçacı, 2005; Eraslan, 2006; Karacanta, 2009; Karaca, 2011). Although studies have been carried out to further improve the status of the teaching profession through documents; It is seen that the teaching profession is losing importance as a status day by day. The underlying reasons for this situation are: Problems in personnel rights, the ministry's management policies and insensitivity to problems, parent pressure, teachers' failure to improve themselves, and educational failure as a whole (Demir & Arı, 2013; Ünsal & Bağçeci, 2016; Çetin & Ünsal, 2018). Among the aforementioned reasons, especially the issue of personal rights negatively affects the status of teaching profession today. Because today, teachers are employed as paid, contracted and permanent staff despite performing the same task in the Ministry of National Education. In addition, with the Regulation on Advancement in the Career Levels of Teaching, which was first issued by the Ministry of National Education in August 2005, the way was opened for teachers who completed 6 years to become expert teachers and for teachers who completed 8 years to gain the title of head teacher. Then, with the Teaching Profession Law (ÖMK), which was enacted in February 2022, the way was given to teachers who completed 10 years of specialization and teachers who completed 20 years to be given the title of head teacher. It is thought that this situation will negatively affect the status and quality of the teaching profession, which has already experienced status problems by being separated as paid, contracted and permanent staff. The Specialist Teaching and Head Teacher exams held in line with the ÖMK were held for the first time on 19.11.2022. In line with the information given above, the aim of this study is to analyze the questions in the Teaching Career Steps Written Exam Specialist Teaching and Head Teacher Sample Booklet published by the General Directorate of Measurement, Evaluation and Examination Services according to the Revised Bloom Taxonomy. This study was previously held by the Ministry of Education Candidate Teacher Exam, MTSK Exam and Career Steps Exam, etc. Since the exams are the first study conducted on Bloom Taxonomy analysis, it is thought that they can give an idea to the question preparers and the Ministry of National Education.

### **Method**

This research, which aims to examine the teaching career ladder sample exam questions according to Bloom's Taxonomy, is a descriptive study carried out according to the screening model. Survey models are research approaches that aim to describe a past or present situation (Karasar, 2007). Research data were collected through document analysis, one of the qualitative research methods. With document analysis, the analysis of written materials produced in a certain time period and containing information about the phenomenon or facts can be performed (Yıldırım & Şimşek, 2006). The research was carried out with the document analysis technique, one of the qualitative research methods. The document analysis technique is preferred because it allows the analysis of documents containing information about the phenomenon or facts that are aimed to be investigated in a wide range of time (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this technique, a systematic research is carried out in order to collect data

and the process includes the analysis of written and oral materials containing information about the subjects planned to be investigated. The examination of the obtained documents, the analysis of all oral and written materials containing information about existing events and facts, is done by document analysis. (Lightning & Şimşek, 2013).

### **Findings**

Within the scope of the study, a total of 90 questions in the sample question booklets prepared and published by the General Directorate of Measurement, Evaluation and Examination Services in August 2022 and September 2022 were examined. According to the findings obtained as a result of the research; In the cognitive process dimension of the questions published in the expert teacher sample question booklet in August, in the lower level cognitive steps: Remembering (20%); understanding, (70%), and in the knowledge dimension, conceptual knowledge (65%) and factual knowledge (35%) were concentrated. procedural and metacognitive knowledge in the knowledge dimension; In the cognitive process, no questions were encountered in the application, evaluation and creation steps. It was observed that the questions published in the expert teacher sample question booklet in September concentrated on the lower level cognitive steps in the cognitive process dimension: Understanding (85%), and in the knowledge dimension, conceptual knowledge (60%) and factual knowledge (40%). procedural and metacognitive knowledge in the knowledge dimension; In the cognitive process, no questions were encountered in the steps of remembering, evaluating and creating. It was observed that the questions published in the head teacher sample question booklet in August concentrated on the lower level cognitive steps (Remembering (24%), understanding (68%) in the cognitive process dimension, and conceptual knowledge (56%) and factual knowledge (44%) in the knowledge dimension. In the cognitive process, no questions were encountered at the procedural and metacognitive knowledge levels, and in the cognitive process at the application, analysis, evaluation and creation steps. on the other hand, it was seen that they concentrated on conceptual knowledge (56%) and factual knowledge (44%).

### **Discussion and Results**

According to the results of the research, it was seen that the questions asked focused on low-level skills and high-level skills were ignored. It can be said that this situation coincides with the studies on the OABT Exam, which is also an exam for teachers in the literature (Başol & Türkoğlu, 2006; Yiğit, Alev & Devocioğlu, 2005; Kala, 2015; Kala & Çakar, 2016; Korkmaz & Ünsal, 2016). Colletta and Chiappetta (1989) state that question types corresponding to both low and high cognitive levels should be included in the exams in order to determine the real success levels of individuals at the end of the assessment and evaluation activities. While it is stated by the Ministry of National Education (2018) that research-examination strategies should be adopted in learning environments in order for meaningful and permanent learning to take place, the fact that teachers who will use these strategies in their classrooms receive specialist and head teacher titles with an assessment and evaluation system lacking high-level skills will be an indication that teacher quality and competence cannot be measured with this exam during implementation. . Because meaningful learning can be realized by including questions about analysis, evaluation and creation (Mayer, 2002). According to the results obtained from the research, it was determined that the Exam Questions in the Expert Teaching and Headteacher Sample Question Booklets were concentrated in the lower-level steps, but on the other hand, the questions that included the high-level cognitive steps such as analysis, evaluation and creation were few.

---

# Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

*Social Sciences: Theory & Practice*

ISSN: 2619-9408

*Geliş/Received: 24.02.2023 Kabul/Accepted: 18.05.2023*

*Makale Türü: Araştırma/Research*

---

## Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeyleri ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

*Kısmet NUR \**

*Turan Akman ERKİLİÇ \*\**

### ÖZ

Araştırmanın temel amacı, ilkököl öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Eskişehir'in Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerindeki resmî ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen 370 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri Örgütsel Adalet Ölçeği, İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen motivasyonlarının mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutlarında çok yüksek, "mesleği özümseme boyutunda yüksek; meslekten kaçınma boyutunda orta düzeyde olduğu; ölçekten alınan toplam puanların ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasında ise istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Motivasyon, örgütsel adalet, öğretmen

## The Relationship Between Teachers' Professional Motivation Levels and Perceptions of Organizational Justice

### ABSTRACT

The main purpose of the study is to determine the relationship between primary school teachers' professional motivation levels and organizational justice perceptions. The research was designed in relational screening model. The research population consists of teachers working in public primary schools in Tepebaşı and Odunpazarı districts of Eskişehir in the 2020-2021 academic year. The sample of the research consists of 370 teachers determined by convenience sampling method. The research data were obtained with the Organizational Justice Scale, Primary School Teacher Motivation Scale and Personal Information Form. Descriptive statistics, independent sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson Product-Moment correlation analysis were used in the analysis of the data. As a result of the research, teachers' motivation was very high in the dimensions of positive attitude towards the profession and professional success, appreciation and professional happiness, and high in the dimension of assimilating the profession; it is moderate in the dimension of avoidance from the profession; It was determined that the total scores obtained from the scale were at a high level. It has been determined that teachers' organizational justice perceptions are at a high level. A statistically positive and moderately

---

**Atf Bilgisi:** Nur, K. & Erkilic, T. A. (2023). Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 76-100. DOI: 10.48066/kusob.1253710

\* Bilim Uzmanı, kismetnurr@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9047-372X.

\*\* Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, terkilic@anadolu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-2507-2663.

significant relationship was found between teachers' professional motivation levels and organizational justice perceptions.

**Keywords:** Motivation, organizational justice, teacher.

## **Giriş**

Eğitim, bir topluma yön veren ve o toplumun geleceğini şekillendiren temel süreçtir. Bu süreçte en büyük pay okullara düşmektedir. Çünkü okullar, eğitim örgütlerinin büyük bir bölümünü oluşturan kurumlardır (Himmetoğlu, 2014, s.1). Bu kurumlarda bilgi, beceri ve tutumlarıyla yeni kuşakların eğitimi görevini yürüten kişi ise öğretmendir (Pektaş, 1989, s.225). Bu bağlamda öğretmen, eğitimin üreticisidir (Can, 2018, s.180). Eğitimde bu denli kilit faktör olan öğretmen; mesleğinde mutlu olmak, mesleğini severek yapmak ve daha iyisini yapabilmek için sürekli kendini değerlendirmek, geliştirmek ve sonunda da başarmak ister (Sarı, Canoğulları ve Yıldız, 2018, s.388). Öğretmenin bu gibi duygu ve düşünceleri, mesleki motivasyonla ilgilidir.

Mesleğini yerine getirirken mutluluk duyan ve daha iyisini yapabilmek için çabalayan öğretmen, motivasyonu yüksek olan öğretmendir. Motivasyon, davranışa yön veren durumdur (Atkinson vd., 2017, s.353). Türk Dil Kurumuna (2019) göre motivasyon isteklendirme, güdüleme demektir. Demir (2019, s.295) ise motivasyonu bireyin hedefe göre davranmasına sebep olan güç olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle motivasyon, bireyleri hedeflerine ulaşma bağlamında isteklendirilen ve bu yolda davranışlarına yön veren güç olarak tanımlanabilir. İnsanlar motivasyon sürecinde, önceden belirlenmiş bir hedefe varmak üzere kendi istek ve arzularıyla hareket ederler (Ünsar, İnan ve Yürük, 2010, s.250). Dolayısıyla mesleki motivasyonu yüksek düzeyde olan öğretmenlerin hedefe ulaşmak hususundaki istek ve arzularının yüksek düzeyde olacağı söylenebilir. Bu durumda tutumları olumlu olacak ve dolayısıyla bu tutumları okulun etkinliği için olumlu davranış olarak ortaya çıkacaktır (Alanoğlu ve Demirtaş, 2019, s.2). Öğretmenlerin tutumlarını etkileyen pek çok etken olduğu aşikâr olmakla birlikte önemli etkenlerden birinin öğretmenlerin örgütsel adalet algısı olduğu öngörülmektedir.

Adalet kavramı, haklılık ve doğruluğun ifadesi olarak kullanılmaktadır (İçerli, 2010, s.68). Bu kavramın kökünü oluşturan “adl” sözcüğü İngilizcedeki “justice”in karşılığını oluştururken justice sözcüğünün kökünü oluşturan “just” bir sistemin veya düzenin iyi işlemesi için gerekenin yapılması olarak nitelendirilmektedir (Kaya, 2000, s.232). Örgütsel adalet, bireylerin örgütün kendilerine olan davranışlarına yönelik algıladıkları adaletli davranma derecesi ve buna dayalı olarak gösterdikleri tepkilerdir (Balcı, 2019, s.191). Dolayısıyla örgütsel adaletin sağlanabilmesi için örgütlerde kaynaklar uygun bir biçimde dağıtılmalı ve eşitler arasında ayırım yapılmamalıdır (İşcan ve Sayın, 2010, s.197). Çünkü bireyler, eşitsizliğe karşı duyarlılık gösterebilir ve bu sebeple örgütsel adalet algıları düşük olabilir. Bu durum da mesleki motivasyonlarının düşmesine sebep olabilir. Bu bağlamda bir eğitim örgütü olan okullarda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının ve mesleki motivasyon düzeylerinin nasıl olduğunun, bu iki değişkenin birbiri ile ilişkili olup olmadığının incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışma aracılığıyla akademik çalışma yapanlara ilkökul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin, örgütsel adalet algılarının ve öğretmen görüşlerine göre bu iki değişken arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu ortaya çıkarmanın ilkökullarda uygulamaya yönelik faydalar sağlayacağı da düşünülmektedir. Öğretmenler, eğitimin kilit faktörüdür. Bu sebeple eğitimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmen motivasyonu yüksek düzeyde olmalıdır. Çünkü mesleki motivasyon düzeyi yüksek olan bir öğretmen ile düşük olan bir öğretmenin öğrencilerin eğitimine etkisi aynı olmayacaktır. Öğrenci eğitiminin toplumun geleceğinin

şekillenmesindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda öğretmen motivasyonunun her daim üst düzeyde olmasının bir zorunluluk olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlardan birinin örgütsel adalet olduğu söylenebilir. Örgütsel adalet algıları yüksek düzeyde olan öğretmenler ile düşük düzeyde olan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri de aynı olmayacaktır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını dikkate almaları ve öğretmen motivasyonu konusunda hassasiyet göstermeleri eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi bakımından önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin nasıl olduğunun tespit edilmesiyle okullarda gerekli tedbirlerin alınacağı ve böylelikle bu araştırmanın uygulamaya dönük faydalar sağlayacağı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde yurt içinde öğretmen motivasyonu ve örgütsel adaletle ilgili çalışmalar yapıldığı fakat bu iki değişkeni birlikte inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (İren, 2015; Ertürk ve Aydın, 2015; Emir, 2017; Yüksel ve Kazak, 2022). Bu bakımdan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı ve bu konuda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, ilkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri nasıldır?

1.1. İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve çalışılan okuldaki görev süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun örgütsel adaletine ilişkin görüşleri nasıldır?

2.1. İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun örgütsel adaletine ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki görev süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Çalışma, ilkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir. Dolayısıyla nicel araştırma türlerinden olan ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin derecesini ölçmeyi ve betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Creswell, 2017, s.430).

### **Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Eskişehir'in Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde bulunan resmî ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Eskişehir ili Tepebaşı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı 44 resmî ilkokul, Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı 41 resmî ilkokul bulunmaktadır. Bu okullarda 1620 öğretmen görev yapmaktadır. Evren fazla büyük olmadığı için veri toplama aracının, evrendeki her birime uygulanması kararlaştırılmış olup kolayda örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Kolayda örnekleme yöntemi, örnekleme oluşturacak kişi sayısının istenilen örneklem büyüklüğüne ulaşana kadar devam ettiği ve

ulaşılabilen tüm bireylerin araştırmaya katılabildiği örnekleme yöntemidir (Kabakçı Yurdakul, 2013, s.83-84). Bu doğrultuda veri toplama aracı, araştırma sonuçlarının genelleneceği 1620 öğretmenin tamamına ulaştırılmış, 370 öğretmenden dönüt alınmıştır. Araştırmanın örnekleme yönelik kişisel bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmanın örnekleme yönelik kişisel bilgiler

Kişisel Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kadın	249	67,30
	Erkek	121	32,70
Yaş	22-30	73	19,73
	31-40	164	44,32
	41-50	98	26,49
	51 yaş ve üzeri	35	9,46
	Mesleki Kıdem	0-5	58
	6-10	62	16,76
	11-15	87	23,51
	16-20	68	18,38
	21 yıl ve üzeri	95	25,68
Çalışılan Okuldaki	0-2	135	36,49
Görev Süresi	3-5	107	28,92
	6 yıl ve üzeri	128	34,59

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 370 öğretmenin 249’u kadın, 121’i erkektir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin 73’ünün 22-30 yaş grubunda, 164’ünün 31-40 yaş grubunda, 98’inin 41-50 yaş grubunda, 35’inin ise 51 yaş ve üzeri grubunda yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında 58’inin 0-5 yıl, 62’sinin 6-10 yıl, 87’sinin 11-15 yıl, 68’inin 16-20 yıl, 95’inin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre 135’inin 0-2 yıl, 107’sinin 3-5 yıl, 128’inin 6 yıl ve üzeri grubunda olduğu dikkat çekmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri elde edilirken likert tipi veri toplama araçları ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır.

*Kişisel Bilgi Formu:* Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu bölümde öğretmenlerin cinsiyetlerini, yaşlarını, mesleki kıdemlerini ve çalıştıkları okuldaki görev sürelerini belirlemeye yönelik maddelere yer verilmiştir.

*Örgütsel Adalet Ölçeği:* Hoy ve Tarter tarafından (2004) geliştirilip Taştan ve Yılmaz (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Likert tipi 10 maddeden oluşmaktadır. Tek faktörlüdür. Faktörün öz değeri 6,17’dir. Ölçeğin tek başına açıkladığı varyans %61,74’tür. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri ,44 ile ,89 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı  $\alpha=,92$  olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin cevap kısmı “Kesinlikle katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Orta derecede katılıyorum (3)”, “Katılıyorum (4)”, “Kesinlikle katılıyorum (5)” şeklinde değerler verilerek puanlanmıştır (Taştan ve Yılmaz, 2008).

*İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği:* Öztürk ve Uzunkol tarafından (2013) geliştirilmiştir. Likert tipi 30 maddeden oluşmaktadır. “Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı”, “takdir edilme ve mesleki mutluluk”, “meslekten kaçınma”, “mesleği özümseme” olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Öğretmen motivasyonunda gözlenen toplam varyansın %50’sini açıklamaktadır. Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre “ $\chi^2= 688,27$ ”, “ $sd=394$ ”, “ $p=,00$ ” olarak bulunmuştur. Modelin uyum indekslerinden biri olan  $\chi^2/sd= 1,75$  olarak hesaplanmıştır. Devamında ise “SRMR=0,083”, “RMSEA=0,069”, “GFI=0,77”, “AGFI=0,73”, “CFI=0,93”, “NFI=0,85”,

“NNFI=0,92” olarak elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı  $\alpha=,87$  olarak bulunmuştur. “Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı faktörü  $\alpha=,87$ ”, “takdir edilme ve mesleki mutluluk faktörü  $\alpha=,86$ ”, “meslekten kaçınma faktörü  $\alpha=,79$ ”, “mesleği özümseme faktörü  $\alpha=,61$ ” olarak bulunmuştur. Ölçeğin cevap kısmı “Hiç katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)”, “Tamamen katılıyorum (5)” şeklinde değerler verilerek puanlanmıştır (Öztürk ve Uzunkol, 2013).

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri elde edilirken konuya ilişkin ölçekler ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu hususta öncelikle araştırmada yararlanılması düşünülen ölçekler için ilgili araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Ardından Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 16.12.2019 tarihinde etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul izni alındıktan sonra Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile gerekli resmî yazışmalar yapıp verilerin toplanmasına yönelik izin alma süreci tamamlanmıştır.

Verilerin toplanma süreci, COVID-19’un yayılması sonucu oluşan pandemi dönemine denk gelmiştir. Pandemi döneminde eğitim öğretimin bazen yüz yüze bazense uzaktan gerçekleştirilmesi nedeniyle veriler “Google Formlar” aracılığıyla toplanmıştır. Bu doğrultuda 370 öğretmen araştırmaya katılım sağlamıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi, SPSS 26 istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık katsayıları ile dal yaprak ve histogram grafiklerinden yararlanılarak tespit edilmiştir. Verilerin normal dağıldığının görülmesi üzerine yapılan analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca Pearson korelasyon katsayısı çözümleme tekniği, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunun anlamlı bulunduğu durumlarda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla öncelikle Levene istatistiğine bakılmış olup varyansların homojen olmadığı durumlarda Dunnett C, varyansların homojen olduğu durumlarda Scheffe testinden yararlanılmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı ilkökul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin belirlenmesidir. Buna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeği’ne ilişkin betimsel istatistik değerleri

Boyut	n	X	ss
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	370	4,60	0,40
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	370	4,48	0,43
Meslekten Kaçınma	370	2,51	0,89
Mesleği Özümseme	370	3,78	0,88
Motivasyon Toplam	370	3,84	0,38

İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği’ne ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir. Buna göre en yüksek ortalamanın mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı



( $\bar{x}=4,60$ ) boyutunda, en düşük ortalamanın meslekten kaçınma ( $\bar{x}=2,51$ ) boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tablodaki ortalama değerlere göre ilkökul öğretmenlerinin mesleki motivasyonları “mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı”, “takdir edilme ve mesleki mutluluk” boyutlarında çok yüksek, “mesleği özümseme” boyutunda yüksek; “meslekten kaçınma” boyutunda orta düzeydedir. Ölçekten alınan toplam puanların ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı ilkökul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki görev süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Bu doğrultuda ilkökul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre mesleki motivasyonlarının “mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı”, “takdir edilme ve mesleki mutluluk”, “mesleği özümseme” ve “meslekten kaçınma” boyutlarında karşılaştırılabilmesi için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. t testi bulguları Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığı bağımsız örneklem t testi bulguları

Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t testi		
					t	sd	p
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Kadın	249	4,61	0,40	,933	368	,351
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Erkek	121	4,57	0,41			
Meslekten Kaçınma	Kadın	249	4,50	0,43	1,274	368	,203
Mesleği Özümseme	Erkek	121	4,44	0,43			
Motivasyon	Kadın	249	2,42	0,89	-2,862	368	,004
Toplam	Erkek	121	2,70	0,88			
	Kadın	249	3,81	0,84	1,079	368	,281
	Erkek	121	3,71	0,95			
	Kadın	249	3,83	0,38	-,433	368	,665
	Erkek	121	3,85	0,38			

Tablo 3 incelendiğinde İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği’nden elde edilen toplam puanlar ( $t_{368}=-,433$ ;  $p>,05$ ) ile mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu ( $t_{368}=.933$ ;  $p>,05$ ), takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu ( $t_{368}=1,274$ ;  $p>,05$ ) ve mesleği özümseme boyutunda ( $t_{368}=1,079$ ;  $p>,05$ ) ilkökul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak meslekten kaçınma boyutunda ( $t_{368}=-2,862$ ;  $p<,05$ ) ilkökul öğretmenlerinin görüşlerinde erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre mesleki motivasyon düzeylerine ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 4’te, öğretmenlerin görüşleri arasında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını saptamaya yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre mesleki motivasyon düzeylerinin betimsel istatistik değerleri

Değişken	Yaş Aralığı	n	$\bar{X}$	ss
<b>Mesleğe Yönelik</b>	22-30	73	4,50	0,38
<b>Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı</b>	31-40	164	4,60	0,42
	41-50	98	4,62	0,39
	51 yaş ve üzeri	35	4,71	0,37
	Toplam	370	4,60	0,40
<b>Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk</b>	22-30	73	4,38	0,46
	31-40	164	4,49	0,45
	41-50	98	4,47	0,40
	51 yaş ve üzeri	35	4,67	0,24
	Toplam	370	4,48	0,43
<b>Meslekten Kaçınma</b>	22-30	73	2,38	0,88
	31-40	164	2,58	0,97
	41-50	98	2,49	0,83
	51 yaş ve üzeri	35	2,47	0,71
	Toplam	370	2,51	0,89
<b>Mesleği Özümseme</b>	22-30	73	3,68	0,86
	31-40	164	3,80	0,90
	41-50	98	3,67	0,82
	51 yaş ve üzeri	35	4,15	0,86
	Toplam	370	3,78	0,88
<b>Motivasyon Toplam</b>	22-30	73	3,73	0,36
	31-40	164	3,87	0,42
	41-50	98	3,81	0,31
	51 yaş ve üzeri	35	4,00	0,33
	Toplam	370	3,84	0,38

Tablo 4'te görüldüğü üzere 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenler mesleki motivasyon düzeyine yönelik en yüksek ortalamaya sahiptir. En düşük ortalamaya sahip olanlar ise 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerdir. Mesleki motivasyonun boyutları açısından incelendiğinde meslekten kaçınma boyutunda en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin yaş aralığı 31-40 iken en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin yaş aralığı 22-30'dur. Diğer tüm boyutlarda en yüksek ortalama 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerdedir. En düşük ortalamaya sahip olanlar mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunda 22-30 yaş aralığındaki öğretmenler, takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunda 22-30 yaş aralığındaki öğretmenler, mesleği özümseme boyutunda 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerdir.

**Tablo 5.** İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin yaşlarına göre karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
<b>Mesleğe Yönelik</b>	Gruplar Arası	1,244	3	0,415	2,570	,054
<b>Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı</b>	Gruplar İçi	59,041	366	,161		
	Toplam	60,285	369			
<b>Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk</b>	Gruplar Arası	2,112	3	0,704	3,916	,009
	Gruplar İçi	65,796	366	0,180		
	Toplam	67,908	369			

<b>Meslekten Kaçınma</b>	Gruplar Arası	2,275	3	0,758	0,954	,414
	Gruplar İçi	290,872	366	0,795		
	Toplam	293,147	369			
<b>Mesleği Özümseme</b>	Gruplar Arası	6,826	3	2,275	3,018	,030
	Gruplar İçi	275,999	366	0,754		
	Toplam	282,826	369			
<b>Motivasyon Toplam</b>	Gruplar Arası	1,973	3	0,658	4,712	,003
	Gruplar İçi	51,072	366	0,140		
	Toplam	53,044	369			

Tablo 5'te ilkökul öğretmenlerinin yaşlarına göre mesleki motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını saptamak amacıyla uygulanan ANOVA bulguları gösterilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu ( $F_{3-366}=2,570$ ;  $p>,05$ ) ile meslekten kaçınma boyutu ( $F_{3-366}=0,954$ ;  $p>,05$ ) bağlamında yaşlarına göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilirken takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu ( $F_{3-366}=3,916$ ;  $p<,05$ ) ile mesleği özümseme boyutu ( $F_{3-366}=3,018$ ;  $p<,05$ ) bağlamında yaşlarına göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaşlarına göre İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ( $F_{3-366}=4,712$ ;  $p<,05$ ) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulgularında tespit edilen farklılıkların hangi yaş aralıklarından kaynaklandığının saptanabilmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden faydalanılmıştır. Takdir edilme ve mesleki mutluluk, mesleği özümseme boyutları ve İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlar ile ilkökul öğretmenlerinin yaşları arasındaki ilişkilere yönelik çoklu karşılaştırma testlerinden elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişkiye yönelik Dunnett c testi ve Scheffe testi bulguları

Değişkenler	Yaş Aralıkları	22-30	31-40	41-50	51 yaş ve üzeri
<b>Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk (Dunnett C)</b>	22-30	-	-	-	-
	31-40	-,11	-	-	-
	41-50	-,09	,21	-	-
	51 yaş ve üzeri	-,30*	-,18*	-,21*	-
<b>Mesleği Özümseme (Scheffe)</b>	22-30	-	-	-	-
	31-40	-,12	-	-	-
	41-50	,01	,13	-	-
	51 yaş ve üzeri	-,47	-,35	-,48*	-
<b>Motivasyon Toplam (Scheffe)</b>	22-30	-	-	-	-
	31-40	-,14	-	-	-
	41-50	-,08	,06	-	-
	51 yaş ve üzeri	-,27*	-,13	-,19	-

Tablo 6 incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutuna ilişkin görüşleri ile yaşları arasındaki anlamlı farklılığın 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmen görüşleri ile 22-30 yaş aralığındaki, 31-40 yaş aralığındaki ve 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu görülmektedir. Bu yaş gruplarındaki öğretmenlerin takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutuna yönelik görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde 51 yaş ve üzeri ( $\bar{x}=4,67$ ) grubundaki öğretmenlerin takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunu 22-30 yaş ( $\bar{x}=4,38$ ), 31-40 yaş ( $\bar{x}=4,49$ ) ve 41-50 yaş ( $\bar{x}=4,47$ ) gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algıladıkları saptanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin mesleği özümseme boyutuna ilişkin görüşleri ile yaşları arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler ile 51 yaş ve üzeri

grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu dikkat çekmektedir. Buna ilişkin ortalamalar incelendiğinde 51 yaş ve üzeri ( $\bar{x}=4,15$ ) grubundaki öğretmenlerin mesleği özümseme boyutunu 41-50 yaş ( $\bar{x}=3,67$ ) aralığındaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği'ne verdikleri toplam puanlar incelendiğinde 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılığa ilişkin ortalamalara bakıldığında 51 yaş ve üzeri ( $\bar{x}=4,00$ ) grubundaki öğretmenlerin motivasyon düzeyinin 22-30 ( $\bar{x}=3,73$ ) yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilebilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre mesleki motivasyon düzeylerine yönelik betimsel istatistik değerleri Tablo 7'de, öğretmenlerin görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını saptamaya yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 7.** İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre mesleki motivasyon düzeylerinin betimsel istatistik değerleri

Değişken	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	ss
<b>Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı</b>	0-5	58	4,48	0,43
	6-10	62	4,55	0,43
	11-15	87	4,64	0,37
	16-20	68	4,51	0,45
	21 yıl ve üzeri	95	4,71	0,32
	Toplam	370	4,60	0,40
<b>Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk</b>	0-5	58	4,42	0,46
	6-10	62	4,40	0,53
	11-15	87	4,52	0,41
	16-20	68	4,39	0,44
	21 yıl ve üzeri	95	4,59	0,31
	Toplam	370	4,48	0,43
<b>Meslekten Kaçınma</b>	0-5	58	2,25	0,79
	6-10	62	2,65	1,10
	11-15	87	2,62	0,94
	16-20	68	2,47	0,78
	21 yıl ve üzeri	95	2,50	0,81
	Toplam	370	2,51	0,89
<b>Mesleği Özümseme</b>	0-5	58	3,87	0,76
	6-10	62	3,73	1,05
	11-15	87	3,78	0,91
	16-20	68	3,65	0,68
	21 yıl ve üzeri	95	3,83	0,91
	Toplam	370	3,78	0,88
<b>Motivasyon Toplam</b>	0-5	58	3,75	0,34
	6-10	62	3,83	0,51
	11-15	87	3,89	0,38
	16-20	68	3,75	0,30
	21 yıl ve üzeri	95	3,91	0,33
	Toplam	370	3,84	0,38

Tablo 7'de görüldüğü üzere 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyine yönelik en yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. En düşük ortalamaya sahip olanlar ise 0-5 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. Mesleki

motivasyonun boyutları açısından incelendiğinde mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu ile takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunda en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeridir. Ancak mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunda en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin mesleki kıdemi 0-5 yıl iken takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunda en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin mesleki kıdemi 16-20 yıldır. Mesleği özümseme boyutunda da en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin mesleki kıdemi 16-20 yıl iken en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin mesleki kıdemi 0-5 yıldır. Meslekten kaçınma boyutunda ise en yüksek ortalamanın 6-10 yıl, en düşük ortalamanın 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

**Tablo 8.** İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
<b>Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı</b>	Gruplar Arası	2,909	4	0,727	4,627	,001
	Gruplar İçi	57,376	365	0,157		
	Toplam	60,285	369			
<b>Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk</b>	Gruplar Arası	2,374	4	0,594	3,306	,011
	Gruplar İçi	65,534	365	0,180		
	Toplam	67,908	369			
<b>Meslekten Kaçınma</b>	Gruplar Arası	6,332	4	1,583	2,015	,092
	Gruplar İçi	286,815	365	0,786		
	Toplam	293,147	369			
<b>Mesleği Özümseme</b>	Gruplar Arası	1,956	4	0,489	0,635	,638
	Gruplar İçi	280,870	365	0,770		
	Toplam	282,826	369			
<b>Motivasyon Toplam</b>	Gruplar Arası	1,607	4	0,402	2,851	,024
	Gruplar İçi	51,437	365	0,141		
	Toplam	53,044	369			

Tablo 8’de ilkökul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre mesleki motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını saptamak amacıyla uygulanan ANOVA bulguları gösterilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri mesleği özümseme boyutu ( $F_{4-365}=0,635$ ;  $p>,05$ ) ile meslekten kaçınma boyutu ( $F_{4-365}=2,015$ ;  $p>,05$ ) bağlamında mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu ( $F_{4-365}=4,627$ ;  $p<,05$ ) ile takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu ( $F_{4-365}=3,306$ ;  $p<,05$ ) bağlamında mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar ( $F_{4-365}=2,851$ ;  $p<,05$ ) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulgularında tespit edilen farklılıkların hangi mesleki kıdem gruplarından kaynaklandığının saptanabilmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden faydalanılmıştır. Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutları ve İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği’nden elde edilen toplam puanlar ile ilkökul öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arasındaki ilişkilere yönelik çoklu karşılaştırma testlerinden elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiye yönelik Dunnett c testi bulguları

Değişkenler	Mesleki Kıdemleri	0-5	6-10	11-15	16-20	21 yıl ve üzeri
<b>Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı (Dunnett C)</b>	0-5	-				
	6-10	-,08	-			
	11-15	-,17	-,09	-		
	16-20	-,04	-,04	,13	-	
	21 yıl ve üzeri	-,24*	-,16	-,07	-,20*	-
<b>Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk (Dunnett C)</b>	0-5	-				
	6-10	,01	-			
	11-15	-,10	-,12	-		
	16-20	,03	,02	,13	-	
	21 yıl ve üzeri	-,17	-,18	-,07	-,20*	-
<b>Motivasyon Toplam (Dunnett C)</b>	0-5	-				
	6-10	-,08	-			
	11-15	-,14	-,06	-		
	16-20	-,00	,08	,14	-	
	21 yıl ve üzeri	-,16	-,07	-,02	-,15*	-

Tablo 9 incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutuna ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemleri arasındaki anlamlı farklılığın 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 0-5 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu görülmektedir. Bu mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutuna yönelik görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=4,71$ ) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunu 0-5 yıl ( $\bar{x}=4,48$ ) mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl ( $\bar{x}=4,51$ ) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algıladıkları saptanmıştır. Takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutuna yönelik öğretmen görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=4,59$ ) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunu 16-20 yıl ( $\bar{x}=4,39$ ) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği'ne verdikleri toplam puanlar incelendiğinde 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılığa ilişkin ortalamalara bakıldığında 21 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=3,91$ ) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyon düzeyinin 16-20 yıl ( $\bar{x}=3,75$ ) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilebilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre mesleki motivasyon düzeylerine yönelik betimsel istatistik değerleri Tablo 10'da, öğretmenlerin görüşleri arasında çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını saptamaya yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 10.** İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre mesleki motivasyon düzeylerinin betimsel istatistik değerleri

Değişken	Çalışılan Okuldaki Görev Süresi	n	$\bar{X}$	ss
<b>Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı</b>	0-2	135	4,55	0,46
	3-5	107	4,57	0,38
	6 yıl ve üzeri	128	4,67	0,35
	Toplam	370	4,60	0,40

<b>Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk</b>	0-2	135	4,43	0,49
	3-5	107	4,46	0,42
	6 yıl ve üzeri	128	4,54	0,35
	<b>Toplam</b>	<b>370</b>	<b>4,48</b>	<b>0,43</b>
<b>Meslekten Kaçınma</b>	0-2	135	2,47	0,88
	3-5	107	2,61	0,96
	6 yıl ve üzeri	128	2,47	0,84
	<b>Toplam</b>	<b>370</b>	<b>2,51</b>	<b>0,89</b>
<b>Mesleği Özümseme</b>	0-2	135	3,81	0,88
	3-5	107	3,65	0,92
	6 yıl ve üzeri	128	3,84	0,82
	<b>Toplam</b>	<b>370</b>	<b>3,78</b>	<b>0,88</b>
<b>Motivasyon Toplam</b>	0-2	135	3,81	0,40
	3-5	107	3,82	0,38
	6 yıl ve üzeri	128	3,88	0,35
	<b>Toplam</b>	<b>370</b>	<b>3,84</b>	<b>0,38</b>

Tablo 10’da görüldüğü üzere çalıştıkları okuldaki görev süreleri 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyine yönelik en yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. En düşük ortalamaya sahip olanlar ise 0-2 yıl grubundaki öğretmenlerdir. Mesleki motivasyonun boyutları açısından incelendiğinde mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, mesleği özümseme boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev sürelerinin 6 yıl ve üzeri olduğu tespit edilmiştir. Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu ile takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunda en düşük ortalama öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev sürelerinin 0-2 yıl, mesleği özümseme boyutunda 3-5 yıl olduğu grupta görülmüştür. Meslekten kaçınma boyutunda en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süreleri 3-5 yıl, en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin ise 0-2 yıl ve 6 yıl ve üzeridir.

**Tablo 11.** İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
<b>Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı</b>	Gruplar Arası	1,087	2	0,544	3,371	,035
	Gruplar İçi	59,197	367	0,161		
	<b>Toplam</b>	<b>60,285</b>	<b>369</b>			
<b>Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk</b>	Gruplar Arası	0,807	2	0,403	3,306	,112
	Gruplar İçi	67,101	367	0,183		
	<b>Toplam</b>	<b>67,908</b>	<b>369</b>			
<b>Meslekten Kaçınma</b>	Gruplar Arası	1,513	2	0,757	2,015	,387
	Gruplar İçi	291,634	367	0,795		
	<b>Toplam</b>	<b>293,147</b>	<b>369</b>			
<b>Mesleği Özümseme</b>	Gruplar Arası	2,412	2	1,206	1,578	,208
	Gruplar İçi	280,414	367	0,764		
	<b>Toplam</b>	<b>282,826</b>	<b>369</b>			
<b>Motivasyon Toplam</b>	Gruplar Arası	0,329	2	0,164	1,144	,320
	Gruplar İçi	52,716	367	0,144		
	<b>Toplam</b>	<b>53,044</b>	<b>369</b>			

Tablo 11’de ilkököl öğretmenlerinin çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre mesleki motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını saptamak amacıyla uygulanan ANOVA bulguları gösterilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu ( $F_{2-367}=3,306$ ;  $p>,05$ ), meslekten kaçınma boyutu ( $F_{2-367}=2,015$ ;  $p>,05$ ), mesleği özümseme boyutu ( $F_{2-367}=1,578$ ;  $p>,05$ )

bağlamında çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu ( $F_{2-367}=3,371$ ;  $p<,05$ ) bağlamında çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ( $F_{2-367}=1,144$ ;  $p>,05$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulgularında tespit edilen farklılıkların çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre hangi gruptan kaynaklandığının saptanabilmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden faydalanılmıştır. Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu ile ilkökul öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki görev süreleri arasındaki ilişkilere yönelik çoklu karşılaştırma testlerinden elde edilen bulgular Tablo 12'de gösterilmiştir.

**Tablo 12.** İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile çalıştıkları okuldaki görev süreleri arasındaki ilişkiye yönelik Dunnett c testi bulguları

Değişkenler	Çalıştıkları Okuldaki Süreleri	Görev	0-2	3-5	6 yıl ve üzeri
Mesleğe Yönelik	0-2	-	-	-	-
Olumlu Tutum ve	3-5	-	-,02	-	-
Mesleki Başarı	6 yıl ve üzeri	-	-,12*	-,10	-

(Dunnett C)

Tablo 12 incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutuna ilişkin görüşleri ile çalıştıkları okuldaki görev süreleri arasındaki anlamlı farklılığın çalıştıkları okuldaki görev sürelerinin 6 yıl ve üzeri olan öğretmen görüşleri ile 0-2 yıl olan öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu görülmektedir. Bu gruptaki öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutuna yönelik görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde çalıştıkları okuldaki görev süreleri 6 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=4,67$ ) olan öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunu çalıştıkları okuldaki görev süreleri 0-2 yıl ( $\bar{x}=4,55$ ) olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algıladıkları saptanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı ilkökul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun örgütsel adaletine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Buna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 13'te gösterilmiştir.

**Tablo 13.** Örgütsel Adalet Ölçeği'ne ilişkin betimsel istatistik değerleri

Boyut	n	X	ss
Örgütsel Adalet	370	3,90	0,99

Örgütsel Adalet Ölçeği'ne ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13'te gösterilmiştir. Buna göre tek boyuttan oluşan ölçeğin ortalamasının ( $\bar{x}=3,90$ ) olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel adalet algısının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı ilkökul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun örgütsel adaletine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki görev süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesidir. Bu doğrultuda ilkökul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre örgütsel adaletle ilişkin görüşlerinin karşılaştırılabilmesi için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. t testi bulguları Tablo 14'te gösterilmiştir.



**Tablo 14.** İlkokul öğretmenlerinin örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığı bağımsız örneklem t testi bulguları

Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	ss	t testi		
					t	sd	p
Örgütsel	Kadın	249	3,86	0,98	-1,116	368	,265
Adalet	Erkek	121	3,98	1,02			

Tablo 14'te görüldüğü üzere Örgütsel Adalet Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlar ( $t_{368} = -1,116$ ;  $p > ,05$ ) ile ilkökul öğretmenlerinin örgütsel adalete yönelik görüşlerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 15'te, öğretmenlerin görüşleri arasında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını saptamaya yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 16'da sunulmuştur.

**Tablo 15.** İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri

Değişken	Yaş Aralığı	n	$\bar{X}$	ss
Örgütsel Adalet	22-30	73	3,84	1,07
	31-40	164	3,90	0,98
	41-50	98	3,86	0,97
	51 yaş ve üzeri	35	4,12	0,92
	Toplam		370	3,90

Tablo 15'te görüldüğü üzere örgütsel adalete ilişkin en yüksek ortalamaya sahip öğretmenler 51 yaş ve üzeri grubunda yer alırken en düşük ortalamaya sahip olanlar 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerdir.

**Tablo 16.** İlkokul öğretmenlerinin örgütsel adalete yönelik görüşlerinin yaşlarına göre karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Örgütsel	Gruplar Arası	2,090	3	0,697	0,709	,547
Adalet	Gruplar İçi	359,490	366	0,982		
	Toplam	361,580	369			

Tablo 16'da ilkökul öğretmenlerinin yaşlarına göre örgütsel adalete yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığının tespit edilebilmesi amacıyla uygulanan ANOVA bulguları gösterilmiştir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel adalete ( $F_{3-366} = 0,709$ ;  $p > ,05$ ) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 17'de, öğretmenlerin görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını saptamaya yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 18'de sunulmuştur.

**Tablo 17.** İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri

Değişken	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	ss
Örgütsel Adalet	0-5	58	3,98	1,04
	6-10	62	3,85	1,08
	11-15	87	3,86	0,95
	16-20	68	3,84	0,92
	21 yıl ve üzeri	95	3,96	1,00
	Toplam	370	3,90	0,99

Tablo 17’de görüldüğü üzere örgütsel adalete ilişkin en yüksek ortalamaya sahip öğretmenler 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar iken en düşük ortalamaya sahip olanlar 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir.

**Tablo 18.** İlkokul öğretmenlerinin örgütsel adalete yönelik görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Örgütsel Adalet	Gruplar Arası	1,352	4	0,338	0,342	,849
	Gruplar İçi	360,228	365	0,987		
	Toplam	361,580	369			

Tablo 18’de ilkökul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre örgütsel adalete yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığının tespit edilebilmesi amacıyla uygulanan ANOVA bulguları gösterilmiştir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel adalete ( $F_{4-365}=0,342$ ;  $p>,05$ ) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 19’da, öğretmenlerin görüşleri arasında çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını saptamaya yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 20’de sunulmuştur.

**Tablo 19.** İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri

Değişken	Çalışılan Okuldaki Görev Süresi	n	$\bar{X}$	ss
Örgütsel Adalet	0-2	135	4,00	1,06
	3-5	107	3,77	0,92
	6 yıl ve üzeri	128	3,90	0,96
	Toplam	370	3,90	0,99

Tablo 19’da görüldüğü üzere örgütsel adalete ilişkin en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süreleri 0-2 yıl iken en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süreleri 3-5 yıldır.

**Tablo 20.** İlkokul öğretmenlerinin örgütsel adalete yönelik görüşlerinin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Örgütsel Adalet	Gruplar Arası	2,949	2	1,475	1,509	,222
	Gruplar İçi	358,631	367	0,977		
	Toplam	361,580	369			

Tablo 20’de ilkökul öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre örgütsel adalete yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığının tespit edilebilmesi amacıyla uygulanan ANOVA bulguları gösterilmiştir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre örgütsel adalete ( $F_{2-367}=1,509$ ;  $p>,05$ ) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Araştırmanın beşinci alt amacı ilkökul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ile örgütsel adalete ilişkin görüşleri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığının belirlenmesidir. Buna yönelik olarak korelasyon analizi bulguları rapor edilmiştir. Korelasyon analizi bulguları Tablo 21’de gösterilmiştir.

**Tablo 21.** İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi bulguları

	Örgütsel Adalet	Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	Meslekten Kaçınma	Mesleği Özümseme	Motivasyon Toplam
Örgütsel Adalet	1	,264**	,310**	-,079	,481**	,389**
Mesleğe Yönelik Olumlu Tutum ve Mesleki Başarı	,264**	1	,818**	-,239**	,478**	,634**
Takdir Edilme ve Mesleki Mutluluk	,310**	,818**	1	-,278**	,634**	,703**
Meslekten Kaçınma	-,079	-,239**	-,278**	1	-,206**	,327**
Mesleği Özümseme	,481**	,478**	,634**	-,206**	1	,763**
Motivasyon Toplam	,389**	,634**	,703**	,327**	,763**	1

\*\* Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için uygulanan Pearson momentler katsayıları çözümleme tekniği bulguları Tablo 21’de gösterilmiştir. Tablo yorumlanırken korelasyon katsayısının +1’e yaklaştıkça pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki belirttiği, -1’e yaklaştıkça negatif yönde yüksek düzeyde ilişki belirttiği görüşü göz önünde bulundurulmuştur (Kilmen, 2020, s.120). Bunun yanı sıra katsayı mutlak değer olarak 0,70-1,00 arasında ise yüksek düzeyde; 0,70-0,30 arasında ise orta düzeyde; 0,30-0,00 arasında ise düşük düzeyde bir ilişkiden bahsedilebileceği görüşü de dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2011, s.32). Bu bağlamda örgütsel adalet ile İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği’nin mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu ( $r=,264$ ;  $p<,001$ ) arasında istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Örgütsel adalet ile takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu ( $r=,310$ ;  $p<,001$ ) arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel adalet ile mesleği özümseme boyutu ( $r=,481$ ;  $p<,001$ ) arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Son olarak, ilkökul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasında ( $r=,389$ ;  $p<,001$ ) istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlandığı rapor edilmiştir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda ilkökul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda en yüksek ortalamanın mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunda, en düşük ortalamanın meslekten kaçınma boyutunda olduğu saptanmıştır. Ayrıca elde edilen bulgulara göre öğretmen motivasyonları “mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı”, “takdir edilme ve mesleki mutluluk” boyutlarında çok yüksek, “mesleği özümseme” boyutunda yüksek; “meslekten kaçınma” boyutunda orta düzeydedir. Ölçekten alınan toplam puanların ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, ilkökul öğretmenlerinin mesleklerini yerine getirirken mutlu oldukları, öğretmenlik mesleğini özümstedikleri şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde Sarı, Canoğulları ve Yıldız (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen bulguların bu bulgular ile örtüştüğü; Akpolat ve Oğuz (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen bulguların “meslekten kaçınma” boyutu dışında bu bulguları destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda ilkökul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve çalışılan okuldaki görev süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği’nden elde edilen toplam puanlar ile mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, mesleği özümseme boyutlarında ilkökul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği; meslekten kaçınma boyutunda erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu doğrultusunda ilkökullarda kadın ve erkek öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörlerden benzer düzeyde etkilendikleri söylenebilir. Bunun yanı sıra meslekten kaçınma boyutunda erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunması, Türkiye’de öğretmenliğin kadınlar için oldukça uygun bir meslek olarak görülmesi sebebiyle kadın öğretmenlerin meslekten kaçınma düzeyinin daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin motivasyon puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Sarı, Yıldız ve Canoğulları, 2018; Vatansever Bayraktar ve Akın, 2019; Akpolat ve Oğuz, 2022). Ancak Demirtaş, Aksoy, Balı ve Çağlar (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin motivasyon algı düzeylerinin ölçeğin tamamında kadınların lehine anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Öğretmen görüşleri yaş değişkenine göre incelendiğinde 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenler mesleki motivasyon düzeyine yönelik en yüksek ortalamaya sahipken en düşük ortalamaya sahip olanlar 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerdir. Mesleki motivasyonun boyutları açısından incelendiğinde meslekten kaçınma boyutunda en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin yaş aralığı 31-40 iken en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin yaş aralığı 22-30’dur. Diğer tüm boyutlarda en yüksek ortalamanın 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerde olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip olanlar mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunda 22-30 yaş aralığındaki öğretmenler, takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunda 22-30 yaş aralığındaki öğretmenler, mesleği özümseme boyutunda 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerdir. Ayrıca ilkökul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu ile meslekten kaçınma boyutu bağlamında yaşlarına göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu, mesleği özümseme boyutu, İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar bağlamında yaşlarına göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutuna ilişkin görüşleri ile yaşları arasındaki anlamlı farklılığın 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmen görüşleri ile 22-30 yaş aralığındaki, 31-40 yaş aralığındaki ve 41-50 yaş

aralığındaki öğretmenlerin görüşleri arasında; 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin mesleği özümseme boyutuna ilişkin görüşleri ile yaşları arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler ile 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri arasında, 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği'ne verdikleri toplam puanlar incelendiğinde 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiş olup 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerin motivasyon düzeyinin 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla yaşı daha büyük olan öğretmenlerin motivasyonlarının da daha yüksek olduğu çıkarımında bulunulabilir. 22-30 yaş grubu öğretmenlerinin göreve yeni başlamış oldukları göz önünde bulundurulduğunda ortama uyum süreci, beklentilerinin karşılanmamış olması, edindikleri eğitsel bilgilerin uygulamada karşılığını görememeleri gibi sebeplerle motivasyonlarının daha düşük olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde Kendirci (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen motivasyonu alt boyutları ve genel toplamının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Vatansever Bayraktar ve Akın (2019) tarafından yapılan çalışmada ise yalnızca mesleğe yönelik olumlu tutum boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu; takdir edilme ve mutluluk, meslekten kaçınma, mesleği özümseme alt boyutları ile genel toplamda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı açıklanmıştır. Demirtaş, Aksoy, Balı ve Çağlar (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı; 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlere kıyasla mesleğe yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları, takdir edilme ve mesleki mutluluk algılarının daha yüksek olduğu; ; 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin 20-30 yaş ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere kıyasla meslekten kaçınma düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla alanyazında incelenen benzer çalışmalardan elde edilen bulguların birbirleriyle örtüşmediği çıkarımında bulunulabilir.

Öğretmen görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler mesleki motivasyon düzeyine yönelik en yüksek ortalamaya sahipken en düşük ortalamaya sahip olanlar 0-5 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. Mesleki motivasyonun boyutları açısından incelendiğinde mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu ile takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunda en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeridir. Ancak mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunda en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin mesleki kıdem aralığı 0-5 yıl iken takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunda en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin mesleki kıdem aralığı 16-20 yıldır. Mesleği özümseme boyutunda da en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin mesleki kıdem aralığı 16-20 yıl iken en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin mesleki kıdem aralığı 0-5 yıldır. Meslekten kaçınma boyutunda ise en yüksek ortalamanın 6-10 yıl, en düşük ortalamanın 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri mesleği özümseme boyutu ile meslekten kaçınma boyutu bağlamında mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu, takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu, İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar bağlamında mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutuna ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemleri arasındaki anlamlı farklılığın 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmen görüşleri ile 0-5 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu; 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutunu 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20

yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algıladıkları saptanmıştır. Takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutuna yönelik öğretmen görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunu 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algıladıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği'ne verdikleri toplam puanlar incelendiğinde 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu sonucun aksine alanyazında öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığına yönelik çalışma bulguları mevcuttur (Sarı, Yıldız ve Canoğulları, 2018; Kendirci, 2019; Uzunpınar, 2019; Akpolat ve Oğuz, 2022).

Öğretmen görüşleri çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre incelendiğinde çalıştıkları okuldaki görev süreleri 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyine yönelik en yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. En düşük ortalamaya sahip olanlar ise 0-2 yıl grubundaki öğretmenlerdir. Mesleki motivasyonun boyutları açısından incelendiğinde mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, mesleği özümseme boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev sürelerinin 6 yıl ve üzeri olduğu tespit edilmiştir. Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu ile takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutunda en düşük ortalama öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev sürelerinin 0-2 yıl, mesleği özümseme boyutunda 3-5 yıl olduğu grupta görülmüştür. Meslekten kaçınma boyutunda en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süreleri 3-5 yıl, en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin ise 0-2 yıl ve 6 yıl ve üzeridir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu, meslekten kaçınma boyutu, mesleği özümseme boyutu, İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar bağlamında çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu bağlamında çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu; bu farklılığın çalıştıkları okuldaki görev süreleri 6 yıl ve üzeri olan öğretmen görüşleri ile 0-2 yıl olan öğretmen görüşleri arasında, çalıştıkları okuldaki görev süreleri 6 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda çalıştıkları okuldaki görev süreleri 6 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin okul ortamına daha fazla uyum sağlamaları sebebiyle mesleğe yönelik olumlu tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu çıkarımında bulunulabilir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığına yönelik çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Kendirci, 2019; Uzunpınar, 2019). Demirtaş, Aksoy, Balı ve Çağlar (2019) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleğe yönelik olumlu tutum boyutunda ve ölçeğin tamamında istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı; okulunda 9 yıl ve daha fazla süredir görev yapan öğretmenlerin 1-2 ve 3-4 yıldır görev yapan öğretmenlere kıyasla mesleklerine yönelik daha fazla olumsuz tutuma sahip oldukları, okulunda 1-2 yıldır görev yapan öğretmenlerin 9 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenlere kıyasla motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda alanyazındaki ilgili çalışma sonuçlarının birbirini desteklemediği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun örgütsel adaletine ilişkin görüşleri incelenmiş ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin algılarının "Katılıyorum." düzeyinde olduğuna ilişkin çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Yılmaz, 2010;

Altinkurt ve Yılmaz, 2010; Oğuz, 2011). Ertürk ve Aydın (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda da öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda Türkiye’de öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algılarının düşük düzeyde olduğuna dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durumun Türkiye’de eğitim sisteminin aşırı merkezîyetçi olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkiye’de yapılan etkinliklerin çoğunluğunun merkezî yönetimce belirleniyor olması, bu etkinliklerle ilgili olarak okul yöneticilerinin adaletsizlik yapabilecekleri uygulamaları büyük ölçüde engellemektedir (Yılmaz, 2010, s.590). Bu sebeple öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının olumlu olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda ilkökul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun örgütsel adalete ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve çalışılan okuldaki görev süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ilkökul öğretmenlerinin örgütsel adalete yönelik görüşlerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçları, bu bulguyu destekler niteliktedir (Yılmaz, 2010; Altinkurt ve Yılmaz, 2010; Oğuz, 2011).

Öğretmen görüşleri yaşlarına göre incelendiğinde örgütsel adalete ilişkin en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan, en düşük ortalamaya sahip olanların 22-30 yaş aralığında yer alan öğretmenler olduğu görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre örgütsel adalete yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ertürk ve Aydın (2015) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel adalete ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak Yılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmada 21-30 yaş grubunda olan öğretmenlerin algıları ile yaşları 31-40 arasında olanların algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu, öğretmenlerin yaşları düştükçe olumlu örgütsel adalet algısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen görüşleri mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde örgütsel adalete ilişkin en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin mesleki kıdemi 0-5 yıl iken en düşük ortalamaya sahip olanların mesleki kıdemi 16-20 yıldır. İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre örgütsel adalete yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alanyazın incelendiğinde bu doğrultuda bulguların elde edildiği çalışmalara rastlanmıştır (Altinkurt ve Yılmaz, 2010; Oğuz, 2011; Ertürk ve Aydın, 2015; Yüksel ve Kazak, 2022). Yılmaz (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler ile diğer kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ve mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin algılarının diğer gruplara göre daha olumsuz olduğu saptanmıştır.

Öğretmen görüşleri çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre incelendiğinde örgütsel adalete ilişkin en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süreleri 0-2 yıl iken en düşük ortalamaya sahip öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev sürelerinin 3-5 yıl olduğu görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre örgütsel adalete yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Alanyazın incelendiğinde Görgülü ve Kazak (2022) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile okullarındaki hizmet süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığı rapor edilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt amacı doğrultusunda ilkökul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasında bir ilişki bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği’nin mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, örgütsel adalet ile takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutu

arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, örgütsel adalet ile mesleği özümseme boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu dikkat çekmektedir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının artması ile motivasyonlarının da arttığı, örgütsel adalet algılarının azalması ile motivasyonlarının da azaldığı söylenebilir. Dolayısıyla okul yöneticileri ne kadar adil davranırsa öğretmenlerin motivasyonunun o kadar artacağı çıkarımında bulunulabilir. Alanyazın incelendiğinde Yüksel ve Kazak (2022) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda da öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Emir (2017) de çalışmasında öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğunu rapor etmiştir. Ertürk ve Aydın (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin örgütsel adalet ve içsel motivasyon algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Görüldüğü üzere alanyazında ilgili araştırma sonuçları birbiriyle örtüşmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Türkiye'deki diğer illerde, resmî ve özel okulların her kademesinde öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ile örgütsel adalet algılarının incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ile örgütsel adalet algılarını etkileyen faktörlerin ayrıntılı olarak incelenebilmesi amacıyla nitel araştırmalar yapılabilir. Araştırmalar aracılığıyla öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ile örgütsel adalet algılarını olumsuz yönde etkileyen faktörler tespit edilip ortadan kaldırılmalı, olumlu yönde etkileyen faktörler pekiştirilmelidir. Ayrıca mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, göreve yeni başlayan öğretmenlere; çalıştıkları okuldaki görev süreleri fazla olan öğretmenlerin okula yeni gelen öğretmenlere rehberlik etmeleri sağlanabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin birbirleriyle ve okul yöneticileriyle kaynaşmalarını sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesi önerilebilir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Bu araştırma için Anadolu Üniversitesi Etik Kurulundan 16.12.2019 tarihli ve 99973 protokol numaralı etik izin alınmıştır.

### **Yazarların Katkı Oranı**

Yazarlar çalışmaya eşit derecede katkıda bulunmuştur.

### **Çıkar Çatışması**

Çalışmaya yönelik herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



## Kaynakça

- Akpolat, T. ve Oğuz, E. (2022). Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven, umut ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 240-262. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1028782>
- Alanoğlu, M. ve Demirtaş, Z. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(49), 1-16. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.525250>
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 463-484.
- Atkinson, R. L., Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Bem, D. J. ve Maren, S. (2017). *Psikolojiye giriş*. (Çev: Ö. Öncül ve D. Ferhatoğlu). Arkadaş Yayınevi.
- Balcı, A. (2019). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (4.baskı). Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14.baskı). Pegem Akademi.
- Can, N. (2018). Okul yönetiminde rol oynayan ögeler. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (s.179-206) içinde. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nitel ve nicel araştırmaların planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Çev: H. Ekşi). EDAM Yayıncılık.
- Demir, K. (2019). Motivasyon. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Editörler), *Eğitim yönetimi* (s.295-314) içinde. Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Aksoy, M., Balı, O. ve Çağlar, Ç. (2019). İlkokullarda örgüt kültürünün sınıf öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 1-39. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.486990>
- Emir, A. (2017). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin görüşleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 459574) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ertürk, R. ve Aydın, B. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve içsel motivasyona yönelik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 233-246.
- Himmetoğlu, B. (2014). *İlkokullardaki öğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi* (Tez No. 375312) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67-92.
- İren, S. (2015). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tuzla örneği* (Tez No. 391634) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- İşcan, Ö. F ve Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216.

- Kabakçı Yurdakul, I. (2013). Evren ve örneklem. A. A. Kurt (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s.75-91) içinde. Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Kaya, P. A. (2000). Sosyal adaletin teorik çerçevesi üzerine bir değerlendirme. *Prof. Dr. Nusret Ekin'e armağan* (s.229-244) içinde. Türk Ağır Sanayii ve Hizmet Sektörü Kamu İşverenleri Sendikası Yayınları.
- Kendirici, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 548663) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik* (3.baskı). Anı Yayıncılık.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 45-65.
- Öztürk, E. ve Uzunkol, E. (2013). İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 421-435.
- Pektaş, S. (1989). Sözel olmayan öğretmen davranışlarının öğretime etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 225-240. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000880](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000880)
- Sarı, M., Canoğulları, E. ve Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(47), 387-409. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.364454>
- Sarı, M., Yıldız, E. ve Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 188-208. <https://doi.org/10.20860/ijoses.467606>
- Taştan, M. ve Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to Turkish. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 87-96.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Motivasyon*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 10 Aralık 2019 tarihinde alınmıştır.
- Uzunpınar, H. (2019). *İlkokul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 548664) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ünsar, A. S., İnan, A., Yürük P. (2010). Çalışma hayatında motivasyon ve kişiyi motive eden faktörler: Bir alan araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 248-262.
- Vatansever Bayraktar, H. ve Akın, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 24, 37-63.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579-616.
- Yüksel, M. ve Kazak, E. (2022). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyonları arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1435-1460. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1183630>

### **Extended Abstract**

Teacher; In order to be happy in his profession, to do his job lovingly and to be able to do better, he wants to constantly evaluate himself, improve and finally succeed (Sarı, Canoğulları and Yıldız, 2018, p.388). Such feelings and thoughts of the teacher are related to professional motivation. A teacher who is happy while doing his job and strives to do better is a teacher with high motivation. Therefore, it can be said that teachers who have a high level of professional motivation will have a high level of desire and desire to reach the goal. In this case, their attitudes will be positive and therefore these attitudes will emerge as positive behaviors for the effectiveness of the school (Alanoğlu & Demirtaş, 2019, p.2). Although it is obvious that there are many factors affecting teachers' attitudes, it is predicted that one of the important factors is teachers' perception of organizational justice. Organizational justice is the degree of fairness that individuals perceive towards the behavior of the organization towards them and their reactions based on this (Balci, 2019, p.191). Therefore, in order to ensure organizational justice, resources should be distributed appropriately in organizations and no discrimination should be made between equals (İşcan & Sayın, 2010, p.197). Because individuals may be sensitive to inequality and therefore their perceptions of organizational justice may be low. This may lead to a decrease in their professional motivation. In this context, it is thought that it is necessary to examine teachers' perceptions of organizational justice, their professional motivation levels and whether these two variables are related to each other.

The general purpose of this research is to determine the relationship between primary school teachers' professional motivation levels and organizational justice perceptions. Teachers are the key factor in education. For this reason, teacher motivation should be at a high level in order for education to take place in a healthy way. There are various factors that affect teachers' motivation. It can be said that one of them is organizational justice. The motivation levels of teachers with high organizational justice perceptions and those with low levels of organizational justice will not be the same. It is important for school administrators to consider teachers' perceptions of organizational justice and to be sensitive about teacher motivation in order for the education process to progress in a healthy way. Therefore, it can be said that by determining the relationship between teachers' professional motivation levels and organizational justice perceptions, necessary precautions will be taken in schools and thus this research will provide practical benefits. When the literature is examined, it is seen that there are studies on teacher motivation and organizational justice in the country, but the studies examining these two variables together are limited (İren, 2015; Ertürk & Aydın, 2015; Emir, 2017; Yüksel & Kazak, 2022). In this respect, it is thought that this study will contribute to the literature and will shed light on the studies to be done on this subject.

In this study, quantitative research approach was used. The research was designed in relational screening model. The research population consists of teachers working in public primary schools in Tepebaşı and Odunpazarı districts of Eskişehir in the 2020-2021 academic year. The sample of the research consists of 370 teachers determined by convenience sampling method. The research data were obtained with the "Organizational Justice Scale", "Primary School Teacher Motivation Scale" and "Personal Information Form". Analysis of the data was carried out using the SPSS 26 statistical package program. After seeing that the data were normally distributed, it was decided to use

parametric tests in the analysis. Accordingly, arithmetic mean and standard deviation values were calculated. In addition, Pearson correlation coefficient analysis technique, independent sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) were used.

When the total scores obtained from the Primary School Teacher Motivation Scale were examined, it was determined that the professional motivation of the teachers was at a high level. The professional motivation levels of primary school teachers did not show a statistically significant difference according to their gender and the duration of their duty in the school they work in; It has been determined that there is a significant difference according to their age and professional seniority. It has been determined that primary school teachers have a high level of organizational justice perceptions. It was determined that primary school teachers' perceptions of organizational justice did not show a statistically significant difference according to their gender, age, professional seniority, and tenure at the school they work in. A statistically positive and moderately significant relationship was found between primary school teachers' professional motivation levels and organizational justice perceptions.

---

**Kuram ve Uygulamada**  
**SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

*Social Sciences: Theory & Practice*

ISSN: 2619-9408

*Geliş/Received: 09.04.2023 Kabul/Accepted: 02.06.2023*

*Makale Türü: Araştırma/Research*

---

## **Philanthropy, History, and Freemasons**

*Yusuf AYDIN\**

### **ABSTRACT**

This article aims to analyze in more detail the role of evangelism throughout US history, especially during the revolution. In this article, which aim to provide an overview of the intersection of history, religion and philanthropy in the United States, the case study design, one of the qualitative research designs, was used. The data of the research were analyzed using descriptive analysis technique. The data obtained in the descriptive analysis technique are summarized and interpreted according to predetermined themes. As a result of the research give an overview of the United State's history as illustrated by Tocqueville. It was elaborated on the role of religion in establishing the new country that had been colonized by Britain which in turn committed genocides against Indigenous peoples. In addition, it was emphasized that some prominent figures who signed the Declaration of Independence in the USA were members of the Freemasonry fraternity, which raised questions about the course of politics in the country. Besides these discussed the role of Freemasons in philanthropy in the US and some opposing views that see otherwise. It was shown how the society appeared as a religious society but later turned into a secular one, connected by many to conspiracy theories.

**Keywords:** Philanthropy, history, freemasons, evangelism, evolution.

### **Introduction**

The evolution of philanthropy in each country is historically specific as each has its own historical development that impacts that. In this paper, I will focus on the context of the United States, a country that was under the colonial rule of Britain. One should also note that the US is a settler state that came into being after genocides and hideous crimes committed against Indigenous peoples who have inhabited North America for thousands of years. European settlers then revolted against Britain, the colonial power, that was ruling, and gained independence in 1776. Therefore, one cannot ignore the formidable role of Britain in the US history and the formation of philanthropy there. Many of the laws and regulations in various American states today are impacted, partially or fully, by English laws and legislation. Similarly, philanthropy being an area of study that requires legal regulations is impacted by such laws. That is not to say that philanthropy in the US is identical to that in Britain as both have their distinguished features with some intersections as I show in this paper.

In terms of the historical epoch, this paper highlights the First Great Awakening of the American revolution which started in the 1730s. We will see how critical this period was in American history and the impact it left upon the future of the United States of America as a country as well as the future of philanthropy. The Great Awakening came at a time when people's interest in religion was

---

*Atf Bilgisi:* Aydın, Y. (2023). Philanthropy, history, and freemasons. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 101-106. DOI: 10.48066/kusob.1280024

\* PhD Candidate, The Lilly Family School of Philanthropy, Indiana University, Indiana / USA. yyusuf.aydiinn@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-7286-2476.

declining versus their increasing interest in secular rationalism, which was seen as a huge threat to the church's role. The movement sought to emphasize the centrality of religion in various life aspects by preaching about the gospel and promoting enthusiasm for Christianity.

For religion, it will attempt to shed light on Evangelicalism, particularly Freemasonry, and its role in promoting or shaping philanthropy in the United States. Evangelism as well as Freemasonry held and promoted the new poor laws and enhanced people's awareness to help one another, especially those in need. It was motivated by great values such as improving righteousness and fighting vices. One of its key achievements is that Evangelism played a historical role in the campaign to abolish slavery in the US (Kidd, p. 72). Christian movements also contributed to the establishment of many colleges and universities in the US by making consistent donations. This shows the centrality of such religious movements in US history and their role in philanthropy.

This article aims to analyze in more detail the role of evangelism throughout US history, especially during the revolution. Is Evangelism still a key player in philanthropy or is it fading away in the midst of a secular society?

## **Method**

### **Research Design**

In this article, which aim to provide an overview of the intersection of history, religion and philanthropy in the United States, the case study design, one of the qualitative research designs, was used. Case studies are based on 'how' and 'why' questions and allow the researcher to examine in depth a phenomenon or event that he cannot control (Yıldırım and Şimşek, 2018, p.73).

### **Data Analysis**

The data of the research were analyzed using descriptive analysis technique. The data obtained in the descriptive analysis technique are summarized and interpreted according to predetermined themes. Direct quotations are frequently used to reflect the views of the people interviewed or observed (Yıldırım and Şimşek, 2018, p.239).

### **Data Collection Process**

This paper seeks to give an overview of the intersection of history, religion, and philanthropy in the United States. In this article on the role of religion in establishing the new country that had been colonized by Britain which in turn committed genocides against Indigenous peoples.

### **Validity and Reliability**

In this study, the opinion of an expert who had knowledge about the subject of the research and qualitative research was sought in order to ensure validity and reliability.

## **Findings**

### **The United States**

The 17<sup>th</sup> and 18<sup>th</sup> centuries were a time when Europeans started their colonization of much of the world. This included not only Britain, but Spain, Germany, France, Portugal, Holland, and others. However, one can say that Britain and France were the most ambitious colonial powers who managed to colonize many parts of the world (see Steinberg, 2006, p. 33). While there was a huge rivalry between France and Britain over North America, one can say that Britain prevailed with the exception of some parts in the upper side of the continent such as Quebec in Canada that remained French. One of the key works that shed light on US history is Alexis de Tocqueville's classic Democracy in

America. Tocqueville was sent along with Gustave de Beaumont by the French government to the US to study the American prison system, but much of his focus was on American society. For him, the US offered the most advanced example of equality in practice. He was an admirer of American individualism with some reservations. Tocqueville, as a sociologist and political theorist, warned that an individualistic society can quickly be dismantled and disfigured. Such as society lacks essential intermediate social structures, that existed in traditional societies, to mediate relations with the state. This, in my opinion, is the biggest threat to democracy and equality that Tocqueville advocates. Besides his focus on the prison system, he studied the religious, political, economic, and social aspects of American society. According to Tocqueville, religion played an active role in the establishment of the US as a country, especially Puritans whom he thinks planted the seeds of democracy and equality in the newly emergent country (Tocqueville, 2004, p. 53). Puritans were one of the first emigrants to the US, mainly because they were not allowed to practice their religious doctrine where they came from. According to Tocqueville, it was more than a religion as it 'mingled with most absolute democratic and republican theories' (Tocqueville, 2004, p. 54).

Tocqueville dedicates the fourth chapter to addressing the notion of sovereignty as it is given special importance in American society – he calls it the 'dogma of the sovereignty.' This idea had been generative and common among people in most of the English colonies of America (Tocqueville, 2004, pp. 91–99). This principle was one of the moving forces of the American Revolution that caused its breakout. All classes took risks for its cause, they fought and triumphed in its name, it became the law of laws (Tocqueville, 2004, p. 93). One can link that with other concepts discussed by Tocqueville such as the political association of individuals and their right to practice their political will. Sovereignty, freedom, and political will were all driving forces that led to the breakout of the revolution. These ideals were central to the Puritan movement. The writing of the Federal Constitution that took place upon the end of the revolution was highly influenced by these principles or one can say puritan religious ideals.

Some make connections between puritanism and Freemasonry, a society that is discussed in detail below. Many Freemason leading figures were influenced by the ideals of puritanism such as freedom, tolerance, and reasoning. What many people ignore is that many founding fathers of the United States were Freemasons including George Washington, Benjamin Franklin, Paul Revere, John Hancock, and others who also signed the Declaration of Independence, and this explains some references to conspiracy theories by many scholars and writers as we will see below. This also shows the interconnection between the establishment of the US as a country and the impact of various Christian groups.

### **The First Great Awakening**

The American revolution was another central event in US history. This was transformative because it impacted the formation of American society and the flow of future historical events. The great awakening which challenged the power of government over religious matters gave politics a spiritual dimension by legitimating resistance to political tyranny (Steinberg, 2006, p. 35). It came at a time when the idea of secular rationalism was being emphasized, and passion for religion had grown stale. The Awakening's stress on the liberty of conscience led many people to break away from the religious establishment, embracing the new evangelical creeds being preached (Steinberg, 2006, p. 35). Many historians underscore the importance of the Great Awakening and the lasting impact it had on various Christian denominations and the US culture at large. The religious establishment did that mainly because it wanted to protect its prerogatives. This movement, as most historians agree, was fathered by Jonathan Edwards.

In the early 1700s, the European Enlightenment was making its way across the Atlantic Ocean to the American colonies. Much like Enlightenment ideals in Europe, Enlightenment thinkers emphasized the logical view of the world, while underestimating and disregarding the role of religion. This caused a religious divide among the 13 colonies as most of New England was affiliated with congregational churches. There were Anglicans, Baptists, Presbyterians, and Quakers. The Great Awakening came to reinstate religion back into public life and emphasize that all people are born sinners and that salvation and forgiveness should be sought from God. It also emphasized that religion should not be formal or institutionalized but rather personal and casual. A key feature of this era is that charity as well as philanthropy became more individualistic actions.

One of the lasting impacts of the Great Awakening is the emphasis on an unmediated charity that should be handled by individuals and not churches. Instead of churches taking care of charity, now individuals are in full control of that. And it is not only the rich or the clergy who can give but almost everyone who is able to. Jonathan Edward as well as George Whitefield had key roles in the dissemination of Christian philanthropy in the United States. Edward always preached the indispensable duty of people to give bountifully and willingly to those who need it. They both repeatedly spoke about the importance of Christian charity and the importance of giving, especially to those who have less. One of the most famous preaches for Jonathan Edward was “The Duty of Christian Charity: Explained and Defended.” He associated heaven and hell with caring for the poor and giving them considered that as one of the highest duties of the Christian. He always called on people to be generous when giving to the poor. Similarly, George Whitefield, who was a Freemason, was preaching in many states in the US, called on people to take care of each other and collected donations in each preach to use for good causes. Such donations were used to relieve victims of disaster, and orphanages, release debtors from prison, and fund educational institutions such as Harvard and Dartmouth.

### **The Freemasons**

The Freemasons were a fraternal society that promoted Enlightenment principles of inquiry and tolerance. The movement originated first in London in the early 18<sup>th</sup> century, and Masonic lodges soon spread throughout Europe and the British colonies including North America. Benjamin Franklin was one of the prominent and first Freemasons in British America. Some argue that Franklin, who became one of the founding fathers of the United States, ended up joining the Quakers of Philadelphia. This religious group has beliefs that each human being possesses “inner light” or that people are innately good. This religious group historically supported philanthropic projects and called for criminal justice reform in the United States as well as other human causes. However, one should note that Franklin was a man of wisdom who had extensive knowledge in philosophy, and politics and was an astute writer who questioned many things around him including Christianity and the divinity of Jesus. In 1743, he founded the American Philosophical Society to encourage critical thinking and the spirit of inquiry.

As mentioned earlier, the first lodge for the movement was in London where all actions and instructions came from. The movement’s founding rules and principles were printed in America in 1734 by Franklin, which instructs affiliates to hold an annual communication and feast (Hackett, 2015, p. 20). Between 1733 and the American Revolution, the movement opened more than one hundred lodges in the British colonies. By the early 1770s, the movement had more than five thousand members most of whom came from the most prestigious and highest-paid occupations (Hackett, 2015, p. 21). The movement had a huge impact on American culture and lifestyle as it brought European lifestyles and customs to the upper reaches of 18<sup>th</sup>-century American Society. The religious group was



part of the Anglicization of colonial life. By embracing the freedom of thought and religious toleration, the movement contributed to the rational religious discourse emerging in the public sphere.

The Anglican movement honors the Saint John's Day sermons that date back to the medieval heritage of divine worship. Freemasons who are heavily involved in philanthropic activities select a popular preacher on that day and support the event by ensuring large attendance among its members. This often results in large donations for the poor, the needy, and the sick. George Whitefield, the well-known evangelist that I briefly talked about earlier, preached the first American Masonic charity sermon on Jun 24, 1738 (Hackett, 2015, p. 44). He preached to raise funds for orphans and the poor. These sermons called for mutual love and bonds, the importance of charity, and the need for virtuous behavior and solidarity among humans. According to these preachers, the purpose of society is to encourage innate love among human beings and caring for each other, transcending divisions and differences. Uniting together in a brotherhood, Freemasons introduce themselves as a cultivated elite coming together for the common good of humanity. Though the fraternity's charity was intended for group members, in times of community distress and crises, Masons extend financial aid to those who need it most such as the donations made for those who were subject to a citywide fire in 1740 (Hackett, 2015, p. 45).

Seen from an anti-Masonry perspective, the fraternity is viewed as a secret group of politically connected, secularizing, affluent people deeply threatening the common man of evangelical Christianity. For instance, David Icke states that people only see the "good works" of the organization. He argues that Freemasonry is like a school building that one can see its innocent walls from the outside, but once people join that school, they realize that it is designed to misguide and mislead its members. The information that would reveal the truth to them is withheld. Who goes on to further say that the movement is linked to Satanism and that the US government is controlled by this secret society brotherhood? Ed Decker (1994) takes a similar stance in his book *The Dark Side of Freemasonry* where he exposes the society and shows their conspiratorial role in the United States and across the world. Decker also argues that the charities and financial contributions made by society work as a cover to their pursuits to control global politics. He stresses the secrecy, the vagueness, and the hierarchical nature of the group. Others such as Jessica Harland-Jacobs (Harland-Jacobs, 2013) makes a link between Freemasonry and the expansion of the British empire. Harland-Jacob does not take a conspiratorial stance and rather examines the fraternity's role in various colonial settings and the impact of the empire on the group.

## **Conclusion**

This research give an overview of the United State's history as illustrated by Tocqueville. It was elaborated on the role of religion in establishing the new country that had been colonized by Britain which in turn committed genocides against Indigenous peoples. According to Tocqueville, it was religious groups such as the Puritans that the seeds of democracy and equality in the newly emergent country. In addition, it was emphasized that some prominent figures who signed the Declaration of Independence in the USA were members of the Freemasonry fraternity, which raised questions about the course of politics in the country. The second section explored the historical epoch of the First Great Awakening. This Christian awakening came at a time when the idea of secular rationalism was being emphasized, and passion for religion had grown stale. The Awakening's stress on the liberty of conscience led many people to break away from the religious establishment, embracing the new evangelical creeds being preached. It also showed how some figures of this awakening were Freemasons. The last section discussed the role of Freemasons in philanthropy in the US and some opposing views that see otherwise. It was shown how the society appeared as a religious society but later turned into a secular one, connected by many to conspiracy theories. However, what

one cannot ignore is the formidable role of society in US history as well as its central role in the evolution of philanthropy.

#### **Research and Publication Ethics**

In this study, all the rules specified in the Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive were complied with.

#### **Ethics Committee Permission**

The study does not require ethics committee approval.

#### **Authors Contribution Rate**

The study is single-authored.

#### **Conflict of Interest**

There is no conflict of interest.

### **References**

- Decker, E. (Ed.). (1994). *The dark side of freemasonry*. Vital Issues Pr.
- Hackett, D. G. (2015). *That religion in which all men agree: Freemasonry in American culture*. University of California Press.
- Hammack, D. C. (Ed.). (1998). *Making the nonprofit sector in the United States: A reader*. Indiana University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2005tn8>
- Harland-Jacobs, J. L. (2013). *Builders of empire: Freemasons and British imperialism*. The University of North Carolina Press.
- Kidd, A. (1999). *State, society and the poor in nineteenth-century England: In nineteenth-century England*. Bloomsbury Publishing.
- Steinberg, W. W. P. R. (2006). *The nonprofit sector: A research handbook*. Yale University Press.
- Tocqueville, A. de. (2004). *Alexis de tocqueville: Democracy in America* (A. Goldhammer, Trans.; 1st edition). Library of America.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Qualitative research methods in the social sciences*. Seçkin Publishing.

---

# Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

*Social Sciences: Theory & Practice*

ISSN: 2619-9408

*Geliş/Received: 22.04.2023 Kabul/Accepted: 19.06.2023*

*Makale Türü: Derleme/Review*

---

## Tarih Bilinci, Kimlik ve Tarih Eğitimi\*

*İbrahim HASDEMİR\*\**

*Mehmet ELBAN\*\*\**

### ÖZ

Tarih bilinci kavramına ilişkin yapılan araştırmalar artmasına rağmen bu kavramın tanımı ve kapsamına ilişkin belirsizlikler halen devam etmektedir. Söz konusu kavramın anlaşılması onunla ilişkili bilinç, kolektif bilinç, tarihsel okuryazarlık gibi kavramların anlaşılmasına bağlıdır. Yine tarih bilincinin oluşumu ve bireylerde nasıl geliştiği konuya ilişkin temel problemler arasında değerlendirilmektedir. Mevcut araştırma söz konusu gerekçelerden hareketle tarih bilinci ve tarih bilinciyle ilişkili temel sorunların cevaplanmasına dönük ilgili literatüre dayalı sistematik bir analiz yapmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda ortaya konulan önemli sonuçlardan biri tarih bilincine dair yapılan tanımlarda kavramın ayırt edici niteliğinin saptanmasıdır. Buna göre geçmiş, şimdi ve geleceğin anlaşılması ve yorumlanması, söz konusu tanımların ortak noktasıdır. Yine tarih bilincinin antik dönemlerden günümüze var olduğu ortaya koyulmuştur. Tarih bilinci, milletlerin devamlılığı, ulusal ile küresel ölçekte iyi vatandaşlar yetiştirilmesi için sosyal boyutta bir gerekliliktir. Tarih eğitimi ve öğretiminin niteliği ise doğru bir tarih bilinci oluşturmada kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda öğrencilerin aktif olduğu, görsel materyallerle desteklenen öğretim etkinlikleri ile kolektif şekilde yapılan anma ve kutlama günlerine ilişkin etkinlikler tarih bilincini teşvik edici etkinlikler olarak değerlendirilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih bilinci, kimlik, kolektif bilinç, tarihsel okuryazarlık, tarih eğitimi.

## History Consciousness, Identity and History Education

### ABSTRACT

Despite the increasing number of research studies on the concept of historical consciousness, uncertainties regarding the definition and scope of this conception continue to persist. The understanding of the concept of historical consciousness is dependent upon the comprehension of related concepts such as consciousness, collective consciousness, and historical literacy. Furthermore, the formation of historical consciousness and how it develops in individuals are considered among the fundamental issues pertaining to this subject matter. The current research aims to conduct a systematic analysis based on relevant literature in order to provide answers to the fundamental issues related to historical consciousness and the problems associated with it, considering the aforementioned grounds. One of the significant findings revealed by the research is the determination of the distinctive nature of the concept of historical consciousness in the definitions proposed. Accordingly, the understanding and interpretation of the past, present, and future constitute the common ground of these definitions. Moreover, it has been revealed that historical consciousness has existed from ancient times to the present day. Historical consciousness is a social necessity for the continuity of nations and the cultivation of good citizens on both national

---

**Atf Bilgisi:** Hasdemir, İ. & Elban, M. (2023). Tarih bilinci, kimlik ve tarih eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 107-124. DOI: 10.48066/kusob.1286576

\*Bu çalışma, Doç. Dr. Mehmet ELBAN danışmanlığında, Uzm. Öğr. İbrahim HASDEMİR tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Tarih Bilincine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Ağrı İli Örneği)" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Uzm. Öğrt., Millî Eğitim Bakanlığı, hasdemir1921@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0892-3515

\*\*\* Doç. Dr., Firat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, melban111@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2764-3968

and global scales. The quality of history education and teaching is of critical importance in establishing a proper historical consciousness. In this context, teaching activities that are supported by visual materials and involve active participation of students, as well as collective commemoration and celebration events, are considered as activities that promote historical consciousness.

**Keywords:** Historical consciousness, identity, collective consciousness, historical literacy, history education.

## Giriş

XXI. yüzyılda millî devletlerin mevcudiyeti sorgulansa da gelinen noktada halen millî devlet yapısının kendini güçlü bir şekilde koruduğu görülmektedir. Millî ve manevi değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi millî devletlerin mevcudiyetini güçlendiren unsurdur. Milletlerin manevi gücü millî şuur ya da millî bilinç olarak ifade edilmektedir (Atsız, 2018). Tarih ise kolektif bellek (Tosh, 2005) ve millî bilinci, besleyen kaynaktır (Güngör, 2003). Tarih, millî şuurun uyanmasını, beslenip kökleşmesini sağlar. Tarih, bireye ve millet gibi gruplara “kök duygusu” kazandırır. Tarih sayesinde ki milletler atalarıyla münasebet kurar (Baymur, 1941:5). Denilebilir ki millî bilincin oluşması için tarih ve tarih bilinci gerekmektedir. Pek çok tanımı olan tarih bilinci ise en genel anlamda geçmişten geleceğe uzanan süreklilik algısı ve geçmişle kurulan bağıdır (Güngör, 2003).

Tarih bilinci doğası itibarıyla, kimlik (Aslan ve Akçalı, 2007), millî tarih (Kösoğlu, 2013) tarihsel zaman (Özlem, 1999) tarih eğitimi ile güçlü ilişkiler ağına sahiptir. Tarih bilincine yönelik çalışmalar, kimlik araştırmaları, eğitim araştırmaları ve daha özelden tarih eğitimi ve sosyal bilgiler eğitiminde yoğunluk göstermektedir. Bu bağlamda tarih derslerinin (Gökkaya, 2001), tarihsel düşünme ve tarihsel okuryazarlık becerilerinin (Keçe, 2015), ders kitaplarının (Bulut, 2011), öğretim etkinliklerinin (Sezginsoy, 2011) tarih bilinci ile olan güçlü ilişkileri ortaya konulmuştur. Bununla birlikte tarih bilincinin tam anlamıyla anlaşılması için bilinç/şuur (Bıçer, 2018; Özlem, 1999; Timuçin, 2000), toplumsal/kolektif bilinç (Aktaş, 2011; Ortaylı, 2011; Ozankaya, 1984; Uslu, 2018), toplumsal/kolektif bilincin bilişsel ve duyuşsal boyutu (Aslan ve Akçalı, 2007; Tekeli, 2014), tarihsel okuryazarlık (Ahonen, 2005; Ata, 2002; Keçe, 2015; Walker, 2006) gibi kavramlarının anlaşılması gerekmektedir. Ayrıca tarih bilincinin geçmişten günümüze toplumlarda ortaya çıkışı, toplumsal değişim ve dönüşümlerle birlikte tarihsel bilincin maruz kaldığı değişim, tarih bilinci ve eğitim (Bıçak, 1996; Kösoğlu, 2017; Uluğ, 2000) tarih bilincinin anlaşılması için gerekli olan diğer değerlendirmelerdir. Görülüyor ki tarih bilinci, tarih bilinci kavramı ve bu kavrama ilişkin çalışmalar, sosyal ve beşeri bilimlerde giderek önem kazanmaktadır (Ahonen, 2005; Popa, 2021). Bununla birlikte özellikle tarih yazımı, tarih didaktiği ve eğitim bilimleri alanında çokça kullanılan tarih bilinci kavramı halen muamma bir tanımdır (Grever ve Adriaansen, 2019). Felsefeden uzaklaşma bu kavramın tanınmamasına, tarihe dikkat kesilememesine bunun sonucunda tarih şuurunun anlaşılmasına neden olmaktadır (Hocaoğlu, 2000). Dolayısıyla tarih bilinci ve tarih bilinciyle ilişkili kavramların neyi ifade ettiği ve arasındaki ilişkilerin boyutunun nasıl olduğu analitik bir açıklamayı gerektirmektedir. Mevcut araştırma bu gereksinimden hareketle bilinç, kolektif bilinç, bilişsel ve duyuşsal boyut, tarih bilinci, tarihsel okuryazarlık kavramlarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Söz konusu kavramsal açıklamalar yapıldıktan sonra tarih bilincinin gerekliliği ve tarih bilinci oluşturmada tarih ve tarih öğretiminin önemi tartışılacaktır.

## Bilinç

Tarihsel bilinç, millî bilinç gibi kavramların tamamlayıcısı olan bilinç kavramına dair literatürde farklı tanımlar yapıldığı görülmektedir. Bilinç kavramı Latince “conscientia” olarak ifade edilip Arapçada ise “şuur” olarak tezahür etmiştir. Söz konusu şuur sözcüğü Arap literatüründe yardımlaşma ve yardım manalarına gelmektedir. Yine bilinç kavramının “bilinç hakkında bir bilinç” manasında

kullanıldığı ve bu bilincin tarihsel bir özelliği olduğu ifade edilmektedir (Özlem, 1999: 169-174). Gerçek bilgisine bilinç sayesinde ulaşılabilceğini ifade eden Timuçin, söz konusu bu bilinç olmadığı ise gerçek bilgisine ulaşamayacağını ifade etmiştir. Aynı zamanda insanoğluna bu değeri tarih bilinci vermiştir (Timuçin, 2000). Frolov, bilinci bireyin kendi varlığı ile nesnel dünya arasında kurduğu bağ olarak tanımlayarak ontolojik bir yaklaşım göstermiştir. Kurulan bağ daha çok fiziksel bir temastan öte bilişsel süreçleri ve diğer insanlarla olan iletişimi içermektedir (Frolov, 1991: 59). Tekeli, bilinci; bireye dışarıdan gelen uyarıcı ve dürtülerden hangisinin ele alınacağını söz konusu dürtü ve uyaranlara karşı hangi mekanizmaların devreye gireceğini ele alan bir faaliyet olarak tanımlamıştır (Tekeli, 2014: 23-24).

Öte yandan Geçtan, bilinç kavramının yaşamın ilk döneminden ziyade anne karnındaki doğum öncesi denilen evrede başladığına işaret etmektedir (Geçtan, 1988:72). Ancak bu kavramda bilincin psikolojik (bireysel) varlığı sahiplenip toplumsal (kolektif) özelliği unutulmaktadır (Aytaç, 2003). Nitekim bilinç ile bellek fizyolojik ve psikolojik olmaktan öte bireylerin birbiriyle etkileşimi ile oluşur. Bireyin etkileşimi ne kadar güçlü ise bilinç ve bellek o kadar güçlü olur (Assmann, 2015). Dolayısıyla insanoğlu “tarih bilincine sahip varlık” veya “tarihi bir varlık”tır. Bu; insan, tarih ve bilinç üçlüsünün birlikteliğidir. Toplumsal bilinç ise kolektif bilinci meydana getiren kolektif farkındalıktır (Biçer, 2018: 8).

### **Kolektif Bilinç (Ortak –Toplumsal Bilinç)**

Siyasal, hukuksal düşünceler, tarih, din ve toplumsal psikolojiyle gelen bütünlük toplumların şuurunu oluşturur (Frolov, 1991: 59-60). Konu açısından önemli olan toplumsal ya da kolektif şuur kavramının Batı toplumundan geldiği görülmektedir (Uslu, 2018). Emile Durkheim söz konusu bilinç kavramını modern anlamda ilk kullanan kişidir (Aktaş, 2011). Toplumsal bilinç; Muzaffer Şerif (1906-1988), Durkheim (1858-1917) ve Marx’a (1818-1883) göre bir ürün olarak toplumsal koşullardan ortaya çıkmıştır (Ergun, 1982:82). Zira bilincin sadece psikolojik (bireysel) bir kavram olarak değil de aynı zamanda toplumsal düzlemde yer edinen bir kavram olduğu görülmektedir (Aytaç, 2003). Öyle ki kolektif bilinç Durkheim’ın anlayışında toplum bilimin merkezinde konumlanmaktadır (Iggers, 2016: 61). Kolektif bilinç daha sonra, toplumsal tarihin araştırma konularına (Hobsbawm, 2007: 272) ve Annaliste araştırmacıların analizlerini dayandırdığı tarihsel değerlendirmelere girmiştir (Gilderhus, 2014: 125).

Emile Durkheim bu kavramı “insanda birey olarak ruhi hayata ait olayları aşan ve zümrenin ortak düşünce, istek ve heyecanlarını temsil eden ortak bir bilinç” olarak tanımladığı görülmektedir (Aktaş, 2011). Bu kavramın İslam toplumundaki karşılığı ise “mümin kardeşliği”dir (Aktaş, 2011; Uslu, 2018). Ayrıca İbn-i Haldun bu kavramı “sebeb asabiyeti” olarak tanımlarken Ziya Gökalp ise “maşeri vicdan” olarak tanımlamıştır (Uslu, 2018). Başka bir tanımda kolektif bilinç “toplum yaşamındaki görüşleri, kavramları, düşünceleri, siyasal, sanat, töre vb. kurumları oluşturan bilinç biçimlerinin tümü”dür (Ozankaya, 1984: 118). Ortaylı’ya göre toplumsal (kolektif) bilinç kavramı “toplumun etrafında birleştiği değerler bütünüdür” (Ortaylı, 2011: 5). Bununla birlikte toplumsal bilinç diye ifade edilen kolektif bilinç bilişsel ve duyuşsal olarak iki kısma ayrılmaktadır (Tekeli, 2014:28). Tarih bilinci de bilişsel ve duyuşsal olarak iki kısımda değerlendirilmektedir. Bilişsel boyut, tarih metodolojisine; duyuşsal boyut ise ahlak ve değerlere ilişkin yeterlikleri kapsamaktadır (Allen, 2000; Alvé, 2017; Popa, 2022).

### **Tarih Bilincinin Tanımı**

Son yıllarda tarih bilinci alan yazında kendine yer edinen bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu kavramın tanımına dair ortak bir fikir birliği yoktur (Grever ve Adriaansen, 2019). Farklı tanımlar dikkate alındığında kavramı teorileştiren Rösen’in tanımının alanyazında sıklıkla kullanılan bir

tanım olduğu görülmektedir. Rügen'e göre tarih bilinci geçmişe bakma, geçmişini yorumlama, geçmiş bilgisini yaşam için kullanabilme yetkinlikleridir (Rügen, 2004). Bununla birlikte Rügen ve Jeisman tarihi, insan zihninde yer edinen bir kurgu olarak ifade etmiştir. Onlara göre bu kurgu tarihsel şuurdur (Tekeli, 2014: 26). Diğer taraftan tarih bilincinin bireydeki oluşumu daha çok bilgiler aracılığıyla gerçekleşir. Bu bilgiler bireyin kendi ülkesinin ve yaşadığı dünyanın yakın ve uzak geçmişine ilgili bilgilerdir (Kuçuradi, 1977). Tarih şuru; geçmiş ve bugünü harmanlayarak geleceğe atıfta bulunarak dönüşümü ve değişimi anlayabilmektir. Dolayısıyla tarih bilincinin temel kıstası süreci anlayabilme ve akışı idrak edebilmedir. Aynı zamanda bu bilinç düşünülene yeniden düşünmedir (Oymak, 1997). Gökberk'e göre tarih bilinci; tarihi bilme ve tarihi güzel bir şekilde kavramadır (Gökberk, 2007: 47). Tarih bilincini bireyin kendisi ve gelenek arasında çift taraflı eleştirel bir bakış açısıyla ele alan Dillthey, söz konusu kavramı kendine has tarihi bir yolu kavramak ve bir öz bilinç olarak dile getirmiştir (Gadamer, 2008: 199). Amerikalı bir tarihçi olan Guttman tarih şuurunu, anlatılan olayların ulusal tarih ya da aile tarihi olarak ortak bellekte yer edinip edinmemesi olarak tanımlamıştır. Nitekim tarih bilinci veya ortak hafıza toplumdaki politik ve sosyal olaylarla sıkı bir ilişki içindedir (Güven, Bıkmaz, Demirhan ve Keleşoğlu, 2014: 12). Ülken, tarih bilinci hakkında şu sözleri dile getirmiştir: "Tarih şuru, kendi varlığımızın köklerini tanımak ve bugünkü hayatımızın potansiyelini aydınlatmaktır" (Ülken, 2013). Tekeli, tarih bilincini şu sözlerle ifade etmiştir: "Geçmiş anlamlandıran, günü algılayan ve geleceğe ilişkin beklentilerle ileriye uzanan değişme kurgusunun farkında olunmasıdır" (Tekeli, 2014: 33). Daha güncel bir tanımda tarih bilinci, "bir insanın geçicilik, gerçeklik ve tarihsellik düzeyleriyle ilişkili geçici bir ruh hali" olarak tanımlanmaktadır (Clark ve Grever, 2018). Benzer bir tanıma göre tarih bilinci, geçici değişikliklere dair hayatı yönlendirmek için işe koşulan zihinsel işlemlerdir (Lévesque ve Clark, 2018). Pek çok tanımdan anlaşılacağı üzere tanımların ortak noktası geçmişin yorumlanması, bugünün anlaşılması ve bu doğrultuda gelecek için yeni bakış açılarının geliştirilmesidir (Van Boxtel ve Van Drie, 2018). Daha özet bir tanımla geçmiş ile gelecek arasındaki ilişkilerin anlaşılmasıdır (Popa, 2022).

### **Tarih Bilincinin Oluşumu**

Bireyde tarih bilincinin belirlenmesinde bireyin dünyaya bakış açısından ailesi, yaşamı, ekonomik durumu ve aidiyet hissettiği sınıf belirleyici olmaktadır. Bu ifade edilenlerle kişide tarihsel bir şuur meydana gelebilmektedir. Zira insanoğlu, meraklı bir karaktere sahip olmakla birlikte geçmişini bilip geleceğine dönük yorumlarda bulunabilir. Bu sebeple insanda bir tarih bilinci olduğu ve bu tarih bilincinin insandan soyutlanamaz olduğu değerlendirilmektedir (Ortaylı, 2011:9). Öte yandan tarih bilincinin ya da tarih duygusunun antik dönemlerden itibaren oluştuğu artık daha güçlü bir şekilde kabul edilmektedir (Assmann, 2015). Millet gibi gruplar, grup kimliği oluşturmak için grubun geçmişten geleceğe uzandığına inanma eğilimindedirler. Böylelikle bir grup olarak millet, geçmişten geleceğe uzanan süreklilik algısı oluşturur. Daha önce de belirtildiği üzere tarih ve tarih bilinci millet gibi gruplarda kök duygusu sağlar. Geçmişte yaşayan atalarıyla temasa geçerler (Baymur, 1941: 5). Söz konusu olguya pek çok örnek vermek mümkündür. Örneğin Romalı tarihçiler Romalıların, Fransa'da gelişen manastır tarihçiliği Fransızların köklerini Troyalılara dayandırmıştır. Elizabeth döneminde tarihçiler İngilizlerin kökenini Troya'ya, Nuh'un soyuna ve Briton Arthur'a dayandırmıştır. Söz konusu tarih yazımları atalar ile kurulan süreklilik bağıdır (Breisach, 2012: 228-229). Tarihi bilincin soy ve yakın geçmiş ile harekete geçtiği düşünüldüğünde ilkçağ ve ortaçağ için tarihi bilincini harekete geçirenin daha çok soy bilinci olduğu düşünülebilir (Assmann, 2015). Aynı zamanda toplumlar varlıklarını devam ettirebilmek için bilinç ve geçmişe ihtiyaç duyarlar (Aslan ve Akçalı, 2007). Buradan hareketle tarih bilinci bir sui generis (kendine özgülük) fenomeni olarak efsane motoru ve öz bilincin etkileşimi ile oluşur (Assmann, 2015).

Tarih bilinci oluşması için bireyin geçmiş bilgisini bir hikâye gibi değerlendirmemesi, geçmiş ile gelecek arasında bir bağ kurmak için kullanması gerekir. Dolayısıyla geçmiş ve gelecek arasındaki

bağ, tarihi süreklilik ve tarih bilincinin oluşumunda temel bir işleve sahiptir (Öztürk, 2011: 111). Modernist anlayışta ise tarih bilincinin oluşumu geçmiş, şimdi ve gelecek sıralamasına dayanan tarih yazımının ürünüdür (Tekeli, 2011: 107). Dolayısıyla tarihin zaman içinde değişime uğraması tarih şuurunun da değişime uğramasıdır (Tekeli, 2014: 25). Bireydeki tarihsel bilinç gelişimi geleneksel, ders çıkarıcı, eleştirel ve genetik olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Her aşama belli tarihsel bilinç türlerini ifade etmektedir (Rüsen, 2004). Ancak son dönemde bu yapıya ilişkin yapılan araştırmalar, tarih bilinci aşamalarındaki özelliklerin farklı aşamalarda da gözlemlenebildiğini göstermiştir. Örneğin genetik aşamada bulunması gereken bir özellik ders çıkarıcı aşamada gözlemlenmiştir (Reich, 2020).

### **Tarih Bilincinin Gerekliği**

Orhun anıtları olarak bilinen Türk tarihinin en eski yazıtlarında Bilge Kağan Türk ulusunun geleceğini üç kısımda ele almıştır. Vatana, devlete ve töreye bağlılık olan bu üç kısım terkedildiği zaman Türk ulusunun geçmiş zamanlarına döneceğini dile getirmiştir. Söz konusu üç kısmın bozulmasındaki temel nedenin tarih şuurunun yeterince benimsenmemiş olmasıdır. Tarih şuurunun verilmemesi hususunda Tanzimat dönemi ve ardından yetişen Türk milliyetçileri hassasiyetle durmuşlardır. Fakat Osmanlı İmparatorluğu'nun zirvede olduğu dönemde tarih şuurundan söz etmek pek mümkün değildi. Ne zaman ki zirveden düşüş baş göstermiş, işte o zaman tarih şuru aranır olmuştur (Deliorman, 1983). Anlaşıyor ki tarih şuru “milletlerin hafızası” ve savunma silahı gibidir (Atsız, 1951). Nitekim tarih şuuruna sahip nesiller karşıdan gelebilecek tehlikeleri görerek, tecrübe edinerek dost ile düşmanı, iyi ile kötüyü ayırabilir (Genç, 2013). Öte yandan tarihsellik bilinci zayıf insanlar, topluluklar ve devletler “evrensel insan hakları”, “liberal hukuk devleti” ve “küreselleşme” gibi kavramlarla meydana gelen ABD vb. güçlü devletlere direniş göstermede zorlanacaklardır. Buna karşı tarihsellik bilinci güçlü toplumlar ise söz konusu devletlerin emellerini fark ederek direniş göstereceklerdir (Özlem, 1999: 213). Ayrıca tarih şuru, insanların kendi milletlerinin yaşantılarından istifade ederek zamanın şartlarına göre geçmiş ile bugünü birleştirip geleceğe daha dikkatli adımlar atmasını sağlar (Özdemir, 2017). Bilinci insan yaşamındaki ilerleme, gerileme, süreklilik ve sıçramalar gibi zıtlıklarla ifade eden Şölçün, tarih bilincini de şimdiki zamanda kendisine yer bulma olarak açıklar. Bu sayede geçmiş ve geleceğe dair bir takım önlemler alınabilir (akt., Oymak, 1997).

Zira insanoğlunun tarihsel bir varlık olarak geçmiş ve geleceğe zaman kavramı çerçevesinde tutunarak kendine bir yer edinmesi gerekir. Zaman kavramı içerisinde tutunması, geçmişini bilip şimdiki zamanı da dikkate alarak geleceğe yönelip hayatını devam ettirmesidir (Biçer, 2018:4). Tarih bilincini benimsemiş bir birey sadece geçmişe takılmaz aynı zamanda şimdikiyi düşünüp geleceği de dikkate alarak geleceğine şekil verir (Çil, 2019: 56). Bu bağlamda tarihi şuur niçin oluşturulmalı ve tarih niçin öğrenilmeli sorularının cevabı, bireyin ve toplumların kimliklerini kazanması ve tecrübeyle geleceğe dair bir bakış açısı kazanmasıdır (Çil, 2019: 54). Aynı zamanda bir milletin iyileştirilmesi tarih bilinci ve hafıza kazanmakla olur (Deliorman, 1983). Öyle ki tarih bilincine sahip olmayan nesillerin ve milletlerin bir medeniyet inşa etmesi pek mümkün değildir (Alkan, 2013: 299). Dini perspektiften bakıldığında kutsal kitaplarda doğru bir tarih bilincinin oluşturulması gerekliliği ifade edilmektedir (Yıldız, 2018: 8-9).

Diğer taraftan genelde tüm insanlığın özelde ise ulusların tarih öğretiminde bir takım beklentileri vardır. Zira bu beklentiler XIX. yüzyılın son kısımlarından itibaren lise kademesinde coğrafya ve tarih derslerinde kendisini göstermiştir. Bu dersler ise siyasi bakış açısı ve milliyetçi bir ruhla şekillenmeye başlamıştır. Milliyetçi bakış açısıyla baş gösteren I. ve II. Dünya savaşları bu milliyetçi ideolojinin insanlık dramına maruz bıraktığını göstermiştir. Bu ise insanlarda savaşa karşı bir korku oluşmaya başladığını göstermektedir. 1989’ da Sovyetlerin dağılmasıyla azalan bu korku havası gençlerde barışı seven ve barışa değer veren bir tarih şuru verilmesini önemli kılmaktadır (Tekeli, 2014: 1).

Söz konusu önemden hareketle pek çok bilim insanı tarih eğitiminde tarih bilinci inşa etmenin gerekliliğini ortaya koymuştur. Örneğin Osman Turan; nasıl ki bir maden işlenmediğinde insanoğluna bir faydası yoksa tarih de bir bilinç, bir şuur haline getirilmediğinde bir faydasının olamayacağını ifade etmiştir. Bundan ötürü tarih dersi genç nesillere güç kaynağı olarak okutulmalıdır (Kösoğlu, 2013: 84; Kösoğlu, 2017: 207). Öte yandan geçmişten ders çıkarmak olarak bilinen tarih şuru bu kadar basit ve görüldüğü gibi kolay değildir. Bir şuur kazanma olarak idrak edilen tarih bilinci günümüz ve geçmiş arasında bağ kurarak ders çıkarmak olarak tanımlanmaktadır. Millî tarihin eğitim hedefi, çocuğa millî kimlik şuru aşılayarak topluma faydalı bir birey olarak yetişmesidir. Böylece çocuk milletine karşı duygusal bağ kazanarak geleceğine emin adımlarla bakabilir (Kösoğlu, 2017: 208-212).

Tarih bilincinin gerekliliğine dair diğer bir unsur sosyal temellerdir. Tarih şuurunun kişi ve sosyalleşme olarak farklı iki değişkeni olduğunu belirten Tekeli, süper ego diye tabir edilen sosyalizasyon terimine de vurgu yapmaktadır (Tekeli, 2014: 25-27). Denilebilir ki millî ve toplumsal bir kimlik için topluluklarda tarih bilincinin meydana gelmesi elzemdir. Tarih bilinci, farkında olmak olarak ifade edilebilir. Söz konusu bilince sahip bireyler tarih disiplini ile ilgili verileri analiz ederek doğru ve yanlış ayırabilme becerisine kavuşurlar (MEB, 2017: 19). Ancak eğitim ve genç kuşağa tarih şuurunun öğretilmesi günümüzdeki sorunların başında gelmektedir (Uluğ, 2000). Toplumsal problemlerin çözüme kavuşması gerektiğini ifade eden Bıçak, söz konusu problemlerin tarih şuruyla değerlendirilip çözüleceğini ifade etmektedir (Bıçak, 1996). Bununla birlikte tarih bilinci bireylerin ahlaki vatandaş olarak yetişmesine katkı sağlar (Edling vd., 2020). Çünkü ileri düzey bir tarih bilinci bireylerin toplumsal sorunları etkili ve etik bir şekilde çözmesini sağlayan temel yetkinliklerdendir (Penridge, 2021). Tarih bilinci sadece ülke çapında değil dünyadaki gelişmelerin değişimini idrak edebilmeyi sağlar (Bulut, 2011: 35). Tarih şuurunu içselleştirmiş gençlere bakıldığında sorumluluk sahibi kimlikli vatandaşlar olduğu görülmektedir. Bu da tarih şuurunu içselleştirmiş gençlerle daha iyi bir toplum inşa edileceği anlamına gelmektedir (Tekeli, 2014: 17). Herkes için gerekli olan tarih bilinci öğrenilmelidir. Tarih bilinci liseli öğrencilerden değil de ilkökul öğrencilerinden başlamalıdır. Nitekim ilkökoldan itibaren çocuklara tarih bilinci verirse ilerleyen zamanlarda gençler devleti ve milleti için makbul yurttaşlar olabilirler (Şimşirgil, 2016). Bu süreçte tarih disiplini geçmiş, şimdi ve gelecek terimlerinin koordineli bir şekilde işleyişi, tarih şuru ise bireyin ecdadının ortaya koyduğu eserleri tecrübe edinerek atalarını rol-model olarak almasıdır. Zira bir iş olarak tanımlanan bu bilinç nasıl davranılması ve nasıl hareket edilmesi gerektiği hakkında ifadelerde bulunur (Belada, 2018). Bu bilinç olmadığında ise birlik ve beraberliğin değeri olmayacaktır. Dolayısıyla günü idrak edebilmek için geçmiş iyi tanınmalı ve bilinmelidir (Bergoglio, 2017).

Tarih bilincinin gerekliliğine dair diğer öge, soyut ve somut kültürel mirasın da korunmasıdır. Örneğin Anadolu coğrafyasında bulunması gereken birçok tarihi eserin yurt dışındaki müzelerde olduğu bilinmektedir. Yurt dışında sergilenen bu eserler, ülke çapındaki tarih bilincinin zayıflığının bir sonucudur. Zira somut kültürel mirasın yansımaları olan bu eserler, ciddi anlamda zarar görmüştür. Sayılan tüm bu olumsuzlukların gerçekleşmemesi için tarih şuru oluşturulmalıdır (Muşmal, 2018). Nitekim bu bilinci gelecek nesillere aktarmak toplumların vazifesidir (Aslan ve Akçalı, 2007).

### **Tarihsel Okuryazarlık**

Tarihsel düşünme becerileri, tarihsel farkındalık (historical awareness), tarihsel duyarlık (historical sensibility) ve tarih/tarihsel okuryazarlık tarih bilincinin anlaşılmasını sağlayan kavramlardır (Keçe, 2015). Tarih/tarihsel okuryazarlık kavramının literatürde ilk kullanılışı 1978 tarihine kadar uzanmaktadır (Maposa ve Wassermann, 2009). Türkiye'deki alan yazında ise Ata'nın (2002a) çalışması kavramın ilk kullanımına öncülük edenlerdendir. Tarihsel düşünme becerileriyle yakından ilişkili olan tarihsel okuryazarlık becerileri, tarih bilincinin anlaşılması açısından kritik bir öneme sahiptir. Tarih/tarihsel okuryazarlık becerileri bir metni tarihselliğini fark ederek yorumlama, anlama becerisi,



başka bir ifadeyle tarihsel anlayıştır (Walker, 2006). Tarih/tarihsel okuryazarlık, “bilgi (olaylar ve anlatılar), kavramsal anlama (zaman, neden-sonuç, motivasyon, tarihsel önem, ahlaki yargılar, değişim ve süreklilik, tarihsel empati), tarih metodolojisi (kaynaklara ulaşma, doğrulama, bağlamsallaştırma, analiz, değerlendirme, açıklama), tarih/tarihsel bilinç ve tarihsel dil” boyut ve alt boyutlarıyla kavramsal bir yapı göstermektedir (Maposa ve Wassermann, 2009). Buna göre tarih/tarihsel bilinç, kavram hiyerarşisinde tarih/tarihsel okuryazarlığın alt kavramı olarak değerlendirilebilir. Tarih bilincini ilk kullanan kişilerden olan Ahonen tarih şuurunu tarihi okuryazarlıktan öte bir unsur olarak kabul etmiştir (Ahonen, 2005: 697).

Tarihsel okuryazarlık ve tarihsel düşünme becerileri kıyaslandığında ikisi arasında benzer ve farklı yönler görülebilir. Analiz, sentez, değerlendirme, kronoloji, problem çözme, sorgulama ve karar verme benzer yönleridir. Analiz, sorgulama ve yorumlamaya dayalı bir anlayış tarihsel düşünme becerileridir. Tarihsel okuryazarlıkta fazladan geçmişle günümüzü ilişkilendirme, anlatımsal ifade tarihsel empati, ahlaki muhakeme yapabilme, tarihsel olayları hikâyeleştirme, bilgi, iletişim teknolojilerinden istifade etme gibi beceriler vardır. Genel itibarıyla tarihsel okuryazarlık tarihsel düşünmeyi kapsamaktadır (Keçe, 2015).

Tarihsel okuryazarlık becerileri açısından diğer ilişkili kavramlar ahlaki muhakeme ve empati kavramlarıdır. Tarihsel empati, geçmiş zamana geçmişteki insanın gözüyle bakabilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Yılmaz ve Koca, 2012). Söz konusu empatinin nihai hedefine ulaşabilmesi için “aptal” “geçmiş”, “klişe genellemeler”, “günlük empati”, “sınırlı tarihsel empati” ve “bağlama uygun tarihsel empati” gibi evreleri tamamlaması gerekmektedir (Karabağ, 2010). Bağlamsallaştırma düzeyinin artması için geçmiş evre diye ifade edilen “Aptal” dan “bağlama uygun tarihsel empatiye” gidilmelidir. Bağlamsallaştırmanın üç ayağı “insan, zaman ve mekân” terimleri uyumlu bir şekilde kullanılarak tarihsel empatiye problemsiz bir şekilde ulaşılabilmektedir. Bununla tarihsel bağlamsallaştırma ve tarihsel empati kavramlarının birbirleriyle çok yakından ilişkili oldukları görülmektedir (Dinç ve Üztemur, 2018; Gültekin ve Berk, 2018: 776). Yine tarihsel empati kavramının artmasıyla tarihsel bağlamsallaştırma (tarihsel muhakeme) düzeyinin arttığı da söylenebilir.

Ahlaki muhakeme ise tarihsel okuryazarlık becerilerindedir. Üstelik bu beceri en üst seviyede bir beceridir. Zira bu beceri etik değerlerin (doğru-yanlış, iyi-kötü) tarihsel olarak yorumlanmasına dayanmaktadır (Keçe, 2015). Daha ayrıntılı ele alınırsa tarihi bir örnek olayın ahlaki olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceğini (ahlaki yargı yapılır/ahlaki yargı yapılamaz) ele almaktadır. Postmodernist anlayışı savunan Bıçak gibi araştırmacılar ahlaki yargıların yapılacağını bunlardan kaçış olmadığını savunurken Edward Hallett Carr, Leopold Von Ranke ve Richard J. Evans gibi araştırmacılar da ahlaki yargıların yapılamayacağını ifade eden görüşleri savunmuşlardır (Bıçak, 2013). Elban, tarih eğitiminin değer koyucu yönüyle tarihten farklı olduğunu ve ahlaki muhakeme becerilerinin insani ve vicdani bir gereksinim olduğunu ortaya koymuştur (Elban, 2018). Nitekim Ulusoy’un sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptığı çalışma bu gerekliliği desteklemiştir (Ulusoy, 2007). Yine ahlaki yargılarla sosyal bilgiler ders kitabında yer alan değerlerin birbirini desteklediği görülmektedir (MEB, 2018).

### **Tarih Bilinci, Tarih Eğitimi ve Öğretimi**

Millî kimlik oluşturmada tarih bilinci ve tarih eğitim arasında güçlü bir ilişki söz konusudur (Aslan ve Akçalı, 2007). Türk eğitim tarihi açısından değerlendirildiğinde Cumhuriyet’in ilk dönemlerinde pragmatik bir tarih bilinci oluşturma yönünde politikaların güdüldüğü görülmektedir (Kaya, Özdemir ve Şimşek, 2004). Türk eğitim sisteminde yapılandırmacı eğitimin anlayışının benimsenip gelişmesine kadar tarih dersleri öğrencilere saf bilgi verme üzerine tasarlanmıştır (Gökkaya, 2001). Her ne kadar tek başına yeterli olmasa da çoklu bakış açıları anlama, araştırma ve argüman oluşturma becerileri ile birlikte tarih bilgisi, tarih okuryazarlığı ve dolayısıyla tarih bilinci oluşturmada temel öğelerinden biridir (Clark ve Grever, 2018). Nitekim Rüsen, öğrencilere tarih şuru kazandırmak

için tarihi okuryazarlık becerilerinden istifade etmiştir. Bu becerilerden istifade ederek nihai hedef olan tarih bilincine ulaşabilmeyi gaye edinmiştir (Akt., Ata ve Keçe, 2014). Tarihsel düşünme ve tarihsel akıl yürütme gibi beceriler tarih bilincini geliştirmeye yönelik diğer becerilerdir (Clark ve Grever, 2018; Lévesque ve Clark, 2018).

Tarih bilinci oluşturmada diğer bir mesele ise öğretim programlarının program yazıcıları tarafından iyi tasarlanması gerekliliğidir. Hali hazırda tarih bilinci ve öğretim programlarına dönük yapılan çalışmalar öğretim programlarının daha etkili olması gerektiğini ortaya koymaktadır (Yükseler, 2019). Tarih bilinci oluşturmada diğer bir mesele ise tarih bilinci oluşturma sorumluluğunun yalnızca tarih derslerine yüklenmesidir. Oysaki tarih bilinci oluşturma multidisipliner bir yaklaşımı gerektirmektedir. Dolayısıyla tarih bilinci oluşturma edebiyat, Türkçe (Önkaş, 2016) ve coğrafya gibi tarih bilinci ve kimlik inşa etmeyi sağlayan derslere de yayılmalıdır. Millî bilinç oluşturmada Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi önemli eğitimcilerinden Selim Sırrı Tarcan söz konusu yaklaşımın önemini “Tarih vatanın ruhu, coğrafya ise cisimidir” veciz sözüyle açıklamıştır (Elban, 2020).

Öte yanda tarih derslerinde uygulanan öğretim yöntemleri, tarih bilinci oluşturmada kritik bir öneme sahiptir. Yapılan ampirik çalışmalar bazı öğretim yöntemlerinin tarih bilinci oluşturmada çok daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda öne çıkan yöntemler, dizgeli öğretim (Sezginsoy, 2011), anlamlı tarih modeli (Popa, 2021) skeç, tiyatro ve gezi gibi yöntemlerdir (Akdemir, 2014). Özellikle müzelere yapılan geziler, bir anlamda bireyin geçmişe dokunmasıdır. Çünkü tarihsel mekân ve tarih bilinci arasında sıkı bir ilişki vardır (Yumak, 2014). Müzeler, tarihsel empatinin oluşturulmasında, geçmişin somutlaştırılmasında ve bireylere değişim ve süreklilik algısını kazandırmada çok etkili bir yöntemdir. Ancak Yalçın’ın (2010) araştırması müzelerin etkili bir şekilde kullanılmadığını göstermektedir. Anlamlı tarih ise öğrencinin öğrenilen içeriği içselleştirmesine ve değerini anlamasına dayanmaktadır. Böylelikle öğrenciler, öğrenilen içeriği “neden öğrenmeleri gerektiğine dair anlam kazanacaklardır” (Popa, 2022).

Tarih bilincinin öğretiminde diğer bir önemli yaklaşım birincil kaynakların tarih derslerinde kullanılmasıdır. Öğrenciler, birincil kaynakları kullanarak daha doğru bir tarih bilinci edinebilir. Burada birincil kaynakların öğrenci tarafından konu ve dönem açısından bağlamsallaştırılması gerekmektedir. Daha da önemlisi öğrencinin kaynakların oluşturulduğu döneme ait olduğunun farkına varmasıdır. Sadece birincil kaynaklar değil, çağdaş kaynaklar ve medya değerlendirmeleri kaynak kullanımında tamamlayıcı etkinlikler olacaktır (Seixas, 2012). Bununla birlikte tarihsel resimli kitaplar tarih bilincini geliştirmektedir (Penridge, 2021). Öyle ki bir yerin farklı zamanlardaki değişimini gösteren yeniden fotoğraflama, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini ve geçmiş ile gelecek arasındaki ilişkileri anlamasını sağlayan önemli bir yöntemdir. Böylelikle geçmiş ile gelecek arasındaki değişim ve sürekliliği görsel olarak öğrenen öğrencilerin tarihsel bilinçleri gelişecektir (Varga, 2022).

Tarih bilinci oluşturmada bayramlar, önemli tarihi günleri anma ve kutlamalar etkili diğer yöntemlerdendir. Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi eğitimcilerinden Kâzım Nâmi Duru (1876-1967) özellikle savaş gibi zor dönemlerde bayramların, bir milletin tarihine dair önemli tarihi olayların anılması ve kutlanmasının milletlere ilerleme, çalışma ve geleceğe ümitle bakma gücü vereceğini belirtmektedir. Kâzım Nâmi’ye göre milletlerin ortak gelecek kaygısını inşa eden, tarih bilincidir. Bununla birlikte milletlerin mevcudiyeti, milletlerin tarih hafızasının diri kalmasına bağlıdır. Bayramlar ve önemli tarih olayların anılması ve kutlanması öğrencilerin kolektif ruhla yaptığı etkinliklerdir. Dolayısıyla birlikte yapılan bu etkinlikler bilişsel etkinliklerden çok öte öğrencilerin duyuşsal kazanımlarını harekete geçirir. Bu duyuşsal kazanımlar millet olma bilinci ve ortak gelecek kaygısıdır (Elban, 2019). Nitekim yapılan ampirik çalışmalar Şehitler Günü ve Çanakkale Zaferi gibi etkinliklerin öğrencilerde kuvvetli tesirler oluşturduğunu ortaya koymuştur (Akdemir, 2014). Yine yapılan ampirik

çalışmalarda öğretmenler, millî tarihteki önemli olaylar ve bu önemli olaylara ilişkin yapılan sınıf içi etkinliklerden kıvanç duyduklarını belirtmektedirler (Kuş ve Aksu, 2017).

Öte yandan tarih bilinci inşa etme sadece örgün öğretim aracılığıyla gerçekteşmez. Bireyler yazılı ve görsel medya aracılığıyla olumlu ya da olumsuz tarih bilinci edinmektedirler. Örneğin Türkiye’de son 20 yılda tarihi dizilerin her geçen gün sayısı artmaktadır. Söz konusu tarihi diziler tarih bilinci oluşturmanın yeni aracı haline gelmiştir. Denilebilir ki TV dizilerinin tarih şuurunun üzerinde etkisi vardır. Her ne kadar bu diziler belli bir kronolojiye bağlı kalmasa da bireylerde tarihe karşı bir ilgi ve alaka oluşturmaktadır (Emecen, 2018). Nitekim yapılan uygulamalı çalışmalar bunu destekler niteliktedir (Özmen, Er ve Ünal, 2014). Yine tarih bilinci ile güçlü ilişkiye sahip tarihsel okuryazarlık becerilerinin arttırılmasında tarihi filmler ve popüler tarihi filmler etkili bir araçtır (Seixas, 2012; Walker, 2006). Bununla birlikte popüler tarih dergileri, bireylerin tarih bilinci edinmelerini sağlayan yazılı materyaller arasında değerlendirilir (Doğan, 2011: 564).

Tarih eğitiminde diğer bir tartışma kolektif hafızanın bir tarih bilinci olarak öğretilmesidir. Milletlerin kendi kolektif hafızasını bir tarih bilinci olarak tarih eğitiminde vermesi gayet tabiidir. Ancak bazı durumlarda ötekine karşı kolektif hafızayı canlı tutmak ve ulus inşa etmek için resmi tarihler, tarih derslerinde tarih bilinci olarak öğretilmektedir (Reich, 2011; Reich, 2012; Gibson ve Reich, 2017). Örnek vermek gerekirse okullarda okutulan ders kitaplarında Afrika ülkelerinin büyük devlet kurma başarıları, beyazlara karşı çıkarılan direnişlere ve bağımsızlık mücadelelerine dayandırılmıştır. Sözü edilen temalar, millî gurur kaynakları olarak sunulmuş, millî şuurlarda yer edinmiş ve Afrikalıların tarih bilincini oluşturmuştur (Tosh, 2005). Böylesi durumlarda tarih eğitiminde beklenen öğrencilere anlatılan, tarihsel anlatıları üretenlerin bakış açısını yansıttığını fark ettirmesidir (Gibson ve Reich, 2017; Reich, 2011; Reich, 2012;). Bu noktada geçmiş bilgisinin mutlak objektif olmadığına dayanan meta-tarihsel düşünce ve farklı seslere izin veren çoklu perspektife dayanan bir tarih eğitimi anlayışı kabul edilmelidir (Grever ve Adriaansen, 2019). Bununla birlikte tarih bilinci inşa etmede bir kolektif hafıza sembolü olan kamusal anıtlar, tarih dersleri için etkili bir araçtır. Yine tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde kolektif hafızaların yansımaları olan kamusal anıtlar tarih derslerinde etkili bir şekilde kullanılabilir (Gibson ve Reich, 2017; Reich, 2011; Reich, 2012).

## **Sonuç**

Tarih bilinci kavramı beşeri ve sosyal bilimlerde artan bir ilgiye sahiptir. Tarih bilinci kavramına ilişkin akademik çalışmalar artmasına rağmen kavramın tanımı ve kapsamına dair belirsizlikler devam etmektedir. Tarih bilinci kavramının tanımı ve doğru anlaşılması aslında bu kavramla ilişkili kavramların anlaşılmasına bağlıdır. Söz konusu kavramlar bilinç, kolektif/toplumsal bilinç ve tarihsel okuryazarlıktır.

Söz konusu ilişkili kavramlardan hareketle tarih bilincine dair pek çok tanım yapıldığı görülmektedir. Tarih bilinciyle ilgili yapılan tanımların ortak noktalarına dayanarak bu kavram tanımının ayırt edici unsuru ortaya koyulabilir. Tarih bilinci kavramının ayırt edici unsuru, geçmiş, şimdi, geleceğin anlaşılması ve yorumlanabilmesidir. Tarih bilincinin oluşumu ise antik çağlara kadar götürülmektedir. Diğer taraftan tarih bilinci, milletlerin devamlılığını sağlayabilmesi, millet ve devlet aygıtının birlikteliği ve bu birlikteliğin oluşabilecek tehlikelerin üstünden gelebilmesi açısından temel gereklilik olarak görülmektedir. Ayrıca hem ulusal hem de küresel ölçekte iyi vatandaşlar yetişmesinde tarih bilinci güçlü bir yetkinliktir.

Tarih bilinci oluşurmada tarih eğitimi ve öğretilmesi, on dokuzuncu ve yirminci yüzyılda ulus devletlerin yükselmesi ve ücretsiz-zorunlu eğitimlerin yaygınlaşmasıyla eğitim sistemlerinde yer edinmiştir. Ancak bu eğitimin niteliği daha çok milliyetçi-militarist bir tarih bilinci inşa etmeye dönüktür. II. Dünya Savaşı’ndan sonra tarih bilinci bu eksenden sıyrılarak daha barışçı bir yetkinlik

niteliğine bürünmüştür. Tarih bilinci inşa etmede tarih eğitimi ve öğretiminde bazı yöntem ve yaklaşımların daha etkili olduğu yapılan inceleme ve ampirik çalışmalar ile ortaya koyulmuştur.

Tarihsel okuryazarlık ve tarihsel düşünme becerileri tarih bilinci inşa etmede öncelikli hedefler arasındadır. Ancak tarih bilinci inşa etmede tarih dersleri tek başına yeterli değildir. Edebiyat, ana dil eğitimi ve coğrafya gibi derslerle multidisipliner bir yaklaşımla tarih bilinci inşası, idealize edilen eğitimsel yaklaşımdır. Yöntem açısından öğrencinin aktif olduğu tiyatro, gezi, müze gezi gibi yöntem ve teknikler tarih bilincini teşvik eden yöntem ve teknikler arasında sayılmaktadır. Bununla birlikte tarih metodolojisine ilişkin becerilerden öte anlamlı tarih modelinin diğer bir etkili yaklaşımdır. Yine görsellerin, özellikle geçmişten şimdiye uzanan görsel materyallerin, tarihi film ve dizilerin kullanımı tarih bilincini teşvik eden eğitimsel yaklaşımlardır. Millî tarih açısından önemli günleri anma ve kutlama gibi kolektif etkinlikler tarih bilinci inşası için duyuşsal anlamda kazanım sağlamaktadır. Diğer taraftan hafıza mekânları olarak kamusal anıtlar, eleştirel bir tarih bilinci inşa etmede etkili bir araçtır. Ancak bu noktada önemli olan, tarih eğitimcilerinin tarihi anlatıların tek taraflı olabileceğini öğrencilere fark ettirebilmesidir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Bu çalışmada, Etik Kurul izni gerekmemektedir.

### **Yazarların Katkı Oranı**

Bu çalışmada, 1. yazarın %50 ve 2. yazarın 50 oranında katkısı bulunmaktadır

### **Çıkar Çatışması**

Bu çalışmada, çıkar çatışmasına dair herhangi bir durum bulunmamaktadır.

## **Kaynakça**

- Ahonen, S. (2005). Historical consciousness: A viable paradigm for history education? *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 697-707. <https://doi.org/10.1080/00220270500158681>
- Akdemir, H. (2014). *Okullarda yapılan tarihi anma ve kutlama programlarının öğrencilerde tarih bilincinin gelişmesine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktaş, A. N. (2011, 22 Nisan). Kolektif bilinç (altı) [Çevrimiçi blog]. <http://blog.milliyet.com.tr/kosulsuzyasam> adresinden edinilmiştir.
- Alkan, M.Ö. (2013). II. Meşrutiyet'te resmi ideoloji, resmi tarih ve eğitim. (2. Baskı). Vahdettin Engin, Ahmet Şimşek (Ed.). *Türkiye'de tarih yazımı içinde* (s.221-336 ). Yeditepe.
- Allen, G. R. (2000). Is there a baby in this bathwater? Disquieting thoughts on the value of content in History. *South African Historical Journal*, 42(1), 290–306.

- Alvén, F. (2017). Making democrats while developing their historical consciousness: A complex task. *Historical Encounters: A Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures and History Education*, 4(1), 52–67.
- Aslan, A. ve Akçalı, A. (2007). Kimlik sunumu olarak tarih eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 125-132.
- Assmann, J. (2015). *Kültürel bellek: Eski yüksek kültürlerde yazı, hatırlama ve politik kimlik* (A. Tekin (Ed.)). Ayrıntı Yayınları.
- Ata, B. (2002). Tarih derslerinde dokümanlarla öğretim yaklaşımı. *Türk Yurdu Dergisi*, 1-14.
- Ata, B. ve Keçe, M. (2014). Öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerini etkileyen faktörler: öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir araştırma. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 3(2), 1-23. [https://doi: 10.17497/tuhed.185603](https://doi.org/10.17497/tuhed.185603)
- Atsız, H. N. (1951). Tarih şuuru. *Orkun Dergisi*, 29, 1-16.
- Atsız H. N. (2018). *Turancılık, millî değerler ve gençlik*. Ötüken Neşriyat.
- Aytaç, Ö. (2003). Bilincin sosyolojik analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4).
- Baymur, A.F. (1941). *Tarih öğretimi*. Ankara: Gazi Terbiye Enstitüsü Neşriyatı.
- Belada, A. (2018, 15 Mart). Tarih bilinci [Video dosyası]. [https://www.youtube.com/watch?v=5PC2tgXU\\_cs](https://www.youtube.com/watch?v=5PC2tgXU_cs)
- Bergoglio, J. M. (2017, 24 Mart). Tarih bilinci olmazsa insanlık anlamını yitirir [Video dosyası]. <https://www.youtube.com/watch?v=neqyDjR2kns>
- Bıçak, A. (1996). Tarih bilinci. *Felsefe Dünyası*, 20, 46-58.
- Bıçak, A. (2013). Tarih düşüncesi. *Cogito Dergisi*, 73, 36-60.
- Biçer, B. (2018). *Tarihe giriş*. Dem Yayınları.
- Breisach, E. (2012). *Tarihyazını*. (H. Kocaoluk, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Bulut, B. (2011). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan konuların tarih bilinci oluşturmadaki etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi Elazığ ili örneği*. Yüksek lisans tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Clark, A. ve Grever, M. (2018). *Historical Consciousness*. In *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 177–201). <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch7>
- Çil, H. (2019). *Tarih Bilinci: Bilim-felsefe-yöntem*. Önsöz Yayınları.
- Deliorman, A. (1983). Toplum cinneti, tarih şuuru. *Orkun Dergisi*, 159.
- Dinç, E. ve Üztemur, S. (2018). Tarihsel bakış açısı edinme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel bakış açısı edinme becerilerinin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 478-518.
- Doğan, A.S. (2011). Cumhuriyet dönemi popüler tarih dergileri. M. Öz (Ed.), *Cumhuriyet döneminde Türkiye’de tarihçilik ve tarih yayıncılığı sempozyumu bildiriler kitabı içinde* (ss. 557-564). Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- Edling, S., Sharp, H., Löfström, J. ve Ammert, N. (2020). The good citizen: Revisiting moral motivations for introducing historical consciousness in history education drawing on the writings of Gadamer. *Citizenship, Social and Economics Education*, 19(2), 133–150.
- Elban, M. (2018). Tarihi olaylar değerlendirilirken ahlaki yargı yapılmalı mıdır? Tarih öğretmen adaylarının ahlaki yargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 109-134.
- Elban, M. (2019). Bayramlar ve anma günlerinin eğitimdeki rolü: Kâzım Nâmi Duru'nun değerlendirmeleri. M. B. Minaz ve M. Sert Ağır (Ed.), *Eğitim bilimleri alanında araştırma makaleleri içinde* (ss. 223-230). Gece Akademi.
- Elban, M. (2020). Selim Sırrı Tarcan'ın anlayışında vatanseverlik eğitimi: Coğrafya ve tarih öğrenmek. *Pearson Journal*, 5(7), 329-337.
- Emecen, F. (2018, 21 Nisan). Tarihi dizileri izleyenlerin yüzde 10'u tarih kitabı okusa kardır [Çevrimiçi haber yorumu] <https://www.aa.com.tr/tr/kultur-sanat/tarihi-dizileri-izleyenlerin-yuzde-10u-tarih-kitabi-okusa-kardir/1124443> adresinden edinilmiştir.
- Ergun, D. (1982). *Sosyoloji ve tarih*. Der Yayınları.
- Frolov, İ. (1991). *Felsefe Sözlüğü*. (A. Çalışlar, çev.). Cem Yayınevi.
- Gadamer, H. G. (2008). Tarih bilinci sorunu. (T. Parla, çev.), *Toplum bilimlerinde yorumcu yaklaşım*, ss. 175-217. Deniz Yayınları.
- Geçtan, E. (1988). *Psikanaliz ve sonrası*. Remzi Kitabevi.
- Genç, Z. (2013). Amellerimiz defolu çıkarsa “Tarih Şuuru”. *Altınoluk Dergisi*, 325, 1-60.
- Gibson, M. T. ve Reich, G. A. (2017). Confederate monuments: Heritage, racism, anachronism, and who gets to decide?. *Social Education*, 81(6), 356-361.
- Gilderhus, M.T. (2014). *Tarih ve tarihçiler-Tarih yazıcılığına giriş*. (E.S. Özcan, Çev.). Atıf Yayınları.
- Gökberk, M. (2007). *Değişen dünya değişen dil [e-kitap sürümü]*. <https://docplayer.biz.tr/65073769-Macit-gokberk-egisen.html> adresinden edinilmiştir.
- Gökkaya, K. (2001). Sosyal bilgiler eğitimi bölümü öğrencilerinin (lisans) tarih bilinci üzerine bir anket değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 231-244.
- Grever, M. ve Adriaansen, R.-J. (2019). Historical consciousness: the enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 814–830. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937>
- Gültekin, F. ve Akça Berk, N. (2018, Mayıs). *İnsan, zaman ve mekân: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bağlamsallaştırma becerileri*. 5. Uluslararası tarih eğitimi sempozyumunda sunulmuş bildiri. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Güngör, E. (2003). *Kültür değişmesi ve milliyetçilik*. [https://www.academia.edu/30807060/Erol\\_Gungor\\_-\\_Kultur\\_degismesi\\_ve\\_milliyetcilik](https://www.academia.edu/30807060/Erol_Gungor_-_Kultur_degismesi_ve_milliyetcilik) adresinden alınmıştır. (Orijinal Yayımı, 1980)
- Güven, İ., Bıkmaz, F., Demirhan İşcan, C. ve Keleşoğlu, S. (2014). Tarih öğretimi kuram ve uygulama. Pegem Akademi Yayınları.
- Hobsbawm, E.J. (2007). *Toplumsal tarihten toplumun tarihine. Tarih ve tarihçi-Annales okulu izinde*. (s.249-290). İstanbul: Kırmızı Yayınları.

- Hocaoğlu, D. (2000, Şubat, 29). *Tarih ve tarih bilinci*. [Çevrimiçi gazete yazısı]. <http://www.durmushocaoglu.com/dh/yazi.asp?yid=4220904> adresinden edinilmiştir.
- Iggers, G. G. (2016). *Bilimsel nesnellikten postmodernizme: Yirminci yüzyılda tarihyazımı*. (G.Ç.Güven, Çev.). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Karabağ, Ş. G. (2010). Tarihsel empati becerisi: Öğretimi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi. M. Safran. (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri içinde*, (ss. 116-123). Yeni İnsan Yayınevi.
- Kaya, R., Özdemir, Y. ve Şimşek, U. (2004). Genç cumhuriyet ve oluşturulmaya çalışılan tarih bilinci. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 271-281.
- Keçe, M. (2015). Tarihsel düşünme becerileri ile tarih okuryazarlığı becerilerinin karşılaştırılması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 108-122.
- Kösoğlu, N. (2013). *Türk milliyetçiliği ve Osmanlı*. Ötüken Neşriyat Yayınları.
- Kösoğlu, N. (2017). *Türk olmak ya da olmamak*. Ötüken Neşriyat Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (1977). Tarih eğitiminin sorunları. Felsefe kurumu seminerleri. (235-239). Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Kuş, Z. ve Aksu, A. (2017). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin inançları . *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017 (8) , 18-41.
- Lévesque, S. ve Clark, P. (2018). Historical Thinking. *In The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 117–148). <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch5>
- Maposa, M. ve Wassermann, J. (2009). Conceptualising historical literacy-a review of the literature. *Yesterday and Today*, 4, 41–66.
- MEB (2017). Ortaöğretim tarih 9. sınıf ders kitabı. [https://www.sorubak.com/9sinif-tarih-dersi-ders-kitabi-20172018\\_152238.htm](https://www.sorubak.com/9sinif-tarih-dersi-ders-kitabi-20172018_152238.htm) adresinden alınmıştır.
- MEB (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden alınmıştır.
- Muşmal, H. (2018, 6 Ekim). Kültürel mirasımız tarih bilinci ve turizm II [Video dosyası]. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_U5Zhs2FP5o](https://www.youtube.com/watch?v=_U5Zhs2FP5o) adresinden edinilmiştir.
- Ortaylı, İ. (2011). *Tarihimiz ve biz* [e-kitap sürümü]. [https://www.academia.edu/27515324/ilber\\_ORTAYLI\\_-\\_Tarihimiz\\_ve\\_Biz](https://www.academia.edu/27515324/ilber_ORTAYLI_-_Tarihimiz_ve_Biz) adresinden edinilmiştir.
- Oymak, R. (1997). Dünden geleceğe sonsuz bir bakış. *Tarih, Eğitim ve Yaşam Dergisi*, (7), 32- 38.
- Ozankaya, Ö. (1984). *Toplumbilim terimleri sözlüğü*. Savaş Yayınları
- Önkaş, N. (2016). Türkçe ders kitapları metinlerinde tarih bilinci. A. Kiriş Avaroğulları (Ed.), 4. *Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu içinde* (s. 572-576). Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Muğla.
- Özdemir, R. (2017). Tarih bilincinin oluşması ve tarihi vesikaların değerlendirilmesinde nelere dikkat edilmelidir. *Oğuz-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 108-136.

- Özlem, D. (1999). *Siyaset, bilim ve tarih bilinci*. İnkılap Yayınevi.
- Özmen, C., Er, H. ve Ünal, F. (2014). Televizyon dizilerinin tarih bilinci üzerine etkisi "Muhteşem yüzyıl dizisi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 409-426.
- Öztürk, M. (2011). Geleceğin inşasında tarihin önemi. M. Öz (Ed.), *Cumhuriyet döneminde Türkiye'de tarihçilik ve tarih Yayıncılığı Sempozyumu bildiriler kitabı içinde* (ss. 107-113). Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Penridge, H. (2021). Using picture books to raise historical consciousness in the adolescent classroom. *Curriculum Perspectives*, 41(1), 47–57. <https://doi.org/10.1007/s41297-020-00120-6>
- Popa, N. (2021). Promoting historical consciousness in history Education: An instructional model and classroom based design study [McGill University (Canada) PP - Canada -- Quebec, CA]. In ProQuest Dissertations and Theses. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/promoting-historical-consciousness-history/docview/2572540872/se-2?accountid=15927>
- Popa, N. (2022). Operationalizing historical consciousness: A review and synthesis of the literature on meaning making in historical learning. *Review of Educational Research*, 92(2), 171–208.
- Reich, G. A. (2011). Testing collective memory: Representing the Soviet Union on multiple-choice questions. *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 507-532.
- Reich, G. A. (2012). Choose carefully: Multiple-choice history exams and the reification of collective memory. In Hickman, H. & Porfilio, B. J. (Eds.), *The New Politics of the Textbook: Critical Analyses in the Core Content Areas* (pp. 321-335). Sense Publishers: Rotterdam, The Netherlands.
- Reich, G. A. (2020). Monumental refraction: Monuments, identity, and historical consciousness. *Historical Encounters: A journal of Historical Consciousness, Historical Cultures, and History Education*, 7(1), 1-23.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63–85). University of Toronto Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3138/9781442682610.9>
- Seixas, P. (2012). Progress, Presence and Historical Consciousness: Confronting Past, Present And Future In Postmodern Time. *Paedagogica Historica*, 48(6), 859–872. <https://doi.org/10.1080/00309230.2012.709524>
- Sezginsoy, B. (2011). *Sosyal bilgiler dersinde tarih bilinci oluşturmada dizgeli öğretimin etkililiği*. Doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşirgil, A. (2016, 27 Ağustos). Tarih şuuru [Video dosyası]. [https://www.youtube.com/watch?v=I\\_kzEGfP8Ms](https://www.youtube.com/watch?v=I_kzEGfP8Ms)
- Tekeli, İ. (2011). Birlikte yazılan ve öğrenilen bir tarihe doğru. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekeli, İ. (2014). *Tarih bilinci ve gençlik*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Timuçin, A. (2000). Tarih bilinci ve tarih felsefesi. *Felsefelogos Dergisi*, 3(9), 23-38.
- Tosh, J. (2005). *Tarihin Peşinde: modern tarih çalışmasında hedefler, yöntemler ve yeni doğrultular* (Ö. Arıkan (ed.)). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Uluğ, N. (2000). Tarihsellik bilincinin felsefi ön bilgisi. *Felsefelogos Dergisi*, 3(9), 19-22.



- Ulusoy, K. (2007). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlak eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri (Sakarya il örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 155-177
- Uslu, B. (2018). Kur'an'da kolektif bilinç ve mü'min kardeşliği. *Journal of Analytic Divinity*, 2(1), 181-206.
- Ülken, H. Z. (2013). *Millet ve tarih şuuru [e-kitap sürümü]*. <https://tr.pdfdrive.com/millet-vetarih-%C5%9Euuru-hilmi-ziya-%C3%9Ciken-e117482646.html> adresinden edinilmiştir.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2018). Historical Reasoning. In *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 149–176). <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6>
- Varga, B. A. (2022). Posthuman figurations and hauntological graspings of historical consciousness/thinking through (re)photography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1–31. <https://doi.org/10.1080/09518398.2022.2098402>
- Walker, T. R. (2006). Historical literacy: Reading history through film. *The Social Studies*, 97(1), 30–34.
- Yalçın, F. (2010). *Tarih öğretim alanı olarak müzelerin kullanılmasının toplumsal tarih bilincinin kazandırılmasındaki etkileri*. Yüksek lisans tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Yıldız, A. (2018). *Tarih bilinci*. Pınar Yayınları.
- Yılmaz, K. ve Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: Tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 855-879.
- Yumak, S. (2014). *Tarihsel mekânın öğrencilerin tarih bilinci ile ilişkisi: Gaziantep ili örneği*. Yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yükseler, Y. (2019). *Sosyal bilgiler dersi 5.sınıf konularının tarih bilinci oluşturmadaki etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Accounting for the concept of historical consciousness depends on understanding its related concepts, such as consciousness, collective consciousness, and historical literacy. In light of these grounds, the current research aims to conduct a systematic analysis based on relevant literature to address the historical consciousness and fundamental issues associated with historical consciousness.

### **Consciousness**

Frolov demonstrated an ontological approach by defining consciousness as the connection established by the individual between their own existence and the objective world (Frolov, 1991:59). Tekeli defined consciousness as an activity that deals with which drive and stimulus from external sources will be taken into consideration and which mechanisms will come into play in response to those stimuli and impulses (Tekeli, 2014: 23-24). The aforementioned concept indicates the neglect of the social (collective) aspect of consciousness while emphasizing its psychological (individual) existence (Aytaç, 2003). In fact, consciousness and memory are formed not only through physiological and psychological means but also through individuals' interactions with each other (Assmann, 2015).

### **Collective consciousness (Common – Social consciousness)**

Emile Durkheim was the first person to use the concept of consciousness in a modern sense (Aktaş, 2011). Indeed, it can be observed that consciousness is not only a psychological (individual) concept but also a concept that takes place on a social level (Aytaç, 2003). When the definition of the concept is considered, it can be seen that Emile Durkheim defined the concept as "a common consciousness that goes beyond the individual's spiritual events and represents the common thoughts, desires, and emotions of the group" (Aktaş, 2011).

### **Definition of History Consciousness**

Many definitions of historical consciousness share a common ground which is the interpretation of the past, the comprehension of the present, and the establishment of a connection to what is to be developed for the future (van Boxtel & van Drie, 2018). A more concise definition is the understanding of the relationships between the past and the future (Popa, 2022).

### **The Formation of Historical Consciousness**

It is acknowledged that humans possess a historical consciousness, and this historical consciousness is deemed inseparable from human beings (Ortaylı, 2011:9). On the other hand, it is now more strongly accepted that historical consciousness or sense of history has emerged since ancient times (Assmann, 2015).

### **The Necessity of Historical Consciousness**

Historical consciousness is considered as the sole tool for constructing national identity ((Atsız, 1951; Çil, 2019:54; Alkan, 2013:299). Another element that reinforces the necessity of historical consciousness is social foundations (Tekeli, 2014: 25-27). In addition, consciousness contributes to individuals' understanding of change at the national and global level, raising them as moral citizens and solving problems effectively and ethically (Penridge, 2021; Bulut, 2011:35; Edling et al., 2020).

### **Historical Literacy**

Historical literacy skills refer to the ability to interpret and understand a text by recognizing its historicity, also known as historical understanding (Walker, 2006). Historical literacy encompasses a conceptual structure with various dimensions and sub-dimensions, including historical consciousness (Maposa and Wassermann, 2009). Accordingly, historical consciousness can be evaluated as a sub-concept of historical literacy within the hierarchy of concepts (Ahonen, 2005: 697).

### **History Consciousness, History Education and Teaching**

Historical knowledge is one of the fundamental elements in creating historical consciousness (Clark & Grever, 2018). Other skills, such as historical thinking and historical reasoning, are also aimed at enhancing historical consciousness (Clark & Grever, 2018; Lévesque and Clark, 2018). Another issue in developing historical consciousness is the necessity for curriculum designers to create well-designed curriculum programs (Yükseler, 2019). Moreover, literature, Turkish language (Önkaş, 2016), and geography courses that enable the construction of historical consciousness and identity should also be included (Elban, 2020).

On the other hand, the teaching methods employed in history classes have critical importance in developing historical consciousness. In this regard, prominent methods include systematic instruction (Sezginsoy, 2011), a meaningful history model (Popa, 2021), as well as techniques such as sketches, theater, and field trips (Akdemir, 2014). Another important approach to teaching historical consciousness is the use of primary sources in history classes (Seixas, 2012). Additionally, historical picture books and re-photography also contribute to the development of historical consciousness (Penridge, 2021; Varga, 2022).

One of the most effective methods of creating historical consciousness is commemorating and celebrating holidays and important historical days (Elban, 2019; Akdemir, 2014; Kuş and Aksu, 2017). Historical films, popular history films, and popular history magazines are also teaching tools that encourage students' historical consciousness (Emecen, 2018; Özmen, Er, and Ünal, 2014; Seixas, 2012; Walker, 2006; Doğan, 2011:564). Collective memories, sites/realms of memory, official historical narratives, and public monuments are considered other sources that promote historical consciousness (Reich, 2011; Reich, 2012; Gibson & Reich, 2017; Tosh, 2005; Tekeli, 2011:98; (Grever & Adriaansen, 2019).

### **Conclusion**

The definition and correct understanding of the concept of historical consciousness actually depends on understanding the concepts related to it. These concepts are consciousness, collective/social consciousness, and historical literacy.

The concept of consciousness refers to an individual's awareness of the external world, its past, present, and future. The foundation of this awareness is interaction. The complementary concept to consciousness is collective/social consciousness, which is the individual's awareness of the society and objects surrounding them. Another important concept that contributes to understanding the notion of historical consciousness is historical literacy. Historical literacy primarily refers to the skills related to history and historical methodology. In general, historical literacy is considered a sub-competency for historical consciousness.

The distinctive feature of the concept of historical consciousness is the ability to understand and interpret the past, present, and future. The formation of historical consciousness, on the other hand, can be traced back to ancient times. Furthermore, historical consciousness is regarded as a necessity for the construction of national identity. Additionally, historical consciousness is a powerful skill for the cultivation of both national and global citizens.

Historical literacy and the ability to think historically are among the primary goals in constructing historical consciousness. However, history classes alone are not sufficient for building historical consciousness. A multidisciplinary approach to constructing historical consciousness, including subjects such as literature, language education, and geography, is an idealized educational approach. From a methodological perspective, methods and techniques that involve active student participation, such as theater, field trips, and museum visits, are considered among the methods and techniques that promote historical consciousness. However, another effective approach, beyond skills related to history methodology, is the creation of a meaningful historical model. The use of visuals, especially materials that extend from the past to the present, historical films, and series, is an educational approach to promoting historical consciousness. Collective activities such as commemorating and celebrating important national historical events provide affective gains for the construction of historical consciousness from the perspective of national history. On the other hand, public monuments as sites/realms of memory are effective tools for constructing a critical historical consciousness. However, at this point, it is important for history educators to realize that narratives can be one-sided and convey this to their students.

---

# Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

*Social Sciences: Theory & Practice*

ISSN: 2619-9408

*Geliş/Received: 09.11.2021 Kabul/Accepted: 29.12.2022*

*Makale Türü: Derleme/Review*

---

## Gelişimsel Psikolojik Danışma ve Terapi: Bilişsel Stillerin Psikolojik Danışmada Kullanımı

*Zübeyde AKPAKIR\**

*Fidan KORKUT OWEN\*\**

### ÖZ

Gelişimsel Psikolojik Danışma ve Terapi (GPDT), günümüzde psikolojik danışma alanında dünyada giderek ilgi gören yaklaşımlardan biridir. Temelleri Sokrates ve Piaget'den esinlenerek oluşturulan bu yaklaşımda, bilişsel stiller kavramı ön plana çıkmaktadır. GPDT, bilişsel stiller kavramı ile psikolojik danışma sürecinde danışanın kendini ve dünyayı algılayış şeklini kavramada ve ona uygun müdahalelerde bulunmada yardımcı bir yaklaşımdır. Psikolojik danışma sürecinde danışanın gelişimsel stiline yanında psikolojik danışmanın kullandığı yardım etme stilini de vurgu yaparak yatay ve dikey gelişim kavramlarıyla psikolojik danışma sürecine önemli katkılarda bulunmaktadır. GPDT, hem yetişkin, çocuk psikolojik danışma süreci hem de okul psikolojik danışma süreci gibi farklı alanlarda etkililiği kanıtlanmış bir yaklaşımdır. Bu nedenle bu çalışmada, GPDT'nin kuramsal alt yapısı ele alınarak, bilişsel stiller tanıtılmış, bu stilleri kullanan danışanlara yönelik örnekler verilmiştir. Ayrıca yaklaşımın insan doğasına bakışı ve terapötik süreçte farklı bilişsel stiller ve buna uygun müdahaleler örnekler verilerek ele alınmış ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Alan yazın taraması yapılarak oluşturulan bu çalışmada psikolojik danışma sürecinde uygulamacılara yönelik pratik bilgilere yer verilmesi amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Gelişimsel psikolojik danışma ve terapi, bilişsel stiller, yatay gelişim, dikey gelişim.

### Developmental Counseling and Therapy: Usage of Cognitive Styles on Psychological Counseling

#### ABSTRACT

Developmental Counseling and Therapy is one of the approaches that attracts increasing attention in the world today in the field of psychological counseling. In this approach, which was inspired by Socrates and Piaget, the concept of cognitive styles comes to the fore. Developmental Counseling and Therapy is an approach that helps in understanding the concept of cognitive styles and the way the client perceives himself and the world in the counseling process and in making appropriate interventions. Emphasizing the helping style used by the counselor in addition to the client's developmental style in the counseling process, it makes significant contributions to the counseling process with the concepts of horizontal and vertical development. Developmental Counseling and Therapy is an approach with proven effectiveness in different areas such as both adult and child counseling process and school counseling process. Therefore, in this study, cognitive styles were introduced by considering the theoretical background of Developmental Counseling and Therapy, and examples for clients using these styles were given. In addition, the approach's view of human nature and different cognitive styles in the therapeutic process and

---

**Atf Bilgisi:** Akpakır, Z. & Korkut Owen, F. (2023). Gelişimsel psikolojik danışma ve terapi: Bilişsel stillerin psikolojik danışmada kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 1-22. DOI: 10.48066/kusob.1021033

\* Doktora Öğrencisi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, zubeydeakpakir@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-4920-3004.

\*\* Prof. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, fdnkrkt@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-0144-1521.

appropriate interventions are discussed by giving examples and relevant researches are included. In this study, which was created by reviewing the literature, it was aimed to include practical information for practitioners in the psychological counseling.

**Keywords:** Developmental counseling and therapy, cognitive styles, horizontal development, vertical development.

## Giriş

Psikolojik danışma ve rehberlik alanında danışanları anlayabilmek ve getirdikleri sorunlara uygun müdahalelerde bulunabilme amacını taşıyan bir dizi yaklaşım, kuram ve model bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan birisi Ivey (1986) tarafından geliştirilen Gelişimsel Psikolojik Danışma ve Terapidir (GPDT). Ivey (1986), GPDT'yi geliştirirken en fazla Piaget'nin bilişsel gelişimle ilgili görüşlerinden ve Platon'un felsefi bakış açısından faydalanmıştır. Bunun yanı sıra GPDT geliştirilirken Bağlanma Kuramları, Yaşam Boyu Gelişim Kuramları, Kültür İçindeki Farklı Grupların Kimlik Gelişimi Kuramı ve İyilik Hali Modeli'nden de yararlanılmıştır. GPDT, Bağlanma Kuramı'nın bireyin yakın çevresinin gelişimi üzerindeki etkisine verdiği önemden ve bireyin ailesi ve yaşadığı çevrenin etkisi ile değerlendirilmesi gerektiği yaklaşımından faydalanmıştır. Yaşamboyu Gelişim Kuramları'ndan ise Erikson'un psikososyal gelişim basamaklarında yer alan gelişimsel süreçlerden ve Kohlberg'in ahlak gelişimi devrelerinden faydalanılmıştır. GPDT, yapısı itibarıyla farklı kültürleri anlamaya dair çok kültürlü bakış açısına önem vermektedir, bu anlamda geliştirilme aşamasında farklı grupların kimlik gelişimi kuramlarından faydalanılmıştır. Myers, Sweneey ve Witmer (2000) tarafından geliştirilen İyilik Hali Çemberi Modeli'nde yer alan danışanın güçlü yanlarına odaklanarak ortaya çıkarılması yaklaşımı ise GPDT'nin gelişimine katkıda bulunan önemli öğelerden biridir.

GPDT'nin alana en önemli katkılarından biri, Piaget ve Platon'un görüşlerine temellendirilmiş, her bireyin yaşamı boyunca kullandığı bilişsel ve duygusal gelişimsel stili kavramıdır. Bu stiller bireyin kendini ve dünyayı algılayış şekli ile başkalarıyla kurduğu ilişkilerdeki bilişsel ve duygusal tepkilerini belirlemektedir. Ivey'in, Platon ve Piaget'in bireylerin bilişsel ve duygusal gelişimlerine bakış açılarına ilişkin karşılaştırmalı bilgilere Tablo1'de yer verilmiştir. Metinde bilişsel ve duygusal gelişimsel stili kavramı yerine ağırlıklı olarak bilişsel stil kavramı kullanılmıştır.

**Tablo 1.** Platon, Piaget ve GPDT bakış açılarına göre bilişsel/duygusal gelişim (Ivey ve Rigazio-Digilio, 2009)

Dünya görüşü	Plato	Piaget	GPDT
Görünenler Dünyası	Hayal etme (eikasia)	Duyusal motor İşlem öncesi	Duyusal/devinimsel
Görünen somut dünyası ile ideaların soyut dünyası arasındaki çizgi	İnanç (pistis)	Somut işlem	Somut/durumsal
İdea ve düşüncelerin soyut dünyası	Düşünme (ianoia)	Soyut işlem	Soyut
	Bilgi (episteme) Zekâ (noesis)	Soyut işlem sonrası	Diyalektik/sistemik

Tabloda görüldüğü gibi bireyin duygusal ve gelişimsel gelişiminde dünyayı algılayış şekline yönelik somut ve soyut dünya olmak üzere iki önemli kavram vardır. Dünyayı algılamalarımızda görülenler, işitilenler veya hissedilebilenler somut dünyayı oluştururken soyut dünya, idealar

dünyasıdır. İdealar dünyası somut olarak açıklanması zor, yorumlamaya dayanan algılamalardır. Somut dünya ise somut durum ve eylemlerin dünyasıdır.

İvey, bu stilleri geliştirirken Piaget'in bilişsel gelişim ile ilgili bireyin çocukluk ve ergenlik dönemlerinde farklı yaşlarda belli bilişsel gelişimsel dönemlerden geçtiği ve bu dönemlerin bireyin dünyayı nasıl algıladığına dair belirli özellikleri olduğu görüşlerinden faydalanmıştır. Piaget bu dönemleri duyuşsal motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler biçiminde adlandırmıştır. İvey, bu görüşlerden yararlanarak bilişsel stilleri duyuşsal-devinimsel, somut-işlemsel, soyut, diyalektik-sistemik olarak adlandırmıştır. GPDT'de Piaget'den farklı olarak bu gelişimsel dönemlerin yetişkinlik sürecinde de devam ettiği ve birbirini izleyen basamaklar yerine bir sıralamanın olmadığına, bireyin gelişimsel basamakların tümünü farklı yaşlarda deneyimleyebileceğine inanılmaktadır.

GPDT'nin gelişim sürecinde Plato'nun bireylerin dünyayı algılamalarına ilişkin görüşlerinden de yararlanılmıştır (Ivey, Ivey, Myers ve Sweeney, 2013). Platon, bireyin aydınlanmaya ulaşmak için farklı bilişsel gelişim seviyelerinden geçtiğini, bilinçliliğin görünenler dünyası ve görece karmaşık olan idealar arasındaki farkı oluşturduğunu düşünmektedir. Platon'un görüşünde görünenler dünyasında birey, gördükleri ile algılayışımı ve bilinci oluşturan düşünce sistemini şekillendirmektedir. Bu bakış açısına göre idealarda ise birey yorumlama becerisini geliştirerek daha karmaşık yapıları bilinç düzeyinde algılamaktadır,

GPDT'nin geliştirilmesinde Platon'un mağara metaforundan yararlanılmıştır. Bu metaforunda bir mağarada yer alan köle zincir ile duvara bağlanmıştır. Duvarın arkasından bir mum ışığı gelmektedir ve köle, karşısındaki duvarda birtakım gölgeler görmektedir. Bu gölgeler kölenin somut inançlar geliştirmesini sağlayan algılamaları oluşturmaktadır. GPDT yaklaşımında bu algılamalar bireyin sadece duyuşsal algıları ile dünyayı algılama ve yorumlama stiline yani duyuşsal-devinimsel stile karşılık gelmektedir. Köle özgür kalıp dünyanın tamamını görme şansı elde ettiğinde ise, mağaradaki algılarının hayalinde canlandırdığı yaratımlar olduğunu fark etmektedir. GPDT yaklaşımına göre bu durumdaki kölenin stili, soyut algılamalara sahip olunan, çevrenin yorumlanabildiği soyut işlemsel stile karşılık gelir. Köle, dünyaya tamamen alıştığında kendini bu dünyanın bir parçası olarak görmeye başlamaktadır. Yaklaşımına göre bu noktadan sonra birey, analiz ve sentez yapabildiği soyut işlem sonrası olan diyalektik/sistemik döneme geçmektedir (Ivey, Ivey, Myers ve Sweeney, 2013). Köle bu stilde yaşadığı dünyanın üzerindeki etkisini ve kendinin de dünyayı etkileme gücünü keşfetmektedir.

Gelişimsel bakış açısı nedeniyle yaşam boyu gelişimi dikkate alan GPDT, psikodinamik yaklaşıma dayalı olan bağlanma kuramından başkalarıyla ilişkileri açıklarken, davranışçı kuramlardan da davranış değiştirme konusunda yararlanmıştır. Yaklaşımına göre davranışsal, insancıl ve psikodinamik kuramların her biri bireylerin değişen bilişsel seviyelerine odaklanma eğiliminde olsalar da gelişimsel süreci sistematik olarak açıklamada yetersiz kalmaktadır. GPDT, bu konuda daha sistematik bir yapı önermektedir. Farklı olarak örneğin psikodinamik yaklaşım gibi bireyin yaşadığı problemleri sadece bireysel bağlamda değil, sistematik ve bütüncül bir yaklaşımla ele almaktadır. Ayrıca davranışçı yaklaşım ve beden odaklı yaklaşımlar daha çok somutluluk üzerinde dururken GPDT, tüm stiller üzerinde bireyin güçlendirilmesine katkıda bulunması bakımından diğer yaklaşımlardan farklılaşmaktadır (Ivey, 1995). Genel olarak bakıldığında GPDT'nin gerek insan doğasına bakış açısı gerek kullandığı teknikler ile geçmiş, bugün ve gelecek bakış açılarını içerisinde barındıran sistematik ve danışanın bağlamına değer veren bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Temel felsefesi ve doğası nedeniyle danışana uygun stil ve müdahalelerin seçilmesini önermesi yaklaşımı çok kültürlü psikolojik danışma bakımından zengin kılmaktadır (Rigazio-Digilio ve Ivey, 1990). Sonuç olarak GPDT, felsefesi ve kuramsal altyapısı bakımından bilişsel, davranışsal, psikodinamik ve çok

kültürlü psikolojik danışmayı kapsayan bütüncül bir meta-kuramdır (Ivey ve ark., 2013; Ivey ve Rigazio-Digilio, 2009).

GPDT, 1986 yılında farklı kültürlerde de kullanılabileceği vurgulanarak geliştirilmiş ve ilerleyen yıllarda gerek kuramsal gerek araştırma makaleleriyle alanyazına kazandırılmış olsa bu konuda Türkçe çalışmaların az olduğu dikkat çekmektedir. Türk kültüründe GPDT'nin psikolojik danışma alanında uygulanmasına ilişkin araştırma sayısı az olduğu (örn., Arıcıoğlu, 2008; Çivitçi ve Arıcıoğlu, 2012; Kemer ve Myers, 2011) gibi kuramsal olarak GPDT'yi ele alan ve uygulayıcılara pratik bilgiler sunan kaynak (Örn., Kararımak ve Korkut-Owen, 2009) sayısı çok azdır. Dolayısıyla, Türk kültüründe bu yaklaşımı tanıtan ve uygulayıcıların, danışanlarıyla çalışırken karşılaşılabilecekleri durumları örneklerle ele alan ve dolayısıyla psikolojik danışmanlara yol gösterici olabilecek ana dilde yazılmış daha fazla kaynağa ihtiyaç duyulmaktadır. O nedenle bu makalenin amacı GPDT yaklaşımı tanıtmak, psikolojik danışma süreçlerinde dört bilişsel stilin nasıl kullanılabileceğine ilişkin bilgileri örnekler vererek paylaşmak ve bazı öneriler sunmaktır. O nedenle öncelikle GPDT yaklaşımının dört bilişsel stil kavramından, insan doğasına bakışından, bireyin yaşadığı sorunları ele alış şeklinden, terapötik sürecinin nasıl işlediğinden, bu süreçte dört bilişsel stile dayalı olarak ne tür tekniklerin kullanılabileceğinden söz edilmektedir. Makalede ayrıca GPDT'ye yönelik olarak yapılan araştırma sonuçlarına da yer verilmektedir.

### Yöntem

GPDT yaklaşımını tanıtmak, bilişsel stil kavramları, insan doğasına bakışı, terapötik süreci ele alış şekli, kullandığı teknikler ve ilgili araştırmalardan bahsetmek amacıyla ulusal ve uluslararası eğitim, psikoloji ve psikiyatri alanı taranmıştır. Elektronik veri tabanları (Science Direct, PubMed, Google Scholar, PsycInfo, elektronik kitaplar) ve konu ile ilgili basılı kitaplardan faydalanılmıştır. Tarama yapılırken “Gelişimsel Psikolojik Danışma ve Terapi”, “Bilişsel Stiller” anahtar sözlükleri ve farklı bileşenler kullanılmıştır. Elde edilen çalışmalar incelenerek değerlendirilmiş ve çalışmaya uygun olabileceği düşünülen kaynaklardan faydalanılmıştır.

### Bilişsel Stiller

Bireyin kendisiyle ve başkalarıyla bağlantı kurarken kullandığı stiller daha önce belirtildiği gibi *duyusal-devinimsel*, *somut-durumsal*, *soyut ve diyalektik-sistemik* stil olarak ele alınmaktadır (Ivey ve ark., 2013). Bu gelişim stilleri döngüsel ve birbirlerini dışlamamaktadır. Bireyin o an tercih ettiği stil o anki deneyime özeldir ve aynı deneyime birden fazla stilde tepki göstermesi mümkündür. Birey, bir dizi durumda bir stili, diğer durumlarda başka bir stili tercih edebilmektedir. Ivey'e göre birey, dört farklı bilişsel- gelişimsel düşünme ve davranış stiliyle hem dikey hem de yatay olarak hareket etmektedir (Ivey, D'Andrea ve Ivey, 2011). Piaget'in aksine Ivey, gelişimsel stillerin hiyerarşik veya doğrusal olduğuna veya bir stilin diğerinden üstün olduğuna katılmamakta ve her stilin diğerleri kadar değerli olan alternatif bir bakış açısı sağladığını düşünmektedir (Sweney, Myers ve Stephan, 2006). Bununla birlikte, Ivey, bireylerin her bir stili kullanabiliyor olmasının önemli olduğunu düşünse de Piaget'ye benzer şekilde tüm bireylerin, özellikle soyut düşünme süreçleri gerektiren, tüm bilişsel stillerde işlev göremeyeceğine vurgu yapmıştır (Ivey ve ark., 2013).

Yaklaşım, danışanların bilişsel ve duygusal gelişimini değerlendirmede psikolojik danışmanlara anlamlı bir çerçeve sunmanın yanı sıra psikolojik danışmanların kendi bilişsel stillerini anlayabilmelerine de yaramaktadır. Psikolojik danışmanlar da bu stillerden bazılarını daha fazla kullanma eğiliminde olabilecekleri için, psikolojik danışma süreçlerinde hem kendilerinin hem de danışanlarının bilişsel stillerini fark etmeleri, ona göre müdahaleler planlanmaları ve danışanın gerekli durumlarda bu stillerin dördünü de kullanabiliyor olması GPDT'de çok önemlidir. Bu stiller psikolojik danışman açısından bakıldığında yardım etme stili biçiminde de adlandırılmaktadır (Barrio



ve Myers, 2008; Ivey, 1986, Ivey ve ark. 2013). Aşağıda, GPDT’de yer alan dört farklı bilişsel-gelişimsel stillerden söz edilmiş ve bu stilleri kullanan danışanların kendilerini daha çok nasıl ifade ettiklerine ilişkin örnekler verilmiştir.

### **Duyusal-Devinimsel Stil**

Duyusal-devinimsel stil, duyularla ilgili vücut deneyimlerini kapsamaktadır (Ivey ve Gonçalves, 1998). Duyusal-devinimsel stildeki bireyler, mevcut deneyimlerini anlamlandırırken duyularına odaklanmaktadır. Dolayısıyla bu stili kullanan bireyler için bilginin kaynağı duyulardır (Myers, 1998; Sweney, Myers ve Stephan, 2006). Bu durum, duyusal-devinimsel stil kullanan danışanların zaman zaman analitik olmayan ve gerçek dışı düşüncelere sahip olmasını beraberinde getirebilmektedir. Örneğin duyusal-devinimsel stil kullanan bir danışan “Annem ve babamın ayrılmasından ben sorumluyum. Ben her zaman onların evliliklerinde bir sorundum ve sonunda benim yüzünden boşandılar.” “Ben hiçbir işe yaramıyorum, gerçekten hayatta bir yerlere gelebilmek için mükemmel olmalıyım” gibi ifadeler kullanabilir.

Duyusal-devinimsel stildeki danışanlar oturumlarda genellikle gördükleri ve hissettikleri olaylar hakkında konuşmakta, yaşamı görsel, işitsel ve kinestetik sistemlerle organize etmektedir. Duyusal-devinimsel stilde işlev gösteren danışanlar, fiziksel duyumlarda ve ilişkilerde tatmin olabilmekte ve o anın duyumlarının tadını çıkarabilmektedir. Bazı durumlarda bu duyusal tepkiler, bireylerin hayatı tam anlamıyla deneyimlemelerini ve çevreleri üzerinde başarılı bir şekilde hareket etmelerini engelleyebilmektedir (Barrio-Minton, Myers ve Paredes, 2008). O nedenle psikolojik danışmanlık sürecinde danışanların duygusal tepkilerinin temelinde yer alan fiziksel duyumlarla (örneğin boğazda bir yumru, göğüste basınç) şimdi ve burada ile bağlantısının kurulması sağlanabilir. Bu stilin en önemli avantajlarından biri, stili kullanan bireylerin şimdi ve burada deneyiminin yüksek olmasıdır. Öte yandan, bu stili kullanan danışanlar hayal kırıklıklarına bir öfke patlamasıyla tepki verebilmekte, kendilerini diğerlerinden ayırmakta güçlük çekebilmekte ve gelecekteki sonuçlarını düşünmeden dürtüsel tepki verebilmektedir (Sweney, Myers ve Stephan, 2006). Ayrıca danışanlar, duygularını anlamlandırmak ve tanımlamakta zorluk çekebilmekte, yaşadıklarına somut örnek vermekte zorlanabilmektedir (Ivey ve ark., 2013). Bu stili kullanmayan bireylerin ise soğuk ve mesafeli bir yapıda olması ön görülmektedir (Crespi ve Generali, 1995). Dolayısıyla duyusal-devinimsel stil kullanan danışanların duyusal algılamalarının gelişmiş olduğu, kendini ve dünyayı tanımlarken duyularından referans aldıkları söylenebilir. Bu danışanlar ile çalışırken terapötik süreçte “şimdi ve burada” kullanımının faydalı olacağı düşünülmekle birlikte, danışanların dürtüsel hareket edebilme potansiyeli üzerinde de dikkatle durmak gerekmektedir. Aşağıda 19 yaşındaki geçen yıl istediği puanı alamadığı için tekrar üniversite sınavına hazırlanan erkek bir danışan ile psikolojik danışman arasındaki varsayımsal diyaloga yer verilmiştir.

**D (Danışan):** *Görmek istediğim o kadar çok yer var ki... Beni kimse engelleyemez. Alp Dağları’ni görmek, Eyfel Kulesi’ni izleyip karşısında kahvemi yudumlamak, New Orleans’ta bir sokak konserini dinlerken kendimden geçmek, hayatın tadını çıkarmak istiyorum.*

**PD (Psikolojik Danışman):** *Beni kimse engelleyemez derken sanki hayallerinizi engelleyenlerin olduğunu düşünüyorsunuz gibi anladım. Doğru mu?*

**D:** *Umurumda değil, hepsini gerçekleştireceğim. Okulda yüksek not almak değil, güzel bir yerde hiç duymadığım bir çiçeğin kokusunu almak, hiç duymadığım bir melodinin akışına kendimi bırakmak ve belki yeni lezzetler denemek benim ilgimi çekiyor. Gerçekten hayatta bundan daha önemli bir konu olamaz bence.*

**T:** *Anı yaşamaktan keyif aldığınızı söylediniz. Bu konuda neler yaptığınıza ilişkin ne tür örnekler verebilirsiniz?*

*D: Anı yaşamak işte, bilirsiniz. Geçtiğimiz hafta çok sevdiğim bir sanatçının konseri vardı. Evde oturup ders çalışarak bu konseri kaçıramazdım. Ben de kalkıp ona gittim. Ya da bazen sorumluluklarımı bir kenara atıp güzel bir restoranda keyifli bir yemek yiyorum hiçbir şey düşünmeden. Arada bir doğaya kaçıp kamp yapıyorum. Yeşilin güzelliğine bırakıyorum kendimi. Benim için bu tür zevkler ve deneyimler hayatı anlamlı hale getiriyor.*

*T: Sizin için yaşam gördükleriniz, duyduklarınız ve tadına vardığınız deneyimlerle keyifli hale geliyor. Bu da sizi yaşadığınız anın içinde tutabiliyor. Bir yandan anı yaşayıp diğer taraftan sorumluluklarınızı gerçekleştirebileceğiniz bir yaşam tarzı mümkün olsaydı bu nasıl olurdu sizce?*

İfadelerinden danışanın ağırlıklı olarak duyusal-devinimsel stili kullandığı anlaşılmaktadır. Bu noktadan sonra psikolojik danışman danışanın somut-durumsal veya soyut stil gibi diğer stilleri de kullanabilmesine yönelik tepkiler vererek danışanın farklı stilleri kullanmasına yardımcı olabilir. Psikolojik danışmanın danışanın en sık kullandığı stili anlaması, ona ne tür tepkilerin verilebileceğine ve ne tür teknikleri kullanabileceğine de yol gösterici olabilmektedir. Farklı stillere göre hangi tekniklerin kullanılacağı aşağıda "Bilişsel Stillere Uygun Terapötik Müdahaleler" başlığı altında açıklanmıştır.

### **Somut-Durumsal Stil**

Bu stili kullanan bireyler, deneyimlerini somut ve ayrıntılı bir dille anlatmaktadır. Somut durumsal stilin erken dönemlerinde danışanlar, olayların ayrıntılı, doğrusal tanımlamalarını yapabilirler, ileri düzeyde işlev gören bireyler ise çıkarımsal düşünce sistemini kullanabilirler (Ivey, 1991;1993). Bu stili kullananlar, bir olay hakkında konuşurken daha çok o olayı "O bana bunu dedikten sonra ben de ona ... dedim" şeklinde anlatma eğilimindedirler.

Somut-durumsal stili kullanan bireyler bireysel yaşantılarını iyi bir şekilde ifade edebilmekle birlikte benmerkezci olabilir ve kişisel/yanlı mantık yürütebilirler. Olaylar ve durumlar hakkında belirli ayrıntılar verseler de bu olayların gelişimine ilişkin mantıklı bir açıklama sunamazlar. Ayrıntılar arasında bir sebep-sonuç ilişkisi kuramazlar (Myers, 1998). Bu stili kullanan danışanlar bazen o kadar çok odaklanabilmekte ki psikolojik danışman da o ayrıntılarda kaybolabilmektedir. Bu stil, gelişimsel bir engel olarak sebep-sonuç ilişkisinin kurulmasında zorlanmalara sebep olmaktadır (Crespi ve Generali, 1995; Myers, 1998). Dolayısıyla, somut stilde işlev gören bir danışan için yaşamındaki olayları ve durumları ayrıntılı olarak terapötik sürece getirebildiği fakat bu olay ve durumlar arasında bir neden-sonuç ilişkisi kuramadığı söylenebilir. Terapötik süreçte danışanın stiline uygun olarak neden-sonuç ilişkisini kurabileceği, duyguları ile temasa geçebileceği diğer stillerde işlev görmesine yönelik müdahalelerin faydalı olacağı düşünülmektedir. Aşağıda 33 yaşındaki eşi ile sorunlar yaşayan erkek bir danışan ile psikolojik danışman arasında geçen varsayımsal diyalog verilmiştir.

*D: Eşim yine her zamanki gibi eve gelir gelmez kavga çıkardı. Oysaki sıradan bir gündü, ikimiz de işten eve geldik, ben hemen mutfağa girip tavuk ve sebzelerle kavurma tipi bir yemek hazırladım. Yanına salata da yaptım tabi. Yemeğe oturdum. Haberlerde kırmızı X marka bir araba gösteriliyorken anlayamadığım bir nedenle beni eleştirir gibi konuşmaya başladı. Olmayacak nedenle kavga çıkarttı yani.*

*PD: Eşinizle aranızda çıkan gerilimlerin sebeplerini anlamakta zorlanıyor gibisiniz.*

*D: Tabii, hep böyle yapar. İşten yorgun argın gelmişiz. Evde dinlenip güzel bir yemek yiyip biraz da dinlenmek üzereydim. O gün de işte çok yorucu bir gündü, patronumla da tartışmıştık. Biliyor musunuz, iş yerinde de üstüme çok geliyorlar. Tüm işleri ben yapıyorum adeta. Özellikle yeni departman değişikliğinden sonra herkesin işi üstüme kaldı.*

**PD:** *Hem iş yerinde hem de evde gergin anlar yaşamak sizde yorgunluk ve tükenmişlik yaratmış gibi. Doğru mu anlıyorum?*

**D:** *Evet, hem iş hem ev, tek istediğim işten gelip yemeğimi yiyip biraz televizyon izleyip uyumak. Eşim daha ne istiyor anlamıyorum, daha geçen ay birlikte istediği tatile gittik. Hem de bütçemizi zorlamasına rağmen. Yok, orada da mutlu edemedim onu. Yine kavga, yine kavga...*

**PD:** *Gergin hissediyorsunuz çünkü eşinizi mutlu etmek için elinizden geleni yaptığınıza inanıyorsunuz. Bu olaylar ilk olarak ne zaman başladı?* ifadelerinden danışanın somut-durumsal stili kullandığı anlaşılmaktadır. Bu noktadan sonra psikolojik danışman danışanın anlattıkları arasındaki kalıpları, örüntüleri, dolayısıyla ilişkiyi görebilmesine yardımcı olabilecek soyut stil gibi diğer stilleri de kullanabilmesine yönelik tepkiler vererek danışanın farklı stilleri kullanmasına yardımcı olabilir. Aşağıda işe yarabilecek tekniklerden söz edilmiştir. Onlardan uygun olanların kullanılması faydalı olabilir.

### **Soyut Stil**

Soyut stil, duygular ve deneyimlerle ilgili soyut düşünme biçimini kapsamaktadır. Bu stili kullanan bireyler sıklıkla “Ben kimim, etrafımda neler oluyor?” tipi konuşmalar gerçekleştirmektedirler. Soyut düşüncenin erken dönemlerinde, danışanlar yaşamlarındaki olaylar hakkında derinlemesine düşünmekte ve düşüncelerindeki, hislerindeki, davranışlarındaki kalıpları tanıyabilmektedirler (Sweney, Myers ve Stephan, 2006). Bu düşünme stilinde danışanlar artık ‘düşünme hakkında düşünme’ evresine geçmiştir (Ivey, 1986). Soyut stilde danışanlar bilgiyi genelleştirebilmekte, sentezleyebilmekte ve benliğin dünyadaki rolü üzerine düşünebilmektedirler. Öte yandan, çok fazla soyutlama olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Bu stili fazlaca kullanan bireyler soyutlamada kaybolabilmekte, duyguların rolünü ve önemini anlamada başarısız olabilmektedir (Crespi ve Generali, 1995). Ayrıca birey anlattığı davranış örüntülerine somut örnekler vermekte zorlanabilmektedir (Ivey ve ark., 2013). Sweney, Myers ve Stephan (2006)’a göre çoğu psikolojik danışman veya terapist uygulamalarında soyut olma ve bu tür kavramsallaştırmaya yanıt veren danışanlarla çalışmayı tercih etme eğilimindedir. Dolayısıyla, soyut stilde işlev gören danışanlar için olaylar ve durumlar hakkında soyut düşüncenin gerektirdiği çıkarımları yapabildiği, bu olay ve durumlar hakkında ayrıntılı düşüncelere sahip olabildiği ve davranış örüntülerini görebildiği söylenebilir. Terapötik süreçte bu stili kullanan danışanlar ile çalışırken somut zeminde örnekler almak ve danışanların duyguların önemi noktasında farkındalıklar kazanacağı müdahalelerde bulunmak önemli görünmektedir. Aşağıda, sosyal ilişkilerinden memnun olmayan 26 yaşındaki kadın danışan ile psikolojik danışman arasında geçen varsayımsal diyalog verilmiştir.

**D:** *Arkadaşlarımla iletişim kurarken elimden geldiğince onların ihtiyaçlarını anlamaya çalışıyorum. Onların her zaman yanında olmak benim için çok önemli. Arkadaşlığın olmazsa olmazı.*

**PD:** *Arkadaşlarınızla kurduğunuz ilişkilerde onların ihtiyaçlarını anlamak için neler yapıyorsunuz?*

**D:** *Benim için onları anlamak önemli çünkü arkadaşlık zor günlerde yanında olmaktır. Yalnız hissetmemek ve bir arada olmaktır. Mesela ben onların zor durumda olduğunu düşünürsem her zaman kendi ihtiyaçlarımı erteleyebilirim.*

**PD:** *Arkadaşlarınız ancak sizin için birçok fedakarlık yapabilir ve gerektiğinde kendilerinden çok sizin ihtiyaçlarınızı önemsediklerinde onları samimi bulursunuz. Doğru mu anladım?*

**D:** *Evet ama onların arkadaşlığa bakış açıları benimle uyumuyor. Bu yüzden kendimi onların yanında izole hissediyorum.*

**PD:** *Arkadaşlarınızla olan ilişkinizde arkadaşlık kavramına bakış açılarınızın farklı olduğunu düşünüyorsunuz ve izole hissediyorsunuz. En son onlarlayken böyle hissettiğiniz bir anı anlatabilir misiniz?* ifadelerinden danışanın ağırlıklı olarak soyut stili kullandığı söylenebilir. Bu noktadan sonra psikolojik danışman danışanın somut stil gibi diğer stilleri de kullanabilmesine yönelik tepkiler vererek danışanın farklı stilleri kullanmasına yardımcı olabilir. Aşağıda işe yarabilecek tekniklerden söz edilmiştir. Onlardan uygun olanların kullanılması faydalı olabilir.

### **Diyalektik/Sistemik Stil**

Ivey (1986)'e göre diyalektik/sistemik stili kullanan bireylerin en belirgin özelliği analiz ve sentez yapabilmeleridir. Diyalektik aşamadaki yetişkinler, dünya görüşlerinin çevre ile diyalektiğinden etkilendiğini anlayarak yeni kavrama seviyelerine ulaşmaktadırlar. Bu tarzda bireyler, çevrelerindeki dinamiklerin farkındadır ve içinde buldukları ortamdan etkilenmekten kaçınmayacaklarının bilincindedir (Crespi ve Generali, 1995; Sweney, Myers ve Stephan, 2006;). Bu stili kullanan danışanlar duygularıyla temas halindedir ve duygularını analiz edebilir. Fakat bu stilde düşünen danışanlar, düşünme ve analiz etmeye olan önceliklerinden dolayı gerçek olayların farkındalığından uzaklaşabilirler. Bu bireyler sorunun farkında olan ve onunla ilgili harekete geçmeyen bireyler olabilirler. Bunun yanında duygularını yaşamaktan da kaçınabilirler (Ivey ve ark., 2013). Dolayısıyla, diyalektik/sistemik stili kullanan danışanlar için analiz ve sentez yapabilme özelliğine sahip, dünya üzerindeki etkisinin ve dünyanın bir parçası olduğunun farkında olan kendi sistemin içinde hissedebilen ve duygularının farkında olarak onları analiz edebilen bireyler olduğu söylenebilir. Bu stili kullanan danışanlar ile çalışırken yaşadıkları sistem içindeki sorunları ele alırken duygu ve düşüncelerin gerçekçi zeminde ele alınmasına yönelik müdahalelerin yapılmasının uygun olacağı ön görülmektedir. Aşağıda, yaşamdan keyif alamama, mutsuzluk sorunuyla gelen 23 yaşındaki bir erkek danışan ile psikolojik danışman arasında geçen varsayımsal diyalog verilmiştir.

**D:** *Kendimi giderek yaşadığım toplumdaki izole hissediyorum. Yani, insanlar çok bencil. Sadece bu evrende kendileri yaşıyor gibi davranıyorlar. Ne kendi türlerine ne de başka türlere karşı saygılı değiller. Her gün haberlerde, sosyal medyada karşılaştığım şeyler beni bu dünyadan giderek uzaklaştırıyor. Yalnız hissediyorum...*

**PD:** *Kendinizi ait hissedeceğiniz bir yer kalmamış gibi. Üstelik bunun sebep olduğu yalnızlık ve izole olma duyguları sizin için çok zor olmalı...*

**D:** *Bu duygu oldukça zor ve giderek içimde büyüyor. Geçmişte de hissettiğim bir şeydi bu. Çok mücadele ettim bu duyguyla. Olmuyor, bu toplumun bir parçası olmaktan mutlu değilim artık. Mücadele edecek gücüm kalmadı.*

**PD:** *Bu yalnızlık duygusu çok uzun zamandır sizinleymiş gibi. Geçmişte de böyle hissettiğinizi hatırladığınız örnekler verir misiniz?*

**D:** *Bir gün ben çocukken galiba 10 yaşlarındaydım. Mahallede arkadaşlarımlaydık. Arkadaşlarım, köşeye sıkıştırdıkları bir çocuğa zorbalık yaparken çok eğleniyorlardı. Onlara bakıp "ben onlar gibi değilim" dediğimi hatırlıyorum. Galiba bu duygu ilk kez o zaman ortaya çıkmıştı. O zamanlar da yaşadığım çevreyi de hep sorgulardım şimdi de. Ben hiç bencil biri olmadım. Şimdi de farklı düşünmüyorum, hayvan haklarından, bu düzendeki adaletsizliklerden kimsenin rahatsız olmadığını görmek beni farklı bir evrenden gelmiş gibi hissettiriyor.*

**PD:** *İnsanların kayıtsız kaldığını düşündüğünüz önemli meseleler var gibi. Siz bu konularda daha önce neler yaptınız?* ifadelerinden danışanın ağırlıklı olarak diyalektik-sistemik stil kullandığı söylenebilir. Bu noktadan sonra psikolojik danışman danışanın somut ya da soyut stil gibi diğer stilleri de kullanabilmesine yönelik tepkiler vererek danışanın farklı stilleri kullanmasına yardımcı olabilir.

Aşağıda işe yarabilecek tekniklerden söz edilmiştir. Onlardan uygun olanların kullanılması faydalı olabilir.

GPDT yaklaşımında ortaya sunulan dört farklı bilişsel stilin özelliklerini anlamak ve bu stile sahip danışanlarla çalışırken dikkat edilmesi gereken noktaların farkında olmak önemli görünmektedir. Her bir stil, bireyin kendini ve çevresini algılayış şeklini ifade etmekle birlikte, aslında yaşadığı problemin önemli noktaları hakkında da bilgiler vermektedir. Dolayısıyla psikolojik danışma sürecinde GPDT’de ortaya konan stillerin özellikleri ve bu stile sahip danışanların sorun ve ihtiyaçlarının farkında olmak, her stilin avantajlı ve sorun yaratacak noktalarının farkında olmak süreç boyunca önemli noktalarda faydalı olacaktır. Terapötik süreç kısmında da belirtildiği gibi psikolojik danışmanın kendi bilişsel stillerinin de farkında olması ve danışanın tüm stilleri kullanmasına yardımcı olması GPDT’nin başlıca amaçlarındandır.

### **GPDT’nin İnsan Doğasına Bakışı ve Yaşanan Sorunları Ele Alış Şekli**

GPDT’nin insan doğasına bakışında, psikopatolojik bakış açısı benimsenmemektedir. Bunun yerine GPDT, bireyin yaşadığı problemleri gelişimsel bir engel olarak tanımlamaktadır (Ivey ve ark., 2013; Myers, 1998). GPDT, bireyin yaşadığı problemi sistemik bakış açısından ele almaktadır. GPDT bireyi birbirinden bağımsız çalışan parçalar olarak değil, bütünsel bir yaklaşım olarak ele almaktadır. Bu anlamda GPDT bütünsel ve sistemik bakış açısı ile hareket ettiği söylenebilir. Birey içinde bulunduğu çevresel faktörlerin de etkisi göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedir. GPDT’de danışanın içinde bulunduğu bağlamın değerlendirilmesi önemli bir faktördür. GPDT yaklaşımı ile psikolojik danışman, bireyin çevresel ve kültürel bağlamına uygun strateji ve müdahaleleri seçmektedir.

Ivey (1993)’e göre, en zorlu terapötik problemler dahi GPDT yöntemleriyle ele alınabilir ve yönetilebilir. Ivey (1993) genetik, biyokimya ve mizacı hem normal hem de patolojik konularda gelişimsel denklemin bir parçası olarak görmektedir. Ivey, GPDT'nin normal gelişim sorunları kadar psikopatolojik problemler için de etkili bir yaklaşım olduğunu ileri sürmektedir. Bununla birlikte, ilaçların psikopatolojideki belirli konuları ele almak için uygun olabileceğini kabul etmektedir. Ivey, GPDT tekniklerinin zorlu popülasyonlar için uygun ve etkili olduğunu savunmaktadır. GPDT’de çoğu problemin kaynağının bireyin gelişimsel geçmişinde olduğuna inanılır. Dolayısıyla bir problemin çözülmesi için gelişimin daha önceki veya farklı aşamalarının incelenmesine vurgu yapılmaktadır. GPDT, insanların kendi engellerini ele alma ve üstesinden gelme potansiyeli üzerine odaklanmaktadır.

GPDT yaklaşımına göre, birey gelişimsel bilişsel stillerden birini veya birkaçını kullanmak için bir engele veya yetersizliğe sahip olduğunda problem yaşamaktadır. GPDT yaklaşımında bireyin yaşadığı problemler, gelişimsel engel olduğu için birey belirli bilişsel yapılanmaya yeterli bir şekilde erişemeyebilir veya hiç erişemez (Clemens, 2007). Aslında bir konuyu işleme koyamama, gelişimsel bir engel oluşturmaktadır. Bu noktada GPDT yaklaşımını psikolojik danışma bu tür engellerin kaldırılması sürecine döner (Ivey, 1999; Myers, 1998). Örneğin, babası yedi yaşında ölen bir birey, bir ergen veya yetişkin olarak, olaya ilişkin duygularını ifade etmekte güçlük çektiğinden gelişimsel bir engel yaşamaktadır. Buradaki gelişimsel engel, bireyin yedi yaşında yaşadığı olayı işlemekte zorlanmasıyla ortaya çıkmıştır. Psikolojik danışma sürecinde birey, babasının hastalığının ayrıntılarını ve ailesinin tepkisini anlatabilir, kayıpla başa çıkma şeklini ve diğer üyelerin nasıl tepki verdiğini açıklayabilir. Bu bireyin yetişkin bir birey olarak yaşadığı ilişkilerde ayrılmakla ilgili konularda zorlanması muhtemeldir. Ayrıca böyle bir gelişimsel engel yaşayan birey, daha önceki kayıp ve yas deneyimlerinin bir yetişkin olarak şu anki ayrılma tepkilerini nasıl etkilediğini anlayamayabilir (Myers, Shoffner ve Briggs, 2002).

Geleneksel psikopatolojik yaklaşım, bireyin yaşadığı problemleri semptom bazlı ele alarak süreç içindeki bazı ilişkisel öğeleri göz ardı etmektedir. DSM-IV kriterleri bakımından ele alındığında Ivey (1998), bu kriterlerin bireyin gelişimi ve ilerleyişi önünde birer engel olarak görmektedir. DSM-IV'te ve benzeri standardize edilmiş psikopatolojik sınıflandırmalarda danışan ile psikolojik danışman arasındaki terapötik ilişkinin gücü ve bireyin sosyal bağlamı göz ardı edilmektedir. GPDT'de ise bunun aksine psikolojik danışman ve danışanın uyumluluğu ve bireyi sosyal bağlamında ele almak sürecin etkililiği bakımından neredeyse bir gerekliliktir. Dolayısıyla GPDT'nin insan doğasına bakışında bireyin yaşadığı sorunlar herhangi bir bilişsel-duygusal süreçle ilgili gelişimsel engelleri ifade eder. Terapötik süreçte danışan bu engellerin üstesinden gelebilen ve psikolojik danışman ile terapötik ilişki içinde yaşadığı sorunları ele alabilen bir bakış açısı içinde değerlendirilir. Bireyin yaşadığı sorunlar olumsuz yaşantılar sonucu ortaya çıkmış engeller olarak değerlendirilir. Bu anlamda GPDT yaklaşımında insan doğasına ve sorunlara bakış açısında hümanistik ve birey merkezli bir yaklaşım benimsendiği söylenebilir.

## **Terapötik Süreç**

### **Terapötik Amaçlar**

Ivey'e göre psikolojik danışmanın temel amacı, danışanın gelişimsel yapılandırmasını desteklemektir (Ivey ve Gonçalves, 1988). Terapötik süreçte danışanın bilişsel stillerine ve engellerine göre uyarlanmış uygun müdahalelerin kullanılması yoluyla, danışanların engellerin üstesinden gelmeleri için diğer bilişsel yeteneklerini kullanmalarına yardımcı olunur (Ivey ve ark., 2013). Amaç, danışanların yaşamlarındaki sorunlarla uğraşırken her stili kullanmada eşit derecede ustalık kazanmalarınıdır (Sweney, Myers ve Stephan, 2006).

Bu anlamda GPDT'nin üç temel varsayımından bahsedilmektedir (Ivey ve Gonçalves, 1988):

- 1) Danışanın yaşamı algılayış ve düşünce biçimini inceleyerek bilişsel-gelişimsel seviyesini belirlemek mümkündür.
- 2) Psikolojik danışma ve terapide gelişimsel yaklaşım içinde çerçevelendirilen farklı yöntemler, danışanın gelişimsel tarzı ve psikolojik danışma stiline eşleşmesine olanak sağlar.
- 3) Psikolojik danışma ve terapi farklı gelişimsel alanlar arasında hareket sağlamalıdır. Spesifik teknikler ile gelişimin yatay ve dikey bir şekilde hareketi sağlanmalıdır.

GPDT, danışanların farklı bilişsel-duygusal aşamalarda işlev görmesinde danışanlara yardımcı olan bir süreçtir. Bu amaçla, öncelikle danışanların kendilerini ve dünyayı algılayış şekillerinden yola çıkılarak kullandıkları stiller üzerinden hangi gelişimsel süreçte olduğu tespit edilir ve psikolojik danışman kendi yardım etme stilini bir terapötik araç olarak kullanarak danışanın tüm gelişimsel alanlarda işlev görmesine yardımcı olmaktadır.

### **Terapistin İşlev ve Rolü**

GDPT, danışanların mevcut problemleri için değişim gücünün kendi içlerinde mevcut olduğuna inandığından psikolojik danışman, terapötik süreçte danışanın kendi içsel gelişimini gerçekleştirmesi için hızlandırıcı roledir. GPDT sürecinde, psikolojik danışman danışanın kendi değişimi için sorumluluk alma noktasına ulaşmasına yardımcı olur. Dolayısıyla, psikolojik danışman GPDT sürecinde öncelikle danışanın kendini ve dünyayı nasıl algıladığını kavrar ve daha sonra özgün ve biricik yapısı içinde yaşanılanları nasıl anlamlandırıldığını keşfeder (Ivey, 1986).

GPDT yaklaşımında psikolojik danışmanın danışanın bilişsel stillerine uygun müdahaleyi seçmesi oldukça önemlidir. Danışanın gelişimsel engellerine uyarlanmış bir müdahale ile birlikte psikolojik danışman, danışana tüm gelişimsel stillere uygun şekilde bilişsel yeteneklerini

kullanmasında hızlandırıcı bir role sahiptir (Ivey ve ark., 2013). Bu anlamda, GPDT’de psikolojik danışman, danışanların çeşitli bilişsel-gelişimsel tarzlar kullandığını dikkate almaktadır. Psikolojik danışmanın mümkün olduğu kadar danışanın dünyasına girerek kullandığı stillerin farkında olması gerekmektedir. Terapötik süreç boyunca danışanın kullandığı anahtar kelimelerle danışanın kullandığı stili kavramak önemlidir. Bu durumda psikolojik danışman keskin empati yoluyla danışanın hangi aşamada olduğunu ve hangi stili kullandığını tespit etmektedir. GPDT’de psikolojik danışmanın işlev ve rollerinden biri danışanın stiller arasında değişiklik yapmasına olanak sağlamak, danışana eşlik etmek ve gereken durumlarda onun hızında ilerlemektir (Ivey, 1986).

GPDT yaklaşımında terapötik süreç ele alınırken “sarmal modeli” kullanılır. Bu modele göre terapötik süreç tıpkı bir sarmal gibi yatay ve dikey gelişime olanak sağlar. Psikolojik danışman danışanın tüm bilişsel-duygusal stilleri kullanmasına yardım etmek için danışanın ve kendi kullandığı stilleri fark ederek ona uygun müdahaleler yaptığında yatay ve dikey gelişim için uygun koşulları sağlar. Bu noktada, psikolojik danışmanın kullandığı stiller terapötik bir araç haline gelir ve yardım etme stili olarak adlandırılır (Barrio ve Myers, 2008). Psikolojik danışman, danışanın kullandığı bilişsel stille eşleşecek bir yardım stili sunduğunda yatay gelişime (horizontal) katkıda bulunur. Yatay gelişim, bireyin bulunduğu gelişimsel seviyede düşünce ve duygularının en işlevsel hale gelmesidir (Rigazio-DiGilio ve Ivey, 1990). Bununla birlikte zaman zaman, danışanın farklı gelişimsel stilleri kullanmasını (dikey gelişim) kolaylaştırmak için bilişsel stillerin uyumsuzluğu önemlidir. Bu durumlarda, psikolojik danışman, danışanın düşünce stili ile kendi kullandığı düşünme stili arasında “yanlış eşleştirme” yaparak durumu farklı bakış açısıyla görmesine yardımcı olmaktadır (Ivey, 1986). Örneğin, dikey gelişimde, somut stil kullanan danışan ile çalışırken psikolojik danışmanın sorgulama yoluyla danışanın kendisini soyut veya duygusal-devinimsel stilde incelemeye teşvik etmesi önemlidir (Rigazio-DiGilio ve Ivey, 1990). Aşağıda yatay ve dikey gelişime örnek olarak varsayımsal danışan-psikolojik danışman diyaloglarına yer verilmiştir.

*D: Müzik olmasa bu hayattan nasıl keyif alabilirdim bilmiyorum... (Duyusal-devinimsel stil)*

*PD: Müziğin hayatınızda önemli bir yeri var, önemli bir kaynak diyebilir miyiz müzik için?*

*D: Kesinlikle diyebiliriz. Özellikle yeni besteler yapmak, üretiyor olmak hayatta en çok keyif aldığım şeylerden biri. Bestelerim sanki hayatın anlamını fısıldıyor gibi, günlerce hiçbir şey yapmadan beste yapmak için uğraşabilirim.*

*PD: Müzik içinizdeki yaratıcı gücü artırıyor gibi. Yaratıcılık ise hayatta sizi mutlu eden en önemli şeylerden biri. **Şimdi burada, terapi odasında gözlerinizi kapatıp odaklandığınızda hangi sesleri duyuyorsunuz. Size neler hissettiriyor?***

*D: (Gözlerini kapatır ve dinler) Dışarda çok güzel öten bir kuş var, araba sesleri geliyor ama çok uzakta. Çok uzakta bir melodi var.*

*PD: Bu seslere odaklandığınızda **şu an ne hissediyorsunuz? Bedeninizde nerede hissediyorsunuz bu duyguları?***

*D: Sanki dışarıda hem güzel hem de tehlikeli şeyler var. Ben burada güven içindeyim. Sesleri duyabilirim ama o seslerden yalnızca güzel olanların beni etkilemesine izin verebilirim. Bu gücü içinde hissediyorum. Sanki bir şeyin hem içinde olmak hem de uzaktan izlemek gibi. Bedenim güven içinde ve kollarımı uyuşmuş gibi hissediyorum.*

Bu varsayımsal diyalogta yer alan danışan sosyal becerileri bakımından sorun yaşayan, müzikle ilgilenen bir danışan örneğidir. Burada danışan duygusal yeteneklerini yaşamdan soyutlanmak amacıyla kullanıyor gibi görünmektedir. Danışanın duygusal-devinimsel stil kullandığını söyleyebiliriz. Psikolojik danışman, danışanla stil eşleşmesi yaparak duygusal-devinimsel stilde şimdi ve burada

teknîği kullanarak danışanın duygularına odaklanması yönünde bir müdahale gerçekleştirmiştir. Bu yönüyle psikolojik danışmanın, stil eşleştirmesi aracılığıyla danışanın yatay gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir.

*D: Geçtiğimiz gün arkadaşlarım beni dışarı davet etti. Kalabalık bir grup olarak eve çok yakın bir kafede oturacaktık. Bunu anneme söylediğimde her zamanki gibi gidemeyeceğimi söyledi. Ben de ona izin vermezse evden kaçacağımı söyledim. Bunu duyunca bana bağırmaya başladı, her zamanki azarlama cümlelerini dinledim. Sonra ona bunların benim için bir öneminin olmadığını söyledim. (somut-durumsal stil)*

*PD: İstekleriniz ve annenizin sizden beklentileri uyuşmuyor gibi. Üstelik bu durum, artık sizde annenizin kırıcı sözlerine olan duygusallığı köreltmış gibi (soyut stil)*

*D: Maalesef öyle oldu. Eskiden üzülürdüm bu tür durumlara, onla kavga etmek istemezdim. Artık o kadar bıktım ki bu konuşmalardan, sadece bitmesini bekliyorum.*

*PD: Tüm bu kavgalarda gördüğünüz ortak noktalar neler? (soyut stil)*

*D: Ben, benim için sakıncası olmadığını düşündüğüm bir şeyi yapmak istediğimi anneme söylüyorum, o da bir şekilde bunun güvenli olmadığından bahsediyor ve tartışmaya başlıyoruz.*

*PD: Anneniz sizin güvenliğinizi çok önemsiyor gibi. Sanki güvende olduğunuzu bilmeye ihtiyacı var. **Bunu nasıl ona hissettirebilirsiniz?** (soyut stil)*

*D: Sanırım, benim de aşırı tepkilerim ona daha güvensiz hissettiriyor. Düşünmeden hareket edebileceğime inandırıyor bu davranışlar onu...*

Annesiyle sık sık kavga etme sorunu olan ergen bir danışan ile psikolojik danışman arasındaki varsayımsal diyalogta danışan yaşadığı problemlerde duyguları ile temas etmekte ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi zorluk çekmemektedir. Bu danışanın somut-durumsal stil kullandığı söylenebilir. Bu örnekte psikolojik danışman danışanın neden-sonuç ilişkisi kurmasını ve durumlar/olaylar üzerindeki etkisini fark ederek duygularına odaklanmasını kolaylaştırmak için soyut stilde müdahalelerde bulunmuştur. Dolayısıyla, bu örnekte psikolojik danışman danışanın soyut stilde işlev görebilmesi için müdahalelerde bulunarak danışanın dikey gelişimine yardımcı olmuştur.

GPDT yaklaşımında psikolojik danışmanın işlev ve rolü yönlendirici değildir. Aksine GPDT oturumlarında psikolojik danışmanlar, danışanlarla birlikte sahip oldukları stilleri anlamaya çalışan, bu stile uygun gelişimsel işlevleri belirleyen ve tüm stilleri kullanmasında ona yardım eden hızlandırıcı bir roledir. GPDT sürecinde, psikolojik danışman danışanın bilişsel düşünme biçiminde ortaya çıkan kuralları kendi başına yorumlamaktan kaçınmaya çalışır ve bunun yerine danışanın kendi yaşam kurallarının anlamını, amaçlarını (kullanımlarını) ve kökenlerini kendi kendine keşfetmesine yardımcı olur (Sweney, Myers ve Stephan, 2006). GPDT, terapötik süreçte psikolojik danışmanlara oldukça faydalı bir bakış açısı sunmaktadır. Danışanın stiline uygun eşleşmelerle yatay gelişime, farklı stillerde müdahalelerde bulunarak dikey gelişime destek veren, yönlendirici olmayan terapötik ilişkiye önem veren bir çalışma GPDT'ye göre danışanın gelişimsel engellerinin çalışıldığı terapötik bir süreçte en önemli noktalardandır.

### **Bilişsel Stillere Uygun Terapötik Müdahaleler**

GPDT, bir meta kuram olarak öncelikle daha önce de vurgulandığı gibi terapötik süreçte danışanın bilişsel stiline keşfedilmesine önem vermektedir. Terapötik teknikler, danışana uygun müdahalelerin seçilmesiyle önem kazanmaktadır. Bu anlamda GPDT yaklaşımı, terapötik değerlendirme ve ona uygun müdahalelerin süreçte yer alması ile gerçekleştirilir. Ivey (1991/1993) ve Ivey ve diğerleri (2013), danışanların dört bilişsel tarzla ilişkili olarak sorunlarını nasıl



anlamlandırdıklarını belirlemek için bir teknik olarak Standart Bilişsel / Duyusal-Gelişimsel Görüşme protokolü geliştirmişlerdir. Bu görüşme protokolü, bireyin başkalarıyla ve kendisiyle ilişki kurarken kullandığı dört gelişimsel-bilişsel stile dayanmaktadır. Görüşmede danışanın benliği, başkalarıyla olan ilişkileri şu anda yaşanan sorun üzerinden veya bir senaryo üzerinden değerlendirilerek dört stil açısından değerlendirilir. Protokol, her gelişim düzeyine yönelik bir dizi sorudan oluşmaktadır. Duyusal-devinimsel stil değerlendirmesi için psikolojik danışman danışandan belirli bir durum için bir görüntü oluşturarak danışandan vücudunda duyumsadıkları, gördükleri ve hissettiklerini aktarmasını ister. Somut-durumsal stil için danışandan kaygılı olduğu bir zamana ilişkin bir örnek veya örnekler sunması istenir. Soyut stil için daha önce konuşulan örneklerde mevcut olan düşünce, duygu ve davranış kalıpları değerlendirilir. Son olarak, psikolojik danışman görüşme sırasında belirlenen kural veya kalıpların kaynağı ve anlamı hakkında sorular sorarak diyalektik stili değerlendirir (Sweeney, Myers ve Stephan, 2006).

Danışanların tercih ettiği stillerin ve olası gelişimsel engellerin bir değerlendirmesini takiben, GPDT modeli, değişimi kolaylaştırmak için uygun müdahaleleri planlamak ve bu planları uygulamak için yararlı bir paradigma sağlamaktadır. Ivey (1991, 1999) tercih edilen kuramları ve müdahaleleri dört stilin her biri ile ilişkilendirerek uygun bir müdahalenin seçilmesinin büyük olasılıkla başarılı sonuçlara ulaşacağına dikkat çekmiştir.

### ***Duyusal-Devinimsel Stil***

Danışanların gelişimsel değerlendirmesinde ve psikolojik danışma sürecinde “siz bunları deneyimlerken neler görüyorsunuz, iştiyorsunuz, hissediyorsunuz” “vücudunuzun neresinde bunu hissediyorsunuz?” gibi sorular sorulabilir. Duyusal-devinimsel stil kullanan veya bu stilde gelişimsel engeli olan bir danışanla çalışırken, beden ve duyuları içeren gevşeme, nefes egzersizi, müzik terapisi veya Gestalt Terapinin müdahaleleri gibi danışanların o anki duygu deneyimlemelerine yardımcı olan, yürüme ve yüzme gibi fiziksel egzersizler, metaforlar, psikodinamik serbest çağrışım gibi müdahalelerden yararlanabilmektedir (Myers, Shoffner ve Briggs, 2002; Ivey ve diğ., 2013). Bu stili kullanan bir danışanın duygularını tanımlamakta zorlandığı gözlemlenirse, danışana duygularını tanımlamasında “Arkadaşımız haftasonu sizi dışarı davet etmediği için ona kırgın gibisiniz. Doğru mu anlıyorum? gibi sorular sorularak yardımcı olunabilir. Böylelikle danışanlara duyguları yansıtılarak duygularıyla temasa geçmesi kolaylaştırılabilir. Duyusal-devinimsel stile sahip danışanlarda kimi zaman “Tüm olanlar benim hatam” “Mükemmel olmazsam hayatta başarılı olamam” gibi gerçek dışı düşünceler gözlemlenebilmektedir (Ivey ve ark., 2013). Bu tür durumlarda danışanlarla bilişsel müdahalelerden faydalanarak çalışmak faydalı olacaktır.

Sweeney, Myers ve Stephan (2006)’a göre duyusal-devinimsel stile müdahalede psikolojik danışman, danışandan belirli bir anı, olayı veya deneyimi olabildiğince canlı bir şekilde hayal etmesini ve o anda görülen, duyulan, koklanan ve hissedilen duyguları (uygunsa dokunarak) tanımlamasını istemektedir. Danışandan bu duygunun bedeninde yer alan kısmını keşfetmesi istenmektedir. Olay veya duruma ilişkin duygular belirlendikten sonra psikolojik danışman, "O zamandan beri (veya başka bir durumda) bu duyguyu hiç yaşadınız mı? Lütfen bana bundan da bahseder misiniz?" Diye sormaktadır. Bu uygulamalar, süreci somut değerlendirmeye olanak sağlaması bakımından desteklemektedir

Ivey ve diğerleri (2013)’ne göre birçok danışan, psikolojik danışmaya duyusal devinimsel veya somut-işlemsel bir stille gelmektedir. Danışanlar rüyaların içeriğini, genellikle görsel algılamaları üzerinden ifade ederek deneyimlemekte veya olay sıralamalarını hatırlamaktadır. Genellikle birer duyum veya bir sahne şeklindedir. Bu noktada GPDT, müdahalelerinde rüya yorumlama stratejilerini de kullanmaktadır. Danışan, rüyalarını bir hikâyeye anlatıyormuş gibi tanımlamakta fakat rüyanın kendisi için anlamını kavrayamamaktadır. Bu noktada psikolojik danışman, danışanın rüyaların

birbiriyle bağlantılı olan parçalarını sekiz aşamalı bir teknik ile tartışarak rüyalandaki duyguları keşfetmesine ve danışanın diğer stillerde hareket etmesine olanak tanıyacaktır. GPDT ve rüya yorumlamanın birlikte kullanıldığı bu tekniğin ilk aşaması aktif dinleme stratejileri ile danışanın rüyasını anlatmasına olanak sağlamaktan oluşur. İkinci aşaması, “Rüyanıza baktığınızda fark ettiğiniz en önemli şey nedir?” gibi sorular sorarak danışanın rüyadaki en güçlü görüntü, duygu ve duyumları keşfetmesine yöneliktir. Üçüncü aşama, danışanın rüyayı anlatma biçimi ve içeriğinden bilişsel stilinin keşfedilmesinden oluşur. Dördüncü aşamada, psikolojik danışman stil eşleştirmesi yaparak danışanın stiline uygun tepkiler verir. Beşinci aşamada, gerçekte yaşanan problem ve rüya içeriği hakkında paralellikler keşfedilir. Altıncı aşamada, danışanın rüya ile ilgili anlatmak istediği başka notların olması durumu sorgulanır, eğer danışan rüyayı anlatmaya devam ediyorsa ilk beş aşama tekrardan uygulanır. Yedinci aşamada, daha önce belirlenen bağlantılar birleştirilerek genel bir yorumlama yapılır. Sekinci ve son aşamada ise danışanın deneyimleri ve ortaya çıkan farkındalıkları yorumlanır ve özetlenir (Marszalek ve Myers, 2006). Dolayısıyla duyusal-devinimsel stil kullanan danışanlar ile psikolojik danışma sürecinde şimdi ve burada yaklaşımları, gevşeme egzersizleri, nefes egzersizleri ve rüya yorumlama teknikleri gibi teknikler ile danışanların duyguları ile temas etmesine olanak sağlanabilir ve farklı stiller kullanmasına yardımcı olunabilir.

### ***Somut-Durumsal Stil***

Danışanların bu stile ilişkin gelişimsel değerlendirilmesi sırasında ve psikolojik danışma sürecinde danışanlara “buna ilişkin en son ne yaşadınız?”, “bu durumda neler hissediyorsunuz?” gibi sorular sorulabilir ya da “...hissettiniz çünkü...” benzeri cümleler ile durum ile duygular arasındaki bağı görmeleri sağlanabilir. Somut-durumsal stil kullanan danışanlar yaşam deneyimlerini doğrusal ve belli bir şekilde ilişkilendirme yeteneğine sahiptir (“Bunu söylediğinde ben ... dedim”). Daha önce belirtildiği gibi bazı danışanlar o kadar somuttur ki, psikolojik danışmanların danışanların buldukları durumu anlamaya çalışırken somut ayrıntılar arasında kaybolma ihtimali vardır. Danışanın yaşantılar arasındaki ortaklıklarını anlamaya yönelik, özetler ve yeniden ifadeler, danışanı çözüme giden yolda tutmaya yardımcı olmaktadır (Sweney, Myers ve Stephan, 2006). Somut stil kullanan danışanlar genel olarak yaşantıları ve duyguları geçmiş zaman diliminde tanımlama eğilimindedir. Bu noktada danışanların duygularının şimdiki zamana getirilerek yansıtma yapmak da önemli müdahalelerden biridir (Ivey ve ark., 2013).

Somut-durumsal stili kullanan danışanlarla çalışırken GPDT, sosyal beceri eğitimi veya atılganlık eğitimi vermek gibi stratejilerden de yararlanabilmektedir (Ivey ve ark., 2013). Danışanların duyguları hakkında düşünmelerine ve duyguları adlandırmalarına yardımcı olabilecek becerileri öğretmek, destekleyici olabilmektedir (Crespi ve Generali, 1995). Ayrıca somut stildeki danışanlar, gerçeklik terapisi ve davranışsal müdahaleler dahil olmak üzere problem çözme yöntemlerine en hızlı şekilde yanıt verebilmektedir (Myers, Shoffner ve Briggs, 2002). Kısaca, somut durumsal stili kullanan danışanlarla çalışırken Gerçeklik Terapisinin, Davranışçı/Bilişsel Yaklaşımların farklı tekniklerinden yararlanmak işe yarayabilmektedir.

### ***Soyut Stil***

Danışanların soyut stile ilişkin gelişimsel değerlendirmesinin yapılması için ve psikolojik danışma sürecinde onlara “Böyle olduğu başka durumlar var mı?”, “Böyle hissettiğiniz başka nasıl durumlar var, bunlar arasındaki bağlantılar neler?”, “Şimdi bu duruma baktığınızda neler düşünüyorsunuz?” benzeri sorular sorulabilir. Soyut stil analiz, sentez ve iç görüye izin veren düşünce sistemini kapsamaktadır. Bu stili kullanan danışanlarla çalışırken seçilen müdahalelerin amacı, bilişsel yansıtma ve analiz yöntemleri ile danışanın düşünce kalıplarını tanımaya yardımcı olmaktadır (Crespi ve Generali, 1995). Burada önemli olan bireyin yaşamındaki olaylar arasında ortak olan “kuralları” tanımlamasını sağlamaktır. Örneğin danışan iki olayı açık bir şekilde tanımlandıktan sonra, psikolojik

danışman olabildiğince ayrıntılı olarak anlatılanları özetledikten sonra ardından şu soruyu sorabilir: "Burada iki olay var, her ikisi de bu (tanımlanan) duyguyu içeriyor. Aralarındaki ortaklık ne? Onlarda herhangi bir benzerlik görüyor musunuz? Bu tür durumlar yaşadığınızda, bu hangi temalara işaret ediyor? Bu yaklaşımınız genellikle takip ettiğiniz bir kural olarak özetlenebilir mi? Örneğin, 'Ne zaman biri beni reddederse çok sinirleniyorum.'" (Sweney, Myers ve Stephan, 2006). Bu stili kullanan danışanlarla çalışırken bireyin yaşadığı duygunun kaynağına inmek önemlidir (Ivey ve ark., 2013). Bu amaçla psikolojik danışman, soyut düşünme stilini "Bunu "başka hangi zamanlarda düşünürsün? Hangi durumlarda böyle hissedersin?" gibi sorularla destekleyebilmektedir. Burada danışanın belli durumlarda benzer biçimde hissetme ya da davranma eğilimi gösterdiğini, dolayısıyla belli bir örüntünün olduğunu keşfetmesi amaçlanmaktadır. Soyut stil kullanan danışanlarla çalışırken birey merkezli yaklaşımlarından da faydalı olabileceği öngörülmektedir. (Myers, Shoffner ve Briggs, 2002). Birey merkezli yaklaşım, bu noktada danışanın bağlamını, dünyayı algılayış şeklini ve zorluklarla mücadele etme yöntemini ortaya çıkarmada ve olumlu değişimde danışanı cesaretlendirmede etkili olacaktır. Dolayısıyla, soyut stil kullanan danışanlara müdahalede sentez ve içgörüyü hizmet eden müdahalelerin seçilmesi ve duyguların kaynağının belirlenmesi önemlidir.

### ***Diyalektik Stil***

Bu stille ilgili gelişimsel değerlendirme yapılırken ve psikolojik danışma sürecinde "Bütün bunlara nasıl bakıyorsun, nasıl birleştiriyorsun?", "Duruma başka nasıl bakılabılırdi?", "Bunun doğru olmadığı anlar var mı?", "Bunu gerçekleştirmek için neler yapılabilir, daha önce neler yaptın?" gibi sorular sorulabilir. Diyalektik stil, bireyin farklı bakış açılarını anlamasına ve analiz etmesine izin veren bir düşünme sistemi olarak değerlendirilmektedir. Danışanın "kurallarını" ortaya çıkardıktan sonra diyalektik biçime geçiş, "Bu yaşam kuralları nereden geldi ve bunlar iyi işleyen kurallar mı? Bu kurallar hayatındaki diğerlerini nasıl etkiliyor?" gibi sorularla başlamaktadır. Bu sorularla danışanın, diğer üç stile geri dönerek oradaki düşünme sürecinin yansımalarını görmesi amaçlanmaktadır. Yaşamdaki farklılıkları başkalarıyla uzlaştırma kapasitesi genellikle bu stile dayanmaktadır. Ayrıca bu düşünce şekli, bireyin kendisi için daha iyi bir gelecek yaratması için daha önce görülmemiş veya değerlendirilmemiş olasılıkları fark etmesini kapsamaktadır (Sweney, Myers ve Stephan, 2006). Diyalektik stil kullanan danışanlarla çalışırken sistemik ve feminist yaklaşımlarla beraber sosyal çevrenin genişletilmesine ilişkin müdahalelerin de etkili olduğu bilinmektedir (Myers, Shoffner ve Briggs, 2002). Ayrıca diyalektik stilde toplum genogramı, psikolojik danışman ve danışan arasındaki "ben-sen" konuşmaları da yardımcı olmaktadır (Ivey ve ark., 2013). Dolayısıyla, bu stilde danışanın daha çok çevresi ve bağlamı dikkate alınarak içinde yaşadığı toplumun bir parçası olarak ele alındığı müdahaleler önemlidir.

Genel olarak değerlendirildiğinde GDPT yaklaşımı ile gerçekleştirilen terapötik süreçte danışanın gelişimsel değerlendirmesinin yapılması ve uygun müdahalelerin seçilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu modele göre, daha önce belirtildiği gibi psikolojik danışmanın terapötik süreci tıpkı bir sarmal gibi, danışanın yatay ve dikey bilişsel/duygusal gelişime olanak sağlayacak biçimde yönetmesi gerekmektedir. GPDT'nin bir meta kuram olmasının sonucu olarak psikolojik danışman bu süreçte diğer kuramlardan danışanın bilişsel/duygusal gelişimini hızlandırabilecek türden tekniklerden de yararlanabilmektedir.

Bu noktada üzerinde durulması gereken nokta, insan doğasına bakış açısı ve kullandığı stratejiler ve müdahaleler gereği GPDT yaklaşımını kullanan psikolojik danışmanın esnek olmasının gerekliliğidir. Ayrıca, GPDT'yi kullanmayı planlayan psikolojik danışmanın müdahale ve teknikler konusunda geniş bir bilgi ve eğitim yelpazesine sahip olması da gerekmektedir (Ivey ve ark., 2013). Bu noktalar uygulamadaki zorlukları nedeniyle GPDT'nin zayıf yanı olarak ele alınabilmektedir.

### **GPDT'ye Yönelik Araştırmalar**

Alanyazında GPDT ile ilgili bazı kuramsal makalelere rastlanmaktadır. Bunlardan birisinde yaklaşımı aile psikolojik danışmanlığı ile birleştirme çabasından söz edilmektedir (Chang, 2002). Çalışmada GPDT ile aile danışmanlığı kuramları “Sistemik Bilişsel-Gelişimsel Terapi” başlığı altında ele alınmıştır. Sistemik Bilişsel-Gelişimsel Terapi kapsamında tıpkı GPDT’de olduğu gibi aile dinamikleri bilişsel-gelişimsel aşamalar bakımından ele alınarak, öncelikle aile sisteminin kullandığı bilişsel-duygusal stil tespit edilmektedir ve daha sonra stiller arasında dikey ve yatay değişim sağlanmaktadır. Böylelikle aile sisteminde bilişsel, davranışsal ve duygusal gelişimin hızlandırılması hedef alınmaktadır. GPDT, ayrıca Sistemik Bilişsel-Gelişimsel Süpervizyon (SBGS) modeline de kaynaklık yapmıştır (Redd, 2015). SBGS modelinde süpervizör, psikolojik danışmana farklı bilişsel stiller arasında esneklik kazanmasında yardımcı olmaktadır (Rigazio-DiGilio, 2014; Rigazio-DiGilio ve Anderson, 1995).

GPDT’de yer alan bilişsel stiller kavramı, zamanla psikolojik danışma alanının birçok uygulamasında kullanılır hale gelmiştir. Shannonhouse, Myers ve Barrio Minton (2018), bilişsel stillerin çok kültürlü psikolojik danışmada kullanılabilirliğini tartışmıştır. Çalışmada farklı bilişsel stillerin kullanımı ile farklı bakış açıları arasındaki esnekliğe ulaşılabileceğine vurgu yapmışlardır. Dolayısıyla, somut gözlem, bağlam, kişisel tepkiler ve anlamlandırma konularında farklı bilişsel stilleri kullanabiliyor olmak psikolojik danışmanın etkili ve çok kültürlü psikolojik danışma hizmeti vermesine katkıda bulunmaktadır. Benzer şekilde Zalaquett, Chatters ve Ivey (2013), GPDT’nin çok kültürlü psikolojik danışmada farklılıklarla çalışma konusunda güçlü olduğu yönleri tartışmışlardır.

Shannonhouse, Myers ve Sweeney (2016) tarafından yazılan bir makalede GPDT’de yer alan gelişimsel bakış açısının iyilik hali ile olan ilişkisi iki vaka örneği üzerinden tartışılmıştır. Çalışmada psikolojik danışmanın danışanın iyilik halini geliştirmeye yönelik çabasına odaklanılmış ve danışanın ihtiyaçlarını değerlendirmede, etkili yaşam planları oluşturmasında ve sonuçlarının değerlendirilmesinde GPDT’den yararlanabileceğinden bahsedilmiştir. Bu kuramsal çalışmalara GPDT’nin nörobilimle bağımlı gösteren (Ivey ve Rigazio-DiGilio, 2012; Ivey, Daniels, Zalaquett ve Ivey, 2017) bazı yayınlar da örnek olarak verilebilir.

GPDT yaklaşımı ilk geliştirildiği yıllardan itibaren oldukça ilgi görmüş ve hakkında bir dizi araştırma gerçekleştirilmiş olsa da alanyazında yaklaşıma ilişkin araştırma sayısının kısıtlı olduğu görülmektedir (Ivey ve Rigazio-DiGilio, 2012). Ulaşılan makalelerden bir kısmı GPDT’nin psikolojik danışma süreçlerinde uygulamasının sonuçlarına odaklanmaktadır. GPDT ile kariyer kararsızlığının çalışıldığı bir çalışmada bir vaka çalışması sunulmuştur (Pisarik, Rowell ve Barrio, 2009). Araştırmada GPDT’nin, kariyer psikolojik danışmanlığı için etkili bir değerlendirme ve kendini keşfetme stratejisi olarak kullanılabilirliği ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, kariyer psikolojik danışmanlarının GPDT’de yer alan müdahaleleri kullanarak danışanın gelişimsel değerlendirmelerini hızlı bir şekilde yapabileceklerini göstermektedir. Araştırmanın sonucunda danışanların gelişimsel süreçlerine uygun şekilde farklı stilleri kullanmalarına olanak sağlayarak kendilerini tanımalarına ve buna uygun kariyer seçimleri yapmalarına yardımcı olacağı bulunmuştur. GPDT ile madde bağımlılığının ele alındığı bir diğer vaka çalışmasında motivasyonel görüşme ve GPDT’nin birlikte kullanıldığı müdahale ile katılımcıların madde kullanımının düştüğü ve bu etkinin uzun süre devam ettiği bulunmuştur (Lawson ve ark., 2011). Araştırmacılar, bu müdahalenin bireylerin davranışlarının yönetimi ve sorunlarla başa çıkmasına yardımcı olmanın yanı sıra benlik arayışına yönlendirmesi bakımından uzun süreli değişimi desteklediğini ortaya koymuşlardır.

Crespi ve Generali, (1995) tarafından özetlenen araştırmalarda GPDT’nin danışanı anlamak için sunduğu kuramsal altyapının uygunluğu ve klinik uygulamaların etkililiğini destekler niteliktedir. Görece yeni bir çalışmada Weinstein, (2014) yeme bozukluğu yaşayan grupla GPDT kullanılmış ve

çalışmada GPDT grubunun kontrol grubuna göre tıknırcasına yeme ve depresyon düzeyleri bakımından farklılaştığı bulunmuştur.

Araştırmaların birçoğu farklı kültürlerde uygulanıp etkilikleri kanıtlandığından, sonuçlar, GPDT'nin farklı kültürlerde de uygulanabilir olduğunu destekler niteliktedir (Myers, 1998). Örneğin Pope, Mobley ve Myers (2010) tarafından verilen vaka örneğinde Latin Amerikan bir danışanın cinsel yönelimine ilişkin yaşadığı problemleri çalışırken GPDT'nin etkili bir yöntem olabileceği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, GPDT'nin Japon kültüründe (Mitsutake ve Tamase, 1995) ve Türk kültüründe de (Kemer ve Myers, 2011) geçerliği incelenmiştir ve yaklaşımın etkililiğine yönelik kanıtlar elde edilmiştir.

GPDT'nin birçok farklı sorun alanındaki etkililiği de araştırılmıştır. Yetişkinlerle yapılan çalışmaların sonuçları GPDT'nin yaşamdan soyutlanmaya ilişkin problemlerde (Cashwell, Myers ve Shurts, 2004), depresyonda (Ivey ve ark., 2013), alkol ve madde kötüye kullanımına müdahalede (Clarke ve Myers, 2012), çocuk istismarında çocuk danışanlarla çalışırken (Ivey ve Ivey, 1990), cinsel yönelime ilişkin konularda (Pope, Mobley ve Myers, 2010) etkili olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca bir çalışmada psikolojik danışma sürecinde, psikolojik danışmanın kullandığı bilişsel stillerin ve kuramsal oryantasyonunun yardım etme stiliyle ilişkili olduğu saptanmıştır (Barrio ve Myers, 2008). Bu çalışmaya göre bilişsel stilleri daha belirgin olan psikolojik danışmanlar, bilişsel stilleri belirgin olmayanlara göre kendilerine daha uygun müdahale stillerini uygulama ve ona uygun kuramsal yönelimlere sahip olma eğilimindedir.

Okul psikolojik danışma hizmetlerinde etkililiğine ilişkin araştırmalarda çocukla psikolojik danışma uygulamalarında GPDT'nin önemli bir yeri olduğu bilinmektedir (Myers, Shoffner ve Briggs, 2002). Çalışmada okul psikolojik danışmanlarının GPDT kapsamında çocuklarla çalışırken tercih edilen bilişsel stilleri ve gelişimsel engelleri tespit etmek amacıyla kullanabilecekleri tepkilere örnek verilmiştir. Böylelikle psikolojik danışmanın tercih edilen bilişsel-duygusal stile göre müdahale seçerek, çocuğu problem davranışa yönlendiren durumlara hızlı bir şekilde dahil etmenin mümkün olduğu tartışılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kullandıkları stillere uygun olarak okul psikolojik danışmanı tarafından GPDT temelli müdahalelerin öğretmenlerin mesleki uygulamalarında stres yönetimine katkıda bulunarak verimliliğini arttırdığı saptanmıştır (Clemens, 2007). Başka bir çalışmada, GPDT'nin öğrenme engeli olan lise öğrencileriyle çalışırken öğrenme düzeyini artırmada etkili olduğuna ilişkin sonuçlar bulunmuştur (Strehon, 1998). Araştırmada, öğrenme problemi yaşayan bu çocukların bilişsel-gelişimsel seviyelerinin tespit edilerek ona uygun müdahalelerde bulunulmasının öğrenme düzeyi bakımından fark yaratacağı tartışılmıştır.

GPDT'ye yönelik Türkiye'de yapılan çalışmalar az sayıdadır (Arıcıoğlu, 2008; Çivitçi ve Arıcıoğlu, 2012; Kemer ve Myers, 2011). Arıcıoğlu (2008) Türk psikolojik danışman adaylarının yardım etme stillerine yönelik yaptığı çalışmada, konuya ilişkin bir ölçeği Türkçeye uyarlamıştır. Ayrıca çalışmada, yardım etme stilleri bakımından cinsiyetler arası farklılığa dikkat çekerek kadın psikolojik danışmanların erkek psikolojik danışmanlara göre daha fazla somut durumsal ve diyalektik stil kullandığı saptanmıştır. Ülkemizde psikolojik danışma adaylarıyla yapılan bir diğer çalışmada (Çivitçi ve Arıcıoğlu, 2012) yardım etme stilleri ile kişilik özellikleri incelenmiştir. Araştırmada kişilik özelliklerinden dışa-dönüklüğün duygusal-devinimsel ve somut-durumsal yardım etme stili ile deneyimlere açık olma kişilik özelliğinin ise diyalektik-sistemik ve soyut yardım stili kullanma ile olumlu yönde; duygusal dengesizliğin duygusal-devinimsel ve soyut yardım etme stili ile olumsuz yönde ilişkide olduğu tespit edilmiştir. Kemer ve Myers (2011)'e göre GPDT, Türk üniversite öğrencilerinin ebeveynleriyle kurdukları duygusal ilişkiyi sürdürürken kendini gerçekleştirme eğilimlerini sürdürmeye yönelik müdahalelerde etkili bir yaklaşımdır. Araştırmada GPDT'nin psikolojik danışma sürecinde Türk üniversite öğrencileriyle çalışırken kültürel beklentilerin farkında

olarak bireysel eğilimleri teşvik etme noktasında dengeyi bulmak amacıyla etkili bir yöntem olabileceği tartışılmaktadır. Türk kültürünün kollektivist yapısında danışanın değerlerine saygı duyarken bireyselliğin ön plana çıkarılmasında etkili olacağı ön görülmektedir. Özetlenen araştırmalar, GPDT'nin farklı yaş gruplarıyla, farklı sorunlarla ve farklı kültürlerle çalışılabileceğini gösterse de bu konuda daha fazla çalışmanın yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Sonuç olarak GPDT, Ivey'in öncülüğünde, en fazla Piaget'nin gelişimsel ve Platon'un felsefi bakış açısından, ayrıca bir dizi kuramsal yaklaşımdan esinlenerek geliştirilmiştir. GPDT'ye göre birey yaşamı boyunca hiyerarşik olmayan ve belli bir sıraya tabi olmayan dört farklı bilişsel/duygusal gelişim süreçleri arasında hareket etmekte ve bu gelişim süreçlerinin yapısına uygun stiller kullanmaktadır. Bir gelişim süreçlerinde engel yaşayan birey belli bir stilde tamamen işlev görememe veya takılı kalma sorunuyla karşılaşmaktadır Psikolojik danışma sürecinde psikolojik danışman, danışan ile birlikte öncelikle takılı kaldığı ve en sık kullandığı gelişimsel dönem ve stili keşfetmeye çalışmaktadır. Psikolojik danışma sürecinin amacı bireyin tüm gelişimsel stillerde yatay ve dikey şekilde hareket ediyor olmasını kazanmasıdır. Bu amaçla psikolojik danışman farklı yaklaşımlarla beslenen geniş bir teknik dağarcığı kullanabilmektedir.

Alanyazına göre GPDT'nin, psikolojik danışma sürecinde danışanın kendini ve dünyayı algılayış şeklini anlamakta ve ona uygun müdahaleler yapmakta oldukça faydalı bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Yine de yaklaşıma ilişkin yapılacak araştırma sayısının artması yaklaşımın tanınırlığını ve uygulamadaki etkililiğini arttırarak psikolojik danışma sürecinde danışanın değerlendirilmesi ve danışana uygun müdahalelerin yapılmasına katkı sağlayacaktır. Bu noktada ülkemizde GPDT yaklaşımına ve yaklaşımın etkililiğine ilişkin çalışmalar yapılmasına büyük bir ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Barrio ve Myers (2008) tarafından bulunduğu gibi psikolojik danışmanların kendi bilişsel stillerini, daha doğrusu yardım stillerini keşfetmeleri önemlidir. Bu amaçla psikolojik danışman eğitimcileri psikolojik danışman adaylarının kendilerini bu anlamda değerlendirmeleri konusunda kuramsal ve uygulamalı dersler aracılığı ile yardımcı olabilirler. Kuramsal derslerde bireylerin bilişsel stillerinden söz edebilir, psikolojik danışmanların yardım stillerini etkilediğine değinebilir ve uygulama derslerinde de bu konuda uygulamalar yaptırabilirler. Barrio ve Myers (2008), çalışmalarında psikolojik danışmanların yardım etme stillerinin belirgin olmasının önemine vurgu yapmışlardır. Dolayısıyla, okullarda, üniversitelerde ya da diğer ortamlarda farklı gruplarla çalışan psikolojik danışmanlar için verilebilecek önerilerin başında, kendi bilişsel stillerini anlayabilmek için girişimde bulunmalarıdır. Böylece gelen danışanların stillerini anlayabilmek görece daha kolay olacaktır. Bu amaçla Ivey ve arkadaşları (2013) tarafından yazılan ve Türkçeye çevrilen GPDT ile ilgili kitap, Kararmak ve Korkut-Owen (2009) tarafından yazılan kitap bölümü işe yarayabilir. İki kaynakta da stilleri anlayabilmek, stilleri değiştirebilmek ile ilgili etkinlikler yer almakta ve örnek psikolojik danışma oturumları sunulmaktadır. Psikolojik danışmanlar ayrıca Arıcıoğlu (2008) tarafından uyarlanan yardım etme stillerine ilişkin ölçme aracına ulaşarak ondan da yararlanabilirler.

Alanyazındaki çalışmalar çocuklarla ilgili yapılan çalışmalarda GPDT'nin geçerliğine işaret ettiğinden, okul psikolojik danışmanlarının çalışmalarında GPDT bakış açısına sahip olması önemli görünmektedir. GPDT, kültürel öğeler ve bireysellik dengesinin kurulmasında ergen öğrencilerle yapılan çalışmada etkili bulunduğundan (Kemer ve Myers, 2011) okul psikolojik danışman sürecinde GPDT Türkiye gibi kültürel çeşitliğin çok fazla olduğu toplumlarda farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerle çalışırken oldukça etkili olabilir. Ayrıca Myers, Shoffner ve Briggs (2002)'in de ifade ettiği gibi problemleri davranış sergileyen çocuklarla çalışırken çocukların tercih ettikleri bilişsel stillerin ve yaşadığı gelişimsel engellerin tespit edilmesi psikolojik danışma sürecini olumlu

etkileyebilir. Ek olarak, öğrenme engeli olan çocuklarla psikolojik danışma sürecinde GPDT'nin etkililiği bilindiğinden (Strehon, 1998), bu noktada okul psikolojik danışmanın öğrenme engeli olan bu çocukların mevcut bilişsel stillerini tespit etmesi ve ona uygun müdahalelerde bulunması önemlidir. Ayrıca bu noktada okul psikolojik danışmanın öğretmen ile iş birliği halinde çalışması önemli görünmektedir.

GPDT'nin, okul gibi büyük gruplara hizmet verilen yerlerde öğrencilerin bilişsel stillerini hızlıca fark etme ve ona uygun müdahaleleri bulma konusunda faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bu noktada GPDT uygulamalarının öğretmenleri mesleki uygulamalarında stres yönetiminde de etkili olduğu ve verimliliğe katkıları olduğu bilinmektedir (Clemens, 2007). Yüzlerce tipik öğrenci vakası yüküne sahip okul psikolojik danışmanları için, değerlendirme ve müdahale stratejilerinin kısa olması ve sonuçlara odaklanması zorunludur. Dolayısıyla uygun müdahaleler tasarlamak, müdahalelerin çocuğun değerlendirilen gelişim düzeyiyle eşleştirildiği GPDT süreci ile kısa sürelerde başarılı sonuçlar elde etme potansiyeli sunar.

Alanyazında GPDT'nin ayrıca, yukarıda belirtildiği gibi yetişkinlerde yaşamın anlamı, depresyon cinsel yönelim sorunları, madde bağımlılığı ve yeme bozuklukları gibi çeşitli konularda da önemli bulgulara işaret ettiğinden, bu konularda problem yaşayan gruplarla çalışırken uygun bir müdahale yöntemi olarak görünmektedir. GPDT, bireyin kendine ve dünyaya yönelik algılamalarına ilişkin değişim sürecine olanak tanıdığından birçok problemde etkili görünmekte ve uzun süreli değişimlere işaret etmektedir.

Özetle, GPDT, gelişimsel süreci ve gelişimsel engelleri değerlendirmeye ve ardından danışanın ihtiyaçlarına yönelik uygun müdahaleleri seçmeye yardımcı olmak için etkili bir yaklaşım olarak görünmektedir. Yaklaşımın kapsamlı ve esnek olması danışanın problemi değiştikçe farklı müdahalelerin de seçilmesine olanak tanır. Ayrıca, yaklaşım okullarda çocuklarla yürütülen çalışmalarda hızlı müdahaleler sunması ve pratik olması bakımından değerli görülmektedir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Çalışma, derleme makalesi niteliğinde olduğundan etik kurul iznine gerek yoktur.

### **Yazarların Katkı Oranı**

Bu çalışmada, her iki yazarın da (%50) eşit derecede katkısı bulunmaktadır.

### **Çıkar Çatışması**

Çalışmanın ortaya çıkmasında herhangi bir çıkar çatışması mevcut değildir.

## **Kaynakça**

Arıcıoğlu, A. (2008). *Psikolojik danışman adaylarının yardım etme stilleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Barrio, C. A., & Myers, J. E. (2008). Cognitive style and theoretical orientation: Factors affecting intervention style interest and use. *Journal of Mental Health Counseling*, 30(4), 330-344. <https://doi.org/10.17744/mehc.30.4.5626315033866460>

- Barrio Minton, C. A., Myers, J. E., & Paredes, D. M. (2016). Developmental counseling and therapy: The promise for counselor preparation. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 3(1), 12-21. <https://doi.org/10.1080/2326716X.2015.1113903>
- Cashwell, C. S., Myers, J. E., & Shurts, W. M. (2004). Using the developmental counseling and therapy model to work with a client in spiritual bypass: Some preliminary considerations. *Journal of Counseling & Development*, 82(4), 403-409. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00327.x>
- Chang, C. Y. (2002). Integrating family counseling theories and techniques with Developmental Counseling and Therapy, (ED465937). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED465937>
- Clarke, P. B., & Myers, J. E. (2012). Developmental counseling and therapy: A promising intervention for preventing relapse with substance-abusing clients. *Journal of Mental Health Counseling*, 34(4), 308–321. <https://doi.org/10.17744/mehc.34.4.178w073660m16q72>
- Clemens, E. (2007). Developmental counseling and therapy as a model for school counselor consultation with teachers. *Professional School Counseling*, 10(4); 352-359, <https://doi.org/10.1177/2156759X0701000408>
- Crespi, T. D., & Generali, M. M. (1995). Constructivist developmental theory and therapy: Implications for counseling adolescents. *Adolescence*, 30(119), 735-744. PMID: 7484356.
- Çivitci, N., & Arıcıoğlu, A. (2012). Psikolojik danışman adaylarının yardım etme stilleri ve beş faktör kuramına dayalı bireylik özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 78-96. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19396/206020>
- Ivey, A. (1986). *Developmental therapy: Theory into practice*. Jossey-Bass
- Ivey, A. (1991). *Developmental strategies for helpers: Individual, family and network interventions*. Pacific Grove, CA: Brook.
- Ivey, A. (1993). *Developmental strategies for helpers*. North Amherst, MA: Microtraining Associates.
- Ivey, A. E., & Ivey, M. B. (1998). Reframing DSM-IV: Positive strategies from developmental counseling and therapy. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 334-350.
- Ivey, A. (1999). *Developmental therapy*. North Amherst, MA: Microtraining Associate.
- Ivey, A. E., & Goncalves, O. F. (1988). Developmental therapy: Integrating developmental processes into the clinical practice. *Journal of Counseling & Development*, 66(9), 406-413. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1988.tb00900.x>
- Ivey, A., & Ivey, M. B. (1990). Assessing and facilitating children's cognitive development: Developmental counseling and therapy in a case of child abuse. *Journal of Counseling & Development*, 68(3), 299-305. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1990.tb01377.x>
- Ivey, A. E., D'Andrea, M. J., & Ivey, M. B. (2011). *Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective: a multicultural perspective*. Sage.



## **Extended Abstract**

### **Introduction**

The Developmental Counseling and Therapy (DCT) model, developed by Ivey (1986), aims to understand clients and provide appropriate interventions for their problems in the field of psychological counseling and guidance. While developing DPCT, Ivey primarily drew from Piaget's theories on cognitive development and Plato's philosophical perspective. One of the most significant contributions of DCT to the field is the concept of cognitive and emotional developmental styles, which are based on the views of Piaget and Plato and are utilized by individuals throughout their lives. These styles determine the individual's perception of themselves and the world, as well as their cognitive and emotional responses in relationships with others.

In developing these styles, Ivey utilized Piaget's views on cognitive development, which posited that individuals go through distinct cognitive developmental stages at different ages during childhood and adolescence, with each stage characterized by particular features that shape how the individual perceives the world. Piaget named these stages as sensorimotor, preoperational, concrete operational, and formal operational. Ivey, drawing on these views, labeled the cognitive styles as sensory-motor, concrete-operational, abstract, and dialectical-systemic.

Unlike Piaget, DCT believes that these developmental stages continue into adulthood and do not necessarily follow a sequential order, meaning individuals can experience all developmental stages at different ages. In Turkish culture, there is a limited number of studies on the application of DCT in the field of psychological counseling (e.g., Arıcıoğlu, 2008; Çivitçi & Arıcıoğlu, 2012; Kemer & Myers, 2011) and few resources offering practical information for practitioners (e.g., Kararmak & Korkut-Owen, 2009). Consequently, there is a need for more resources in the native language that introduce this approach and guide psychological counselors on situations they may encounter while working with clients.

Therefore, the purpose of this article is to introduce the DCT approach, share information on how the four cognitive styles can be utilized in psychological counseling processes, provide examples, and offer suggestions. The article discusses the four cognitive styles of the DCT approach, its view of human nature, the way it addresses individual problems, how the therapeutic process works, and what types of techniques can be employed based on the four cognitive styles. Additionally, the article includes research findings on DCT.

### **Method**

In order to introduce the DCT approach, discuss the cognitive style concepts, its view of human nature, the way it addresses the therapeutic process, the techniques used, and related research, national and international literature in the fields of education, psychology, and psychiatry have been reviewed. Electronic databases (Science Direct, PubMed, Google Scholar, PsycInfo, electronic books) and printed books relevant to the subject have been utilized. During the search process, the key terms "Developmental Counseling and Therapy" and "Cognitive Styles" along with different components were used. The obtained studies were examined and evaluated, and resources seemed suitable for the study were utilized.

### **Results and Discussions**

According to the literature, DCT appears to be a highly beneficial approach for understanding clients' perceptions of themselves and the world and providing appropriate interventions during the counseling process. As Barrio and Myers (2008) have found, it is important for counselors to discover their own cognitive styles or, more accurately, their helping styles. To this end, counselor educators

can assist counseling candidates in evaluating themselves in this regard through both theoretical and practical courses. In theoretical courses, instructors can discuss individuals' cognitive styles, address how they affect counselors' helping styles, and conduct relevant exercises in practical sessions.

Barrio and Myers (2008) have emphasized the importance of counselors having distinct helping styles. Therefore, one of the foremost suggestions for psychological counselors working with different groups in schools, universities, or other settings is to make an effort to understand their own cognitive styles. This understanding will make it relatively easier to comprehend the styles of incoming clients. As studies in the literature indicate the validity of DCT in work with children, it is important for school counselors to adopt a DCT perspective. Since DCT has been found effective in establishing a balance between cultural elements and individuality in studies with adolescent students (Kemer & Myers, 2011), it can be highly effective in the school counseling process in culturally diverse societies like Turkey, while working with students possessing different cultural values.

Additionally, as the effectiveness of DCT in the counseling process for children with learning disabilities is known (Strehon, 1998), it is crucial for school counselors to identify the current cognitive styles of these children and provide suitable interventions. At this point, it seems important for school counselors to collaborate with teachers. In the literature, DCT has also been found significant in various issues for adults, such as the meaning of life, depression, sexual orientation issues, substance addiction, and eating disorders, as mentioned earlier. Thus, it appears to be a suitable intervention method when working with groups experiencing these problems. DCT enables the process of change in individuals' perceptions of themselves and the world, appearing effective in many problems and indicating long-term changes.

In summary, DCT appears to be an effective approach for evaluating developmental processes and developmental barriers and then selecting appropriate interventions tailored to clients' needs. The comprehensive and flexible nature of the approach allows for the selection of different interventions as the client's problem changes. Furthermore, the approach is seen as valuable for its ability to offer rapid interventions and practicality in work with children in schools.

---

# Kuram ve Uygulamada SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

*Social Sciences: Theory & Practice*

ISSN: 2619-9408

*Geliş/Received:* 08.11.2022 *Kabul/Accepted:* 05.06.2023

*Makale Türü:* Araştırma/Research

---

## Kamu Politikası Bağlamında Dijital Eğitim Sunumu ve Fırsat Eşitliği: Ülke Karşılaştırmaları

*Elif GENÇ TETİK\**

*Zeynep AKIN\*\**

### ÖZ

İçinde bulunduğumuz yüzyılda eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Bir eğitim politikası uygulaması olarak eğitimde dijitalleşmenin temel amaçları arasında eğitimde teknolojik altyapının yerleştirilmesi, bilişim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılması ve öğrencilere eğitimde fırsat eşitliğini sağlanması yer almaktadır. Öte yandan Covid-19 salgını sürecinde eğitim uygulamaları farklı bir boyut kazanmış, ülkelerin eğitim arzı ve altyapısı konusunda teknolojik hazırlık durumları salgın dönemindeki uzaktan eğitim faaliyetlerini kayda değer şekilde etkilemiştir. Bu çalışmada bir kamu politikası aracı olarak uzaktan eğitimde ülkelerin dijitalleşme düzeyinin ne olduğu ve eğitim sunumunun ve altyapısının fırsat eşitliğiyle olan ilişkisi incelenecektir. Latin Amerika ve Karayipler bölgesinden seçilen on iki ülkenin hem pandemi sürecindeki eğitim sunumu araçları incelenecek hem de uzaktan eğitim ve fırsat eşitsizliği bağlamında birbirleriyle karşılaştırılacaklardır. Dünya Bankası verileri ve İnsani Gelişmişlik Endeksi'nin ülke ve bölge karşılaştırmaları ele alınacak, bu doğrultuda pandemi sürecinde ülkelerin eğitim faaliyetlerini gerçekleştirme seviyeleri mukayeseli olarak incelenecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Kamu politikası, eğitim teknolojisi, fırsat eşitliği, Covid-19 pandemisi, ülke karşılaştırması, Latin Amerika ve Karayipler.

## Digital Educational Provision and Equal Opportunity in the Context of Public Policy: Country Comparisons

### ABSTRACT

The usage of information and communication technologies in education has been increasingly gaining more importance. The main objectives of digitalization, as an educational policy implementation, include setting technological infrastructure up, applying information technologies effectively and providing students with equal educational opportunities. Moreover, educational practices acquired a different dimension, and the technological readiness of countries along with infrastructure significantly affected distance education activities during the epidemic period. As a public policy tool, the digitalization level of the countries in distance education and the relationship of education provision and infrastructure with equal opportunity will be examined in this study. Educational delivery means of twelve selected countries from the Latin America and Caribbean region are going to be explored and compared in the context of distance education and the inequality of opportunity. The country and region comparisons of the World Bank Data and the Human Development Index will be discussed and the level of countries' implementation of educational activities during the pandemic process will be investigated comparatively.

---

**Atf Bilgisi:** Genç Tetik, E. & Akın, Z. (2023). Kamu politikası bağlamında dijital eğitim sunumu ve fırsat eşitliği: Ülke karşılaştırmaları. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 23-40. DOI: 10.48066/kusob.1200594

\* Dr. Öğr. Üyesi, Hitit Üniversitesi, İİBF, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, elifgenc@hitit.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-6306-8550.

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, İİBF, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri, akinzeynep@outlook.com.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-5036-4713.

**Keywords:** Public Policy, educational technology, equal opportunity, Covid-19 pandemic, country comparison, Latin America and Caribbean.

## Giriş

Uygarlık tarihi insanoğlunun kendini ifade edebilmek için farklı yöntemlere başvurması ve bu aktarma faaliyetinin eğitim şeklini almasıyla bugünkü sistemli ve kurumsal haline evrilmiştir. Eğitimin kişisel bir çabanın sonucu ortaya çıkması ve bireysel bir öğrenme sebebiyle gerçekleştirilmesi fikri sonraları yerini toplumsal, sistematik ve genellikle devletin politika belirleyici olduğu bir mekanizma olmasına bırakmıştır. Ertürk (2016) eğitimi, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” (s.13) olarak görmekte, Tyler (1950) ise “bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci” olarak ifade etmektedir (s.4). Önceleri kişisel bir gelişim yolu olan eğitim daha sonra insanın yaşadığı toplumda becerilerini, tutumlarını ve diğer olumlu davranışlarını geliştirdiği bir sürece evrilmiş, son kertede ise bu türden bir keskin ayırım yapmanın mümkün olmadığı sanal öğrenme uygulamaları gündeme gelmiştir (Tezcan, 2015: s.4). İster kişisel, isterse sistematik ya da dijital olsun, vatandaşa sunulan en temel hizmetlerden biri olan eğitim, mali, siyasal ve sosyal fonksiyonlarıyla beraber kişilerin ve toplumların gelişimi bakımından öne çıkan bir olgudur (Şahin, 2017: 132).

Bugün içinde bulunduğumuz yüzyıl geçmiş çağlara kıyasla çok sayıda radikal değişime sahne olmaktadır. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişin yaşandığı çağımızın en belirgin niteliği bilginin kıymetinin ve etkisinin artması, bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, globalleşme, inovasyonlar ve tüm bunların yarattığı farklılaşma ve ilerlemedir. Bilgi temelli toplumun temel güç kaynağı bilgidir ve yeni çağın amacı bilgi toplumunun gerek duyduğu niteliklere sahip kişilerin yetiştirilmesidir. Bilginin durdurulamaz üretimi, yayılımı ve hız kesmeden pratiğe geçirilebilmesi bu dönemin kaçınılmaz bir sonucudur. Bu nedenle daha az çabayla, hızlı ve en kestirme yoldan bilgiye ulaşım gittikçe önem kazanmıştır. Eğitim faaliyetleri de bu doğrultuda geleneksel eğitimin yapıldığı okul ortamından dijital ortama evrilmeye başlamıştır (Anderson, 2008). Bu doğrultuda birçok ülkenin eğitim politikaları için ayırdığı kaynaklar gerek vatandaşların gerekse toplumun gelişimine yapılan katkının göstergesi olarak görülmektedir.

Çağın gereği olarak devletlerin, yenilikçi fikirler üretebilen, hayat boyu öğrenme becerilerine haiz, aktüel ilerlemelere ve değişimlere uyum sağlayabilen nitelikli insan gücünü ortaya koyabilecek bir eğitim sistemine ihtiyacı vardır. Bu değişimleri takip edebilmenin en erişilebilir yollarından bir tanesinin dijital teknolojilerin eğitim sistemlerine entegre edilebilmesi olduğu söylenebilir. Günümüzde eğitim öğretim süreçlerinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde eğitim teknolojilerinin kullanımının payı oldukça büyüktür (Odden, 1991). Bu nedenle ülkeler eğitim politikalarını şekillendirirken okulların kurumsal altyapısını bilişim teknolojilerinin yer aldığı ve ondan yararlandığı, eğitimde bilgiye ulaşmanın bu altyapıyla çok daha kolay sağlandığı yapılar olarak kurduğu görülmektedir. Öte yandan günümüzde insan haklarından bahsedildiğinde, eğitimde fırsat eşitliğine değinmemek mümkün değildir. İlk ve temel eğitim hakkı herkesin sahip olması gereken haklardan bir tanesidir ve evrensel olarak kabul edilmektedir. Bunun sebebi eğitimin, kişilerin toplumsal olarak potansiyellerini en üst seviyede ortaya koyabildiği ve bir toplumun sosyal, bilimsel ve ekonomik kalkınmasında en etkili araçlardan biri olmasından ileri gelmektedir (Cole, 2018).

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması üzerine tartışmaların başka bir boyutu ise eğitimin devlet eliyle mi yoksa özel teşebbüslerle mi yürütülmesi gerektiği konusudur. Klasik liberal ideolojinin formüle ettiği müdahalesiz devlet anlayışında eğitime atfedilen anlam devleti küçültürken piyasaya müdahalesinin azaltılması ve eğitimin özel sektör kurumlarına gördürülmesidir. Öte yandan devleti piyasanın fonksiyonel olmasını sağlayan bir mekanizma haline getiren Keynesyen refah devlet anlayışı,

özel teşebbüsün bu işleyişten doğan adaletsizlikleri ve eşitsizlikleri asgariye indirme amacına yönelmiştir. Bu anlayışta devletin kendi bünyesinde yürüttüğü idari işleri yerine getirmesinin yanı sıra kamusal hizmet sunucu rolü de öne çıkmaktadır (Tokatlıoğlu, 2005: 40). Sosyal devlet yahut refah devleti anlayışı olarak da isimlendirilen bu yaklaşım, asgari düzeyde gelir güvencesi sağlayan, ortak toplumsal risklere karşı koruyan, barınma, sağlık, eğitim, ulaşım gibi kamu hizmeti alanlarında belli başlı standartları olan bir devlet anlayışıdır (Flora ve Heidenheimer, 2009: 29).

Bu bağlamda eğitim-öğretim ve kamu siyasetleri arasındaki ilişkiyi ele almak için öncelikle devletin hizmet sunumu sağlayan yanı ile toplumsal yanının resmedilmesi uygun olacaktır. İster klasik iktisat anlayışın baskın olduğu isterse devlet politikaların doğrudan uygulandığı bir model içerisinde olsun devletin belli başlı mekanizmaların yerleştirilmesi için itici bir güç olmasının gerekli olduğu savunulmaktadır (Mac Gregor, 2007: 236). Eğitim sunumu üzerine araştırmalar yapan kimi yazarlar devletin en önemli görevlerinden birisinin sosyal politikalar doğrultusunda tüm vatandaşlara eğitim hizmetini karşılıksız sunma ve bunun maliyetini üstlenme gerekliliği olduğunu iddia etmektedirler. George C. Marshall eğitimin kamusal finansmanının gerekli olduğunu şöyle açıklamaktadır: “Eğer yeni Newtonlar, Darwinler, Shakespeareler veya Beethovenlar yetiştirdiyse, eğitimin kamusal finansmanının karşılığını ödemişsiniz demektir”. William Petty ise yetenekli bireylerin keşfedilmesi ve ülkelerinin onlardan faydalanması için eğitimin devlet destekli olmasına ilişkin vurguyu şu şekilde ifade etmektedir: “Bir toplumdaki beceri ve hüneler yalnızca elit kesime ait olmadığını, bu beceri ve hüneler topluma yayıldığını ve dolayısıyla toplumun bunlardan faydalanabilmesi için devletin tüm kesimleri eğitime tabi tutulması gerekmektedir” (Aktaran Gümüş ve Şişman, 2012: 76).

Günümüzde hem eğitimde teknoloji kullanımının durdurulamaz artışı hem de bu yükselişin yaratmakta olduğu eşitsizlikler çözülmesi güç kamu politikası problemleri (*wicked problems*) olarak devletlerin gündeminde yer almaya devam etmektedir. 2020 yılında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi eğitimde dijitalleşmeyi önceleyen güçlü mekanizmaların kurulmasının ne denli önemli olduğunu gözler önüne sermiştir. Özellikle salgın benzeri kriz ve afet durumları tüm sosyal politikalar ve uygulamalarının devletin kurduğu mekanizmalarla proaktif bir şekilde kurgulanmasının önemini vurgulamaktadır (Jaques, 2010; Adedoyin ve Soykan, 2020). Uzaktan eğitim almaya imkân veren teknolojik alt yapı ve bu teknolojik hazır bulunuşluğun eğitimde fırsat eşitliğini sağlaması bu konuda çok yönlü kamu politikalarının geliştirilmesi gerektiği fikrini güçlendirmektedir. Bu doğrultuda çalışma eğitimde teknoloji kullanımı ve dijitalleşme ile eğitim teknolojilerinin fırsat eşitliğiyle olan ilişkisine değinip ülke deneyimlerine odaklanacaktır.

### **Eğitim Teknolojilerinin Gelişimi ve Kullanımı**

Teknoloji kırk yılı aşkın zamandır eğitim sistemlerini dönüştürmeyi sürdürmektedir. 1950 öncesi dönemde endüstri sektöründe kullanım alanı bulan teknolojik uygulamalar, 2. Dünya Harbi esnasında görsel araçlar kullanılarak askeri amaçlı filmlerle gerçekleştirilen eğitimler, Soğuk Savaş ve uzay yarışı teknoloji temelli eğitimi hızlandırmış, Vietnam Savaşı’nda askerlerin maliyet, verimlilik ve standartlaşma eğitimlerini sağlama gereksinimi sonucu ise bilgisayarlı eğitim tam olarak ortaya çıkmıştır (Lowe, 2001:164). Bu dönemler sonrasında hızla yaygınlaşan televizyondan, özel eğitim kanallarından yayın yapmak ya da öğretmen yerine bir seçenek olarak ‘Campton’ türü filme çekilmiş konferansları kapalı devre üzerinden yayınlamak şeklinde faydalanılmaktaydı. Kişisel öğretimin uygulama şekli ise bireysel olarak okuma araçları, slayt ve film gibi görsel-işitsel yöntemler, çeşitli elektronik öğrenme laboratuvarları bunlara ek olarak Skinner ve Crowder tipi öğretim makinaları, görsel olarak geliştirilmiş programlar ile öğrencinin tepkisini tespit eden araçlardı. Bilgisayar temelli eğitimin kitlesel olarak kullanımına 1960’larda girilmiş, 1980’lerden 20. yüzyılın sonuna kadar eğitim hizmetinin ekseri dijitale dönüştürüleceği öngörülmüştü (Alkan, 1998: 28). Sibernasyon olarak

adlandırılan içinde bulunduğumuz çağda ve gelecek dönemlerde ise geleneksel okul sistemi ve öğretmenlik mesleğinin ortadan kalkacağı tahmin edilmişti (Eroğlu, 2014).

Eğitim teknolojisi gelişmekte olan bir araştırma alanı olsa da onu oluşturan eğitim ve teknoloji terimlerinin köklü teorik temelleri bulunmaktadır (Çilenti, 1991: 27). Eğitim teknolojisini kavrayabilmek için öncelikle ilgili alt kavramların anlaşılması gerekmektedir. Bilindiği üzere “eğitim, davranış geliştirme, yetenek geliştirme, bilgi-beceri ve tutum kazanma sürecidir. Teknoloji kazanılmış yeteneklerin işe koşulmasıyla doğaya egemen olmak için gerekli işlevsel yapılar oluşturma olarak ifade edilebilir” (Alkan, 1998: 13). Teknoloji alanındaki ilerlemeler ile ortaya çıkan kolaylıklar yaşamın her alanında kendini gösterdiği gibi eğitimde de uygulanması fikirlerini gündeme getirmiştir. Bu nedenle eğitimciler çalışma alanları ile teknolojiyi bir araya getirme ihtiyacı duymuşlardır (Çelik ve Kahyaoğlu, 2007: 572). Literatürde eğitim teknolojisi kavramına ilişkin pek çok tanım yapılmıştır:

“Eğitim teknolojisi, davranış bilimlerinin iletişim ve öğrenme ile ilgili verilerine dayalı olarak eğitim ile ilgili ulaşılabilir insan gücü ve insan gücü dışı kaynakları, uygun yöntem ve tekniklerle akıllıca ve ustaca kullanıp, sonuçları değerlendirerek bireyleri eğitimin özel amaçlarına ulaştırma yollarını inceleyen bilim alanıdır” (Çilenti, 1991: 29). Eğitim teknolojisi, farklı alanlardan elde edilen sayısal ya da sözel bilgilerin eğitimin amaçladığı metotlarla pratik eden, bu vasıta ile beşerî gücün tam kapasiteyle kullanılması, eğitimdeki nitelik ve nicelik sorunlarının aşılmasıyla standardın yükseltilmesi olarak da tanımlanmaktadır (Rıza, 1997; Eroğlu, 2014). Daha genel anlamıyla eğitimde teknoloji, “eğitimin yürütülmesine ilişkin süreçlerle ilgili olup, davranışları saptama, eğitim durumlarını belirleme ve yaşantıları kazandırma etkinlikleriyle ilgili olarak ortama düzenleme ya da çevreyi ayarlama etkinliklerini kapsamaktadır” (Alkan, 1998: 22). Bu tanımlara ek olarak ise 2008 yılında “Association for Educational Communications and Technology” (AECT) tarafından yapılan alanın bugünkü tanımı ise şöyledir: “Eğitim teknolojisi, teknolojik süreç ve kaynakların oluşturulması, kullanılması ve yönetimiyle öğrenmeyi destekleme, performansı geliştirme ve bunların etik olarak uygulanmasıdır.” (Januszewski ve Molenda, 2008: 186).

Literatürde 1990 sonrası dünyaya gelen yeni nesilleri tanımlamak için Net Jenerasyon ve Dijital Yerliler gibi iki isimlendirme yer almaktadır. Bu jenerasyonlar dijital teknolojinin içinde yetişmiş ilk gruplardır. Dahası teknoloji artık neredeyse dünyanın her yerine ulaştığı için, bu dijital çağın içine doğan çocuklar sadece gelişmiş toplumsal ve ekonomik koşulları olan ülkelerden değil, her seviyeden ülkedeki çocuklardan oluşmaktadır. Prensky (2001), dijital yerliler kuşağının önekilere kıyasla düşünme ve bilgiyi işleme becerilerinin tamamıyla farklı olduğunu, eğitim sisteminin de bu yöne evrilmesi gerektiğini iddia etmektedir (s. 4). Her jenerasyon kendini ve tarihini şekillendiren birtakım olaylara maruz kalmaktadır. (Tapscott, 2009:7). Palfrey ve Gasser’in (2008) Dijital Doğmak adlı kitabında, günümüz dönemi çocuklarının dijital çağ öncesi zamanı hiç tecrübe etmedikleri, dolayısıyla geleneksel eğitim sistemini sürdürmenin mümkün olmadığını savunmaktadır (s. 296).

Gelişen ve değişen teknoloji, eğitim uygulamalarında bazı değişikliklerin dijital yerlilere göre şekillenmesi gerekliliğini kaçınılmaz kılmıştır (Prensky, 2006: 42). Günümüzde öğrenciler bilgiyi tek bir kaynaktan edinip ezberlemektense, ona nasıl ulaşabileceğini ve karşı karşıya kaldıkları sorunlarla nasıl baş edebileceklerinin farkındadırlar. Bu temelde oluşturulan bir eğitim politikasında eğitimciler, etkili öğrenme ortamlarını uygun materyaller ile desteklenmektedirler. Aynı zamanda çağın gereği olarak nitelikli insan yetiştirme ve bu insanların çalışma yaşamına hazırlanmasında teknoloji önceki dönemlerden çok daha fazla önemli görülmektedir (Yelken, 2011: 36). Dolayısıyla eğitimin kalitesini iyileştirme, eğitimi daha etkili, verimli ve cazip duruma getirme açısından eğitimde teknoloji entegrasyonu çok yönlü bir konudur.

21. yüzyılın eğitiminin yeniden tasarlanmasında hem kamu hem de özel sektör girişimleri etkili olmaktadır. Eğitim, geleceğin şekillendirilmesinden tutun da ulusal stratejilerin belirlenmesine kadar

makro ölçüde toplumsal eylemlerin rasyonalizasyonu için kullanılan bir enstrümandır. Eğitim teknolojisi araştırmaları bu noktada hem eğitimsel hem de toplumsal gelecek söylemlerinin şekillenmesi açılarından önemli roller oynamaktadır. Günümüzde teknoloji temelli eğitim, araştırmacılar ve politika üreten kişilerce sıklıkla zorunlu bir modernleştirme aracı olarak görülmektedir (Prensky, 2006: 40). Örneğin, OECD tarafından 2000'den bu yana üretilen stratejik gelecek senaryoları, eğitim politikaları üzerine uluslararası bir düşüncenin biçimlenmesinde etkili olmaktadır (OECD, 2020). Bu çalışmaların en kritik bölümleri ise eğitimin mevcut gelişmişliği, erişimi ve teknolojileri ile ilişkilendirilmektedir.

Eğitime olan talebin sürekli arttığı günümüz koşullarında bilgisayarlaşma çoklu eğitim ortamı yaratarak en fonksiyonel öğrenim araçlarından biri haline gelmiştir (Sönmez, 1999: 18). Son yıllarda öğrenme teknolojilerinin gelişimi üzerine yapılan çalışmaların niceliğinde de bir yükseliş görülmektedir. Yürütülen araştırmalar genel olarak öğrenme teknolojilerinin etkili ya da en azından klasik metotlardan daha önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Finkelstein vd., 2013; Adedoyin ve Soykan, 2020; Hasan vd., 2020; Khan ve Ghosh, 2021). Eğitimde bilgisayar kullanımının sebepleri arasında öğrenciyi daha fazla güdülemesi, zengin bir içerik sağlaması, öğrenme sürecini hızlandırması, yaşam boyu eğitimi sunması, öğretim programlarındaki esnekliği yükseltmesi ve okula erişimi olan ve olmayan öğrenciler arasındaki fırsat eşitliğini sağlama imkânı olması gösterilebilir (Barker ve Yeates, 1985: 27; Arseven, 1986: 63; Alkan, 1998: 172).

Kuşkusuz bilgisayar kullanımının teorik olarak dizayn edilen uygulamaları farklı sebeplerden etkilenebilmektedir. Öğretmenin iş birliği, liderliği, bilgisayar tecrübesi ve öğrencilerin yetenekleri hakkındaki yargısı, öğrencilerin sosyo-ekonomik statüsü (gelir, eğitim ve ikamet), internet sunumu, öğrencinin evde bilgisayara erişimi ve bu ulaşımın kalitesi öncelikli kriterlerdir (Harrell ve Bynum, 2018; Aliyu vd., 2020). Tüm bu kullanım gerekçeleri ve kısıtları arasında eğitimde teknolojiye erişiminin en belirgin kullanım bariyerlerinden biri farklı grupların eğitim teknolojilerine erişimidir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda dünyada hala temel eğitime erişim kısıtı olan öğrenciler olduğu düşünüldüğünde dijital eğitimin uygulanmasındaki güçlükler azımsanamayacak boyutlardadırlar. Örneğin, az gelişmiş ülkelerde eğitim teknolojilerinin kullanımı oldukça düşük olmakla birlikte, gelişmiş ülkelerde de sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan ailelerin çocukları eğitim teknolojilerine erişimde ciddi kısıtlar yaşamaktadırlar (Dimopoulos, Koutsampelas ve Tsatsaroni, 2021; Blaskó, Da Costa ve Schnepf, 2022). Mikro seviyelerde yapılan araştırmalara göre, eğer ebeveynler çalışma hayatlarında bilgisayara erişebiliyorlarsa bu bireylerin çocuklarına evde bu imkânı sunma oranı diğerlerine kıyasla daha yüksek olmaktadır. Diğer taraftan günümüzde gelişmiş ülkelerde tüm okulların teknolojiye erişimi olmasına rağmen, sosyo-ekonomik koşulları yüksek çevrelerde bulunan okullar eğitim teknolojilerini entelektüel olarak daha verimli bir şekilde kullanmaktadırlar (Becker, 2000: 52). Yeni jenerasyonun teknolojiyle buluşmasındaki kısıtların çok katmanlı olduğu görülmekte olup, dijital teknolojilerin eğitimle bağdaştırılmasında devletin dönüştürücü rolünün kritik bir önemi olacağı açıktır.

### **Kamu Politikası Sunumu Bağlamında Eğitimde Fırsat Eşitliği**

Eğitimin bireyler, gruplar ve toplumlar üzerinde bıraktığı bazı etkiler bulunmaktadır. Eğitim alma ve verme yoluyla hem bireysel gelişim sağlanmakta hem de toplumların değer ve normları süreklilik kazanmaktadır (Gül, 2004: 230). Bireyleri eğitim yoluyla geliştirmek ve onlara yeni nitelikler kazandırmak aynı zamanda toplumun ekonomik, sosyal ve insan kaynağı açılarından kalkınmasına katkı vermek anlamına gelmektedir. Eğer bir toplum ekonomik ve sosyal gelişmişlik seviyesini sürekli olarak yükseltmek istiyorsa öncelikle bu gelişmişliğe vesile olacak insan kaynağını yetiştirmek zorundadır. Bunun yolu da eğitimin kaliteli ve sonuç veren bir yapıya dönüştürülmesinden geçmektedir (Şahin, 2017: 144-145).

Amartya Sen (1999: 185), eğitimin toplumsal fırsatlar kapsamında olduğunu, bunun esas özgürlüklerden biri olan daha iyi yaşama hürriyetini etkilediğini, sadece bireysel yaşamın sürdürülmesi için değil, ekonomik ve siyasi alanda etkin katılımın sağlanması üzerine de tesirleri olduğunu savunmaktadır. Bu sebeple eğitimin kamusal etkinlik alanı olma özelliği bilhassa gelişmekte olan ülkelerin nitelikli insan kaynağı ve işgücüne sahip olması açısından önemlidir. Bu paralelde, son on yıldan fazla bir süredir temel eğitim seviyesinde eğitim kalitesinin oluşturulması ve yükseltilmesi üzerine gelişen sistemli makro uygulamalar bulunmaktadır. Eğitimin sosyal politika açısından ele alınmasındaki en kapsamlı projelerden bir tanesi Birleşmiş Milletler Milenyum Hedefleridir. Bunlardan eğitim üzerine olan ikinci hedefle, özellikle gelişmekte olan ülkelerde yaşayan tüm kız ve erkek çocuklarının fırsatları eşitlenerek temel eğitime erişimleri hedeflenmektedir.

Eğitimin temel haklardan biri olduğu aynı zamanda bilimsel ve ekonomik kalkınmanın ön koşulu olduğu da evrensel ölçekte kabul görmektedir. Uluslararası sözleşmelerin hemen hepsinde eğitim hakkı en temel insani haklardan biri olarak ortaya konmuştur. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 10/12/1948 tarih ve 217 (111) sayılı kararı ile kabul edilmiş ‘İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’ nin eğitim hakkını düzenleyen 26. Maddesine göre “Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır” (Birleşmiş Milletler, 1948). Devletler, eğitim ve öğretimi anayasal olarak ya da standart uygulamalarıyla güvence altına alarak herkesin eğitim hakkından ayırım gözetilmeksizin yararlanmasını en temel sosyal haklardan biri olarak sağlamalıdır (Şahin, 2017: 128). Öte yandan sosyal kamu politikaların yapımı, toplumun refahı ve sosyal barışın oluşması amacıyla, ekonomik farklılıkların sınıflar arasında çıkması muhtemel bir takım çatışma ve eşitsizlikleri gidermeye yönelik tedbirleri içermektedir (Talas, 1997: 53-54; Ersöz, 2003: 121). Sosyal politikalar bir yandan devletin çıkarları uymayan sınıflar arasındaki çatışmaları önleyerek toplumsal uyumu garanti altına alma arayışıyla ilişkiliyken, bir başka yönden ise devletin sosyal eşitlik, barış ve adalet sağlayabilme yükümlülüğüyle ilgilidir (Koray, 2008: 28).

Sosyal politikanın en önemli uygulama alanlarından biri kuşkusuz eğitimidir (Buğra, 2005: 3). Eğitime ilişkin kamu politikaları oluşturulmaya gelindiğinde, eğitimde öncelikle fırsat eşitliğini gözeterek herhangi bir ayırım yapılmadan becerileri en uygun şekilde geliştirmeyi sağlama ve eğitimsel kaynaklardan eşit şekilde faydalanma olanağına sahip olma anlayışı öne çıkmaktadır (Ünal vd., 1991: 54-55). Fırsat eşitliği ile öğrencilerin ders araçları gibi materyal ihtiyaçlarında eşitliğin sağlanması olarak algılansa da bu ilkenin temelinde eğitimde seçme hürriyeti ve eşitlik ilkesi de yer almaktadır (Ergün, 1997: 178). Tüm vatandaşların yeteneklerini en elverişli biçimde geliştirmede eşit fırsata sahip olması gerektiği düşüncesi özellikle Fransız Devrimi’nin kayda değer bir sonucuydu. 1789 Fransız devrimcileri eğitimde fırsat eşitliği ilkesini bir eğitim politikası unsuru olarak ilk defa ortaya koymuşlardır (Turner, 1997: 28- 29). Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması, vatandaşların eğitim hakkından yararlanabilmesinin ilk koşulu olarak kabul edilmektedir (Başaran, 1982: 43).

Tarihsel süreç incelendiğinde, eğitimde fırsat eşitliği kavramının tanımlanması ve yoğun bir biçimde tartışılması üzerine, 1966 yılında James Coleman’ın “Eğitim Fırsatının Eşitliği” adı altında yayınladığı bir bildiriyle ve 1970 yılında Jenck ve arkadaşlarının “Eşitsizlik” (Inequality) adlı çalışması ile fırsat eşitliği söylemleri sayıca artmıştır (aktaran Mete, 2009: 29). Eğitimde fırsat eşitliği sosyal politika açısından ‘eşitlik’ kavramının eğitimdeki yansımasıdır. Kavramın esas amacı gençlerin toplumsal konum ve rollerini kazanma sürecinde karşılaştıkları sosyal ve ekonomik ayrıcalıkları ortadan kaldırmaktır. Bu nedenle sahip olunan sosyal ve ekonomik durumuna bakılmaksızın herkes elinde bulunan yeteneklerini herhangi bir engele maruz kalmadan ya da imtiyazı olmadan en elverişli biçimde geliştirme ve eğitim hizmetlerinden eşit derecede faydalanma şansına sahip olabilecek; kendilerini tam olarak gerçekleştirebilecektir (İnan ve Demir, 2018: 343). Lesser ve Stodolsky (2016) eğitim alanların



sahip oldukları farklı kabiliyetleri geliştirmelerinde fırsat eşitliğinin gerçekleşebilmesinin ancak okulların benzer imkanlar sunmasıyla olanaklı olabileceğini savunmuşlardır.

Alan yazına bakıldığında, Anderson (2007) eğitimde fırsat eşitliğini şu tanımlarla ifade etmektedir: İlk tanımlamaya göre eğitimde fırsat eşitliği kavramı, vatandaşların en temel seviyede eğitimden faydalanmalarında eşit haklara sahip olmalarıdır. İkinci tanımında bireylere talep etmeleri halinde en üst kademeye kadar öğrenim olanağı sunulmasından bahsedilmektedir. Üçüncü tanımlaması ise herkesin sahip olduğu yetenek ve potansiyeli en üst noktaya kadar götürebilme hakkının olduğundan söz edilmiştir. Son tanım ise şöyle ifade edilmektedir: Bir öğrenim kademesindeki öğrenci sayısını yükseltme, bir bakıma fırsat eşitliğini yaygınlaştırma ve o kademe nicel bir artışla birlikte verimin de artmasını sağlamaktır (s. 597).

Eğitimde fırsat eşitliği tanımlamalarından dört ayrı anlam çıkarmak olanaklıdır. Öncelikli olarak herkes için eğitim sunumu eşit olmalıdır. Fakat bu görüşün ekonomik, sosyal ve coğrafi unsurlar nedeniyle mümkün olamayacağı fikri yaygın olarak kabul görmektedir. İkinci düşünce, belli bir standarda ulaşana kadar asgari olarak yeterli sayılabilecek bir eğitim anlayışıdır. Bu yaklaşım çoğunlukla ülkelerin temel eğitim seviyesinde gerçekleştirilen standart uygulamasıdır ve yaygınlık arttıkça maliyetli olacağı düşüncesi vardır. Üçüncü görüş herkesi yeteneğinin elverdiği ölçüde eğitim imkânlarından yararlandırmaktır. Son yaklaşım ise eğer eğitime ayrılan kaynaklarda bir yükseliş sağlanırsa fırsat eşitliğinin gerçekleşebileceğini savunmaktadır (Erkal, 1994: 65).

Günümüzde fırsat eşitliğine ilişkin bu argümanlar büyük ölçüde bireylerin eğitim teknolojiden yararlanma imkanlarının sunumuna evrilmiştir. Bilgisayarlaşmanın eğitimi sınırlardan ve kurumlardan bağımsız kılması dijital araçlara erişimi olan herkes için bu imkânı mümkün kılmaktadır. Eskiden öğrencilerin okula erişimi bir fırsat eşitsizliği sorunuken günümüzde öğrencilerin dijital ve kitlesel araçlarla internete olan ulaşımını bir fırsat eşitsizliği sorunu olarak karşımıza çıkarmaktadır. Özellikle Covid-19 salgın dönemi eğitimde fırsat eşitsizliği konusundaki bakış açısı teknolojik altyapının varlığına ve bu konudaki yetkinliğe odaklanmaktadır. Bu paralelde salgın döneminde ülkelerin çevrimiçi eğitim sunumu ile eğitimde sağladıkları fırsat eşitliği ilişkisi incelenmeye muhtaç bir alan olmayı sürdürmektedir.

Latin Amerika ve Karayip ülkeleri Covid-19 pandemisinden en çok etkilenen bölgelerin başında gelmiş; dünyadaki pandemi kaynaklı kayıpların yüzde otuzu ise bu bölgelerde verilmiştir. Ekonomi, sağlık gibi pek çok konuda tüm zamanların en zorlu koşullarında politika üretmeye çalışan devletler, milyonlarca öğrencinin etkilendiği eğitim öğretim faaliyetlerinin de sekteye uğramaması adına alternatif yöntemler üretmişlerdir. Bu durum eğitim öğretim yöntemlerinde ani ve köklü değişikliklere sebep olarak eğitim araçlarının uzaktan eğitime dönüştürülerek değişmesine yol açmıştır. Bu dönüşümde en öne çıkan konulardan bir tanesi ise, zaten salgın öncesi dönemde bu ülkelerde yaygın olan eğitim eşitsizliğinin kontrol altında tutulmasıdır. Perez-Escoda, Lena-Acebo ve Garcia-Ruiz (2021), dijital bir ortama doğan ve sürekli olarak iletişimde kalınan bir çevrede büyüyen pandemi dönemi çocuklarının online eğitime daha rahat ayak uydurduğunu, hatta bu durumun internet araçlarının kullanımını yaygınlaştırdığını ifade etmektedir. Bununla birlikte Latin Amerika ve Karayip ülkelerinde hem bilgisayara sahip olma hem de internete erişim oranları oldukça düşük kalmakta; bu da öğrencilerin eğitim eşitsizliğinden etkilenme düzeylerini kayda değer bir biçimde arttırmaktadır (García-Martín ve García-Sánchez, 2022).

## **Yöntem**

Bu çalışmada karşılaştırmalı yöntem (*comparative method*) kullanılarak gelişmekte olan ülkelerin Covid-19 salgın sürecindeki uzaktan eğitim araçlarına ilişkin hazır bulunuşlukları o ülkelerin eğitim eşitsizliği sıralamalarıyla mukayese edilecektir. Bu doğrultuda Dünya Bankası'nın ele aldığı

farklı bölge sınıflandırmalarından Latin Amerika ve Karayipler Bölgesi'ne odaklanılacak, İnsani Gelişmişlik Endeksi'nde bu bölgeden ele alınan on iki ülke birbirleriyle kıyaslanarak çıkarımlarda bulunulacaktır.

Karşılaştırma yönteminin en temel kullanım sebebi benzerlik ve değişkenlik içeren durumları tespit ederek analiz edilen durumla ya da bağlamla ilgili bir sonuca varmaktır. En yaygın karşılaştırmalı araştırmalar makro yapısal ölçekte uluslara etki eden konulardan oluşur. Örneğin, gayri safi milli hasıla, eğitim, cinsiyet, yaş gibi sonuçları kesin ve uluslararası ölçüme müsait olan alanlar karşılaştırmalı ampirik çalışmalarda yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Mills, Van de Bunt ve Bruijn, 2006).

Esser ve Vliegthart (2016), karşılaştırma çalışmalarının mukayese ettikleri şeylerin birbiriyle mantıklı bir biçimde kurgulanmış bağlantılara ve bu karşılaştırma sonuçlarının anlamlı çıkarımlara sahip olması gerektiğini iddia etmektedirler. Karşılaştırmalı araştırmalar tek bir örnek olaya odaklanmak yerine çalışmada kıyaslanan konu, nesne ya da durumlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlamakla ilgilenmektedir. Eğer çalışma ülkeler arası karşılaştırmaysa içinde bulunulan toplumda aşına olunan yapı ve rutinlerde farklı bir sistem, kültür, düşünme biçimi ve faaliyet tarzı gözlemleyerek diğer toplumda bir farkındalık oluşturmaya da katkıda bulunabilirler. Mukayeseli yaklaşım, fenomenleri farklı bağlamlarda ölçüp hem belli seviyelerde genelleştirmeler yapmaya hem de bu fenomenleri ve bağlamını mantık çerçevesinde kısıtlayarak karşılaştırmalar arasındaki farkları görmeye olanak vermektedir. Son olarak karşılaştırmalar problemlerin çözümleri için alternatif öneriler sunarak farklı çevrelerdeki benzer ikilemler için bir çıkış yolu tavsiyesi olabilirler.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları 19. ve 20. yüzyıllarda değişen eğitim politikalarının etkisiyle sınırlarını biçimlendirmeye devam ederken, 21. yüzyılın dinamik, yönetim odaklı yapısı birçok alanı etkilediği gibi eğitim politikaları alanında da bir dönüşümü kaçınılmaz kılmıştır. Dijitalleşmenin ve küreselleşmenin sonucu olarak eğitim, mekândan bağımsız ve farklı araçlarla yapılması kademeli olarak gerçekleşmekteydi. Fakat 2020 yılında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi bu dönüşümün radikal bir eğitim politikası sürecine dönüşmesini zorunlu kılmıştır (Orakçı ve Gelişli, 2021). Bu hızlı adaptasyon karşısında online eğitim konusunda hazır bulunuşluk seviyeleri yüksek olan ülkelerin salgın sürecinde eğitimin devam etmesine olanak sağlayabilecekleri, bununla birlikte çevrim içi eğitim imkânı sunamayan ve dijitalleşme altyapısı sınırlı ülkelerin eğitim politikası oluşturma aşamasında sorunlarla karşılaşması çok muhtemel görülmektedir.

Landman (2008), ülke karşılaştırmalarının yapıldığı araştırmalarda örneklem büyüklüğünün sebebinin rasyonel bir çerçevede açıklandığı sürece istenilen sayıda ülkenin mukayese edilebileceğini öne sürmüştür. Bu çalışmada Covid-19 salgın sürecinde eğitim teknolojilerinin kullanımı ve sunumu ile fırsat eşitsizliği arasındaki ilişki Latin Amerika ve Karayip ülkelerinden verilerine tümüyle ulaşılan on iki ülke incelenecektir. Öncelikle Birleşmiş Milletler Kurulu'nun yayınladığı 2017, 2018, 2019 ve 2021<sup>1</sup> yılı İnsani Gelişmişlik Endeksi Raporlarından Farklı Bölgelerin Eşitsizlik Sıralamaları ve oranları incelenecektir<sup>2</sup>. Avrupa ve Merkez Asya'daki ülkelerin gelişmişlik seviyesi ve dijitalleşme oranlarının yüksek seviyesi göz önüne alındığında eğitim erişimi ile sunumu ve fırsat eşitliği hususlarının gelişmekte olan ülkelerin bulunduğu bölgelere odaklanmanın daha yerinde olacağına karar verilmiştir. Avrupa ve Merkez Asya ülkelerinde sonra dünyada eşitsizliğin en az olduğu bölge Latin Amerika ve Karayipler olduğu görülmüş, bu bölgeden on iki ülke seçilmiştir. Dünya Bankası'nın 2021 yılında yayınladığı "Global Okul Karantinasında Uzaktan Öğrenme: Farklı Ülkeden Dersler" isimli raporda ele

<sup>1</sup> 2020 yılı raporu pandemi sebebiyle yayınlanmamıştır. Her yılın raporunda bir önceki yılın verileri yayınlanmaktadır. Dolayısıyla incelenen raporlarda sırasıyla 2018, 2019 ve 2020 yılı verileri bulunmaktadır.

<sup>2</sup> Arap Devletleri, Doğu Asya ve Pasifik, Avrupa ve Merkez Asya, Latin Amerika ve Karayipler, Güney Asya ve Sahra-altı Afrika

alınan ülkelerin uzaktan eğitime erişim seviyeleri bu çalışmada ele alınan ikinci veri setini oluşturmaktadır (Rodriguez vd., 2021). Bu raporda yalnızca gelişmekte olan ülkeler ele alınmakta, hükümetlerin eğitim teknolojilerini kullanarak dijital platformlar sunup sunmadığı, vatandaşların dijital araçları ile kitle iletişim araçlarına erişim oranları verilmektedir.

## Bulgular

Bilişim teknolojilerinin bir toplumdaki insanlar tarafından aktif şekilde kullanımı günümüzde ülkelerin gelişmişlik seviyelerinin göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple ülkeler artık gelişen bu dünyaya ayak uydurabilmek için eğitim ortamlarına teknoloji entegrasyonunu sağlayacak projeler ve çalışmalar yapmak zorunda kalmaktadırlar (Demirer ve Sak, 2015: 435).

Covid-19 pandemisi eğitim faaliyetlerinin yeniden tasarlanması ve çevrim içi platformlara geçişi konusunda hızlı bir süreci gerektirmiştir. Bu doğrultuda internet, televizyon, radyo vb. iletişim ve haberleşme araçlarının kullanımı hiç olmadığı kadar önemli hale gelmiştir. Kitle iletişim araçlarının yaygınlığı ve ülkelerin gelişmişlik düzeyleri arasında birincil düzeyde bir ilişki varken bu araçların eğitimle olan ilişkileri salgın sürecinde sorgulanmaya başlamıştır. İnternet, mobil telefon kullanımı, televizyon ve radyo gibi kanallar salgın sürecindeki uzaktan eğitimde farklı mekanizmaların kullanılmasına imkân ve kolaylık sağlamıştır. Dijital dönüşüm konusunda çalışmaları olan devletler bu sürece geçişte adaptasyon sorununu düşük seviyede yaşarlarken, dijitalleşme sürecinin yavaş ilerlediği ülkelerde online eğitim imkanları oldukça sınırlı olarak sunulmuştur. Ayrıca incelenen devletlerin birçoğunda pandemi dönemindeki eğitim faaliyetlerini koordine eden mekanizmaların da kurulduğu görülmektedir. Bu noktada yapılacak olan analizlerin hem devletlerin dijital altyapılarının ne kadar geniş ve güçlü olduğu ve salgın sürecindeki eğitimde dijital kanalları ne ölçüde kullandıkları hem de vatandaşların iletişim araçlarına erişiminin ne kadar yaygın olduğu açılarından yapılması yerinde olacaktır. Bu doğrultuda çalışmada ele alınan on iki ülke İnsani Gelişmişlik Endeksi ve Birleşmiş Milletler Raporu'nda ortak olarak ele alınan Latin Amerika ve Karayip Bölgesi Devletleri arasından seçilmiştir.

**Tablo 1.** Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim araçlarının sunumu ve bu araçlara erişim

Ülke	Koordinasyon Mekanizması	Devletin Dijital Eğitim Sunumu	İnternete Erişim (Yüzde)	Televizyondan Eğitim Sunumu	Televizyona Erişim (Yüzde)	Radyodan Eğitim Sunumu	Radyoya Erişim (Yüzde)	Araçlara Ortalama Erişim (Sıralama)
Kolombiya	Var	Var	37.9	Var	93	Var	75.5	1
Dominik C.	Yok	Var	21.1	Var	85.5	Var	55.9	9
El Salvador	Yok	Var	23.3	Var	87.7	Var	75.5	5
Guatemala	Var	Var	15	Var	73	Var	70.3	10
Guyana	Var	Var	24.2	Var	88.2	Var	57.1	7
Haiti	Var	Var	4	Var	30.7	Var	48	12
Honduras	Var	Var	19.6	Var	72.2	Yok	75.9	8
Meksika	Yok	Var	34.4	Yok	95.8	Yok	72.6	2
Panama	Var	Var	41.6	Var	86.3	Var	7.1	11
Paraguay	Yok	Var	24.6	Var	89.6	Var	78.6	3
Peru	Var	Var	23.5	Var	80.3	Var	83.9	4
Surinam	Var	Var	19	Var	90.1	Yok	70.7	6

Dünya Bankası Raporu'ndan alınan verilerin öncelikle incelediği alan salgın sürecinde ilk ve ortaöğretim faaliyetleri için devletin sahip olduğu bir koordinasyon mekanizması olup olmadığına ilişkindir. Sonuçlar Dominik Cumhuriyeti, El Salvador, Meksika ve Paraguay dışındaki sekiz ülkenin tümünde devletin online eğitimde bir stratejisinin ve uygulamasının olduğunu göstermektedir. İncelenen ülkeler arasındaki ayrışmayı açıkça sergileyen veriler devletin dijital bir platformda yayın yapıp yapmadığı ve buna karşılık o ülkenin vatandaşlarının yüzde kaçının bu araçlara ulaşımının olup olmadığıyla ilgilidir. Çalışmaya konu olan on iki ülkede de dijital ortamda eğitim sürecinde okula erişimi olmayan öğrencilere yönelik bir platformun olduğu görülmektedir. İnternet erişim oranları genel

olarak düşük olmakla birlikte, Panama %41,6 ile internetin en yaygın olduğu ülke Haiti ise %4 ile en az yaygın internet erişimi olan ülke olarak görülmektedir. Meksika dışında tüm ülkelerin televizyon üzerinden eğitim yaptığı buna karşılık televizyona erişimi olan ülke nüfusunun %30,7 ile %93 arasında olduğu görülmektedir. Son olarak radyo aracılığıyla eğitim veren ülkeler göz önüne alındığında Honduras, Meksika ve Surinam dışındaki ülkeler bu kanalı kullanmaktadırlar. Peru %83,9 ile en yüksek radyo erişim oranına sahipken, Panama %7,1 oranıyla en düşük radyo ulaşım yüzdesine sahip olan ülkedir.

Ülkelerin 2017, 2018, 2019 ve 2021 İnsani Gelişmişlik Endeksi Raporları<sup>3</sup> kapsamında analiz edilen Tablo 2 ve Tablo 3'te yer alan Eğitim Eşitsizliği Endeksi verileri, 191 ülke arasında eğitime ilişkin parametreler ele alınarak ülkeler arasında yapılan sıralamayı içermektedir. Eğitim Endeksi, İnsani Gelişmişlik Endeksi'nin üç temel parametresinden biri olarak ülkelerin eğitim öğretim kapasitesini gözler önüne sermektedir<sup>4</sup>. Dünya çapında yapılan kapsamlı analizler sonucu elde edilen Eğitim Eşitsizliği Endeksi verileri ülkelerin Covid-19 salgın sürecinde ne kadar hazır bulunuşluğa sahip olduklarına dair bir ön parametre olarak değerlendirilebilir. 2017, 2018 ve 2019 yıllarında salgın öncesi eğitim eşitsizliği değerleri ile 2021 yılında yayınlanan rapordaki pandemi sonrasındaki eğitim alanındaki eşitsizlik değeri ve kıyaslamaları ele alınan ülkelerin pandemi öncesi ve sonrası durumları hakkında bir kıyaslama yapmaya olanak sağlamaktadır.

**Tablo 2.** Eğitim eşitsizliği endeksi değeri

Ülke	Eğitim Eşitsizliği Endeksi (Yüzde) 2017	Eğitim Eşitsizliği Endeksi (Yüzde) 2018	Eğitim Eşitsizliği Endeksi (Yüzde) 2019	Eğitim Eşitsizliği Endeksi (Yüzde) 2021
Kolombiya	19.4	20.3	18.6	14
Dominik Cum.	19.1	19.1	15.8	15
El Salvador	30.3	29.1	29.1	23.8
Guatemala	35	23.7	30.8	35
Guyana	10.7	10.7	10.7	10.4
Haiti	38.3	37.3	37.3	37.3
Honduras	22.7	26.6	23.3	21.6
Meksika	17.1	18.5	18.4	13.5
Panama	12.5	12.5	11.4	11.4
Paraguay	16.7	18.1	16.7	13.2
Peru	15.3	18.1	17	14.3
Surinam	15.6	15.6	18.4	18.4

**Tablo 3.** Eğitim eşitsizliği endeksi sıralaması

Ülke	Eğitim Eşitsizliği Endeksi (Sıralama) 2017	Eğitim Eşitsizliği Endeksi (Sıralama) 2018	Eğitim Eşitsizliği Endeksi (Sıralama) 2019	Eğitim Eşitsizliği Endeksi (Sıralama) 2021
Kolombiya	8	8	8	6
Dominik Cum.	7	7	3	7
El Salvador	10	11	10	9
Guatemala	11	9	11	11
Guyana	1	1	1	1
Haiti	12	12	12	12

<sup>3</sup> 2020 yılında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi nedeniyle 2020 yılı verileri İnsani Gelişmiş Endeksi Raporu olarak yayınlanamamıştır.

<sup>4</sup> Bu üç temel parametre eğitim, sağlık ve gelirdir.

Honduras	9	10	9	10
Meksika	6	6	6-7	4
Panama	2	2	2	2
Paraguay	5	4-5	4	3
Peru	3	4-5	5	5
Surinam	4	3	6-7	8

Eğitim Eşitsizliği verileri ele alındığında Guyana diğer Latin Amerika ve Karayip ülkeleri arasında eşitliği en çok sağlayan ülke olarak öne çıkmaktadır. Pandemi sürecinde tüm kitle iletişim platformlarından eğitim imkânı sunmasına karşın ülkenin dijital altyapısı ve bu araçlara vatandaşların erişiminin kısıtlı olduğu görülmektedir. İletişim araçlarına erişim sıralamasında yedinci sırada olan Guyana, kamu politikası açısından değerlendirildiğinde eğitimde eşitlik ve devletin sunduğu araçlar konusunda diğer ülkelere kıyasla iyi bir noktadayken, ülkenin dijitalleşme altyapısı bu sunumlara erişimi büyük ölçüde kısıtlamaktadır.

Panama eğitimde eşitsizliğin en az yaşandığı ikinci ülke olarak endeksteki yerini almaktadır. Panama'da tıpkı Guyana gibi tüm kitle iletişim araçlarını eğitim sunumu için kullanmakta fakat teknolojik altyapı yetersizliği nedeniyle bu on iki ülke içinde on birinci sırada yer almaktadır. Hem Guyana hem de Panama'da pandemi öncesi ve sonrası eğitimde eşitsizlik oranlarına bakıldığında kayda değer bir değişikliğin yaşanmadığı görülmektedir.

Üçüncü sırada yer alan Paraguay, tüm iletişim araçlarını eğitim sunumunda kullanmasına rağmen uzaktan eğitim politikasını yürütürken belirli bir koordinasyon mekanizmasına sahip değildir. İletişim araçlarına erişim konusunda da üçüncü sırada yer alan Paraguay eğitim politikasını ülkenin genel eğitim eşitliği seviyesiyle paralel yürüterek pandemi öncesi döneme kıyasla daha iyi bir konumdadır.

Bu ülkeler içinde farklı bir örnek olarak yerini alan Meksika hem koordinasyon mekanizması bulunmayan hem de pandemi sürecinde sadece internet üzerinden eğitim imkânı sağlayıp diğer kaynakları kullanmayan (televizyon ve radyo) tek ülkedir. Eğitimde fırsat eşitliği sunumunda pandemi öncesi ve sonrası karşılaştırıldığında, 2021 yılında önceki yıllara oranla daha başarılı bir eğitim eşitliği sağladığı görülen Meksika, kitle iletişim araçlarına halkın erişimi noktasında ikinci sırada yer almaktadır. Fakat televizyon ya da radyo aracılığıyla herhangi bir eğitim arzı yapılmadığı için sadece internet üzerinden yapılan eğitime erişim oranı %34,4'tür. Bu oran diğer ülkelerle kıyaslandığında eğitime erişim konusunda Meksika'nın Haiti'den sonra sondan ikinci sırada bulunduğu görülmektedir.

Beşinci sırada Peru yer alırken hem koordinasyon mekanizması bulunması hem de devletin tüm iletişim araçlarından eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunması nedeniyle bu ülkenin diğer ülkelere oranla daha başarılı bir politika uygulama süreci gerçekleştirdiği söylenebilir. Pandemi sürecinde iletişim araçlarının halk tarafından kullanımında Peru'nun bu ülkeler arasında dördüncü sırada bulunması ülkenin Covid-19 salgını sürecini genel eğitim düzeyinden daha başarılı bir şekilde gerçekleştirdiğini göstermektedir. Buna ek olarak pandemi öncesi üç yıllık trende ve pandemi sonrasındaki düzeyine bakıldığında ülkenin sıralamasında bir değişiklik olmamakla birlikte ülkenin pandemi sonrası eğitimde fırsat eşitliğinde bir iyileşme yaşandığına işaret etmektedir.

Peru ile aynı şekilde bir uygulama süreci yürüten Kolombiya, eğitim eşitsizliği endeksinde 6. sırada yer almakta, fakat ülkenin incelenen dört yıllık trendi pandemi sonrası eğitim eşitliği konusunda ciddi bir değişim yaşandığına işaret etmektedir. Devletin eğitim hizmetlerini sunumunda tüm kaynakları kullanması salgın sürecindeki eğitim politikasına önem verildiğini göstermektedir.

Dominik Cumhuriyeti Eşitsizlik Endeksi'nde bu on iki ülke arasında yedinci sırasında yer alırken, ülkenin salgın sürecini yürütecek koordinasyon mekanizmasına sahip olmadığı görülmektedir.

Devletin eğitim araçlarının hepsinden yayın yapmakta, vatandaşın iletişim araçlarına erişiminde ise ülke dokuzuncu sırada bulunmaktadır. Ülkenin pandemi sürecindeki eğitimde genel başarısından daha alt düzeyde bir uygulama gerçekleştirdiği söylenebilir.

Surinam eğitimde imkan eşitsizliği sıralamasında sekizinci sırada yer almakta olup radyo haricinde tüm uzaktan eğitim araçlarını kullanarak bu araçlara erişimde altıncı sırada yer almaktadır. Pandemiden önceki sene olan 2019 yılı ve pandemi sonrası 2021 yılı için eğitim eşitsizliği verisi Surinam için sabit kalmıştır. Radyo yayını haricinde diğer kaynaklardan bir eşgüdüm merkeziyle online eğitim yayını yapan bu ülkede iletişim araçlarına erişim kısıtlı kalmakta, bu nedenle diğer ülkelerle kıyaslandığında Surinam'ın ortalamasının altında bir performans ortaya koyduğu söylenebilmektedir.

El Salvador incelenen ülkeler arasında dokuzuncu sırada yer almakta olup bir koordinasyon mekanizması kurarak tüm kaynaklardan uzaktan eğitim yayını yapmıştır. İletişim araçlarına halkın erişiminde bu ülke beşinci sırada yer almaktadır. Pandemi öncesi ve sonrası mukayesesinde kademeli olarak daha eşit bir eğitim sağlama yönündeki eğilim pandemi sonrasında artarak devam etmiştir.

Onuncu sıradaki ülke Honduras'ta radyo dışında diğer araçlardan eğitim faaliyetleri sürdürülmüştür. Bununla birlikte iletişim araçlarına halkın erişiminde ülke sekizinci sırada yer almaktadır. Ülkedeki pandemi dışındaki eğitim düzeyi ile salgın sürecindeki uygulamalar arasında ciddi bir farklılık bulunmamakla birlikte Covid-19 salgını süreci incelenen verilere göre başarılı bir şekilde yürütülmüştür. Honduras'ta pandemi sonrası eğitim eşitsizliğinin daha düşük seyrettiği de göze çarpmaktadır.

Eğitimde eşitsizlik endeksinde on birinci ve on ikinci ülkeler olan Guatemala ve Haiti hükümetleri hem bir koordinasyon mekanizması vasıtasıyla eğitim süreçlerini sürdürmüş hem de tüm kaynaklardan eğitim imkânı sağlamıştır. Vatandaşın online kaynaklara ya da kitle iletişim araçlarına erişiminde Guatemala diğer ülkelere kıyasla onuncu sırada yer almış, bununla beraber dört yıllık eğitimde fırsat eşitsizliği değerleri incelendiğinde pandemi sonrası periyotta eğitim eşitsizliğinin en çok arttığı ülke olarak görülmüştür. Diğer taraftan Haiti incelenen tüm ülkeler içinde hem eğitimde eşitsizlik hem de pandemi esnasında eğitime erişim konusunda sonuncu olarak sıralanmaktadır. Pandemi öncesi ve sonrası eşitsizlik değerlerinde ise Haiti'nin sıralamasında bir değişim olmamıştır.

## Sonuç

Son yüzyıllarda meydana gelen hızlı değişim ve gelişmeler bilgi ve iletişim teknolojilerini önemli düzeyde etkilemiştir. Teknolojik gelişmeler aynı zamanda eğitim sürecinin yapısını değiştirmiş, eğitim anlayışına farklı bir bakış açısı kazandırmıştır (Keser, 1991: 179). Dijitalleşmenin eğitim öğretim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olacağı fikri ise pandemi etkisiyle zorunlu bir geçiş olarak hızlanmıştır. Eğitim teknolojilerini kullanan ülkeler için bu dönüşüm daha sancısız olurken bu konuda kısıtlı uygulamalara sahip ülkeler hızlı politikalar oluşturmak ve girişimler yapmak zorunda kalmışlardır. Öte yandan ülkelerin teknolojik altyapılarının güçlülüğü ve kitle iletişim araçlarının kullanımı da çevrim içi eğitim sunumunun öğrenciler tarafından erişimin de önemli hale gelmiştir. Online eğitim olanaklarının devlet tarafından arzı ve iletişim araçlarına öğrencilerin ulaşımının karşılıklı olarak var olması salgında eğitim faaliyetlerini gerçekleştirebilmek için temel başarı kriteri olarak gösterilebilir.

Bu çalışmada ele alınan Latin Amerika ve Karayip bölgesinden on iki ülkenin Covid-19 pandemisinde dijital eğitim durumunun tespiti yapılmış, bu saptamalar ülkelerin eğitimde fırsat eşitsizliği sıralamalarıyla ilişkilendirilerek ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilmiştir. Kolombiya, El Salvador, Meksika ve Paraguay salgın sonrasında eğitimde fırsat eşitliği artan ülkeler arasındayken, Dominik Cumhuriyeti, Honduras ve Surinam salgın sonrasında eğitimde eşitliği düşen ülkeler olmuşlardır. Guatemala, Guyana, Haiti, Panama ve Peru ise salgın öncesi ve sonrası eşit eğitim sunumunda herhangi bir değişiklik yaşamamış ülkelerdir. Bu veriler eğitim sunumu kısıtlı olan ülkelerin

verileriyle uyumlu görülmektedir. Honduras, Surinam ve Meksika eğitim araçlarının çeşitliliği konusunda kısıtlı ülkeler olurken, Meksika dışındaki bu ülkeler aynı zamanda pandemi sonrası eğitimde eşitsizliği yükselen ülkeler olmuşlardır. Meksika ise eğitim sunumunun sınırlılıklarına rağmen pandemi sonrasında eğitimde fırsat eşitliğini daha iyi sağlamış ülkeler arasına girmiştir. İncelenen ekonomiler arasında Dünya Bankası'nın 2021 yılı sıralamasına göre dünyada ilk 15<sup>te</sup>5 yer alan tek ülke olan Meksika'nın, ekonomik gelişmişlik kapasitesi nedeniyle farklı imkanlar sunmuş olması muhtemeldir. Öte yandan altyapısı en güçlü ilk üç ülke olan Kolombiya, El Salvador ve Paraguay pandemi sonrası en eşit eğitim sunumunu sağlayan ülkeler olmuşlardır. Eğitimde imkan eşitliği aynı kalan ve daha kötü duruma gelen ülkeler arasında ise anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, ülkelerin eğitim durumlarını etkileyen birçok ölçüt bulunmakla birlikte Covid-19 pandemisi döneminde en belirleyici parametreler uzaktan eğitimi olanaklı kılan iletişim araçlarına erişim ve onların devlet tarafından sunumu olmuştur. Daha açık bir ifadeyle, salgın öncesi dönemde eğitimde fırsat eşitliğinde üst sıralarda olan ülkeler eğitimde dijital altyapı ve kitle iletişim araçlarının kısıtları sebebiyle bu eşitliği sağlamakta güçlük çekmişlerdir. Diğer taraftan eşit eğitim sunumu konusunda zorluklar yaşayan çalışmadaki kimi ülkeler ise teknolojik altyapılarının genişliği ve devletin dijital eğitim politikalarında başarılı olması nedeniyle salgın döneminde daha eşit bir eğitim hizmeti sunmayı başarmışlardır. Gelecek çalışmalar ekonomik gelişmişlik, okuma yazma oranı ve cinsiyet eşitliği gibi bu ilişkiyi etkileme olasılığı olan farklı ölçütleri de hesaba katarak kapsamlı çalışmalar gerçekleştirebilirler. Ayrıca benzer çalışmaların gerçekleştirilmesinde farklı bölgelerden ele alınabilecek ülke örnekleri salgın dönemi eğitim politikasında eğitim eşitliğinin incelenmesi için de kullanılabilir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. ,

### **Etik Kurul İzni**

Çalışma için etik kurul iznine ihtiyaç yoktur.

### **Yazarların Katkı Oranı**

Bu çalışmada, 1. yazarın %60, 2. yazarın %40 katkısı bulunmaktadır.

### **Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışmasına dair bir durum bulunmamaktadır.

## **Kaynakça**

- Aliyu, M., Abdulkadir, M., Abdullahi, R., Abdullahi, K., & Haruna, D. (2020). Factors affecting the utilization and adoption of technology in education. *The Role of Technology in Education*, 1-6. DOI:10.5772/İntechopen.85712
- Alkan, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Anderson, E. (2007). Fair opportunity in education: A democratic equality perspective. *University of Chicago Press Journals*, 117(4), 595-622.

---

<sup>5</sup> <https://databankfiles.worldbank.org>

- Anderson, R. E. (2008). International handbook of information technology in primary and secondary education. Voogt, J. ve Knezek, G. (Ed.), *Implications of the information and knowledge society for education*, 20, 5-22. Springer.
- Arseven, A. (1986). *Bilgisayar destekli öğretim*. TED Birinci Bilgisayar Eğitimi Toplantısı, Ankara, 63-69.
- Barker, P., ve Harry Y. (1985). *Introducing computer assisted learning*. Prentice-Hall.
- Başaran, İ. E. (1982). *Temel eğitim ve yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları
- Becker, H. (2000). Pedagogical motivations for student computer use that lead to student engagement. *Educational Technology*, 40(5), 5-17.
- Birleşmiş Milletler (BM), (1948). *İnsan hakları evrensel bildirgesi*. [http://www.unicankara.org.tr/doc\\_pdf/h\\_rights\\_turkce.pdf](http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/h_rights_turkce.pdf) Erişim Tarihi: 14.10.2018.
- Birleşmiş Milletler (BM), (2019). *İnsani gelişmişlik endeksi raporu*. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2019> Erişim Tarihi: 05.10.2022.
- Birleşmiş Milletler (BM), (2020). *İnsani gelişmişlik endeksi raporu*. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2020> Erişim Tarihi: 05.10.2022.
- Birleşmiş Milletler (BM), (2021). *İnsani gelişmişlik endeksi raporu*. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021> 22?gclid=Cj0KCQjwk5ibBhDqARIsACzmgLSYVks7kAzGUsbr8jBukkqOz2R9fmdSPLqXVN-OP\_L2Z0o4knL-z7oaAjpcEALw\_wcB Erişim Tarihi: 05.10.2022.
- Blaskó, Z., Da Costa, P., & Schnepf, S. V. (2022). Learning losses and educational inequalities in Europe: Mapping the potential consequences of the Covid-19 crisis. *Journal of European Social Policy*, 32(4), 361–375.
- Buğra, A. (2005). *Yoksulluk ve sosyal haklar*. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu, İstanbul: Sivil Toplum Geliştirme Merkezi. Erişim Adresi: <http://panel.stgm.org.tr/vera/app/var/files/y/o/yoksulluk-ve-sosyal-haklar-ayse-bugra.pdf> Erişim Tarihi: 08.12.2018.
- Cole, M. (2018). *Education, equality and human rights: Issues of gender, race, sexuality disability and social class*. Routledge.
- Çelik, H. C., ve Mustafa K. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümeleme analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 571-586.
- Çilenti, K. (1991). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Gül Yayınevi.
- Demirer, V., ve Sak N. (2015). Türkiye'de bilişim teknolojileri (bt) eğitimi ve bt öğretmenlerin değişen roller. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 434-448.
- Dimopoulos, K., Koutsampelas, C., & Tsatsaroni, A. (2021). Home Schooling through online teaching in the era of covid-19: exploring the role of home-related factors that deepen educational inequalities across European societies. *European Educational Research Journal*, 20(4), 479–497. <https://doi.org/10.1177/14749041211023331>
- Erkal, M. (1994). *İktisadi kalkınmanın kültür temelleri*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Ergün, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi nedir?* Ocak Yayınları.
- Eroğlu, E. (2014). Eğitim teknolojisinin tarihî gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(3).
- Ersöz, H. Y. (2003). Doğuşundan günümüze sosyal politika anlayışı ve sosyal politika kurumlarının değişen rolü. *İktisat Fakültesi Mecmuası*, 53(2), 119- 138.
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde program geliştirme*. Edge Akademi Yayıncılık.



- Esser, F., & Vliegthart, R. (2016). Comparative research methods. Matthes, J. Potter, R. ve Davis, S. C. (Ed.), *International encyclopedia of communication research methods*. Wiley-Blackwell.
- Finkelstein, S., Yarzebinski, E., Vaughn, C., Ogan, A., & Cassell, J. (2013). The effects of culturally congruent educational technologies on student achievement. (Ed. Lane, H. C., Yacef, K., Mostow, J., Pavlik, P.) *Artificial intelligence in education*. AIED 2013. Lecture Notes in Computer Science, 7926. Berlin: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-39112-5\\_50](https://doi.org/10.1007/978-3-642-39112-5_50)
- Flora, P., & Arnold J. H. (2009). *The development of welfare states in europe and america*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- García-Martín, J., & García-Sánchez, J. N. (2022). The digital divide of know-how and use of digital technologies in higher education: the case of a college in Latin America in the covid-19 era. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 3358. [Doi.org/10.3390/ijerph19063358](https://doi.org/10.3390/ijerph19063358)
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Teknik-yaklaşım-uygulama*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gül, G. (2004). Birey, toplum, eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 223-236.
- Gümüş, E., ve Şişman M. (2012). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Harrell, S., ve Bynum, Y. (2018). Factors affecting technology integration in the classroom. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 5, 12-18.
- Hasan, R., Palaniappan, S., Mahmood S., Abbas, A., Sarker, K. U., ve Sattar, M. U. (2020). Predicting student performance in higher educational institutions using video learning analytics and data mining techniques. *Applied Sciences*, 10(11), 3894. <https://doi.org/10.3390/App10113894>
- İnan, M., ve Demir M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359.
- Januszewski, Alan., & Molenda M. (2008). Educational technology: A definition with commentary. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 185-195.
- Jaques, T. (2010). Embedding issue management as a strategic element of crisis prevention. *Disaster Prevention and Management*, 19(4), 469-482. [Doi.Org/10.1108/09653561011070385](https://doi.org/10.1108/09653561011070385)
- Khan, A., ve Ghosh, S. K. (2021). Student performance analysis and prediction in classroom learning: a review of educational data mining studies. *Education Information Technologies*, 26, 205–240. [Doi.Org/10.1007/S10639-020-10230-3](https://doi.org/10.1007/S10639-020-10230-3)
- Koray, M. (2008). *Sosyal politika*. İmge Kitabevi.
- Landman, T. (2008). *Issues and methods in comparative politics: An introduction*. Routledge.
- Lopez-Calva, L. F., & Melendez, M. (2020). *The socio-economic implications of the pandemic: Ideas from policy actions*. United Nations Development Programme Latin America and Caribbean. <https://www.sdgl6hub.org/system/files/2021-02/undp-rblac-Socio-Economic-Implication-Volumen1-EN.pdf>
- Lowe, J. (2001). Computer-based education. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(2), 163-171.
- Macgregor, S. (2007). *Refah devleti ve neoliberalizm*. Saad-Filho, A. & Johnston, D. (Ed.), *Neoliberalizm: Muhafif Bir Seçki*. Yordam Kitap.
- Mete, A. Y. (2009). *Fırsat eşitliği temelinde öğretmen atama politikaları-nesnel çözümlene/Öznel tanıklıklar*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Mills, M., Bunt, G. G., & Brujin, J. (2006). Comparative research persistent problems and promising Solutions. *International Sociology*, 21(5), 619-631. Doi:10.1177/0268580906067833
- Odden, A. (1991). *Education policy implementation*. Albany: State University of New York Press.
- Adedoyin O. B. ve Soykan E. (2020): Covid-19 pandemic and online learning: The Challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13. DOI: 10.1080/10494820.2020.1813180
- Orakçı, Ş., ve Gelişli, Y. (2021). Educational policy actions in the times of covid-19 and suggestions for future applications in Turkey. Kyei-Blankson, L., Blankson, J., & Ntuli, E. (Ed.), *Handbook of Research on Inequities in Online Education During Global Crises*. IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-7998-6533-9
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Pérez Escoda, A., Lena-Acebo, F. J., & García-Ruiz, R. (2021). Digital competences for smart learning during Covid-19 in higher education students from Spain and Latin America. *Digital Education Review*, 40, 122-140.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants by from on the Horizon*. US: MCB University Press.
- Prensky, M. (2006). *Don't bother me, mom, I am learning!*. St Paul MN: Paragon House.
- Rıza, E. T. (1997). *Eğitim teknolojisi uygulamaları*. Anadolu Matbaası.
- Rodriguez, B. M., Cobo, C., Munoz-Najar, A., & Sanchez, C. I. (2021). *Remote learning during the global school lockdown: multi-country lessons*. Washington, DC. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36141> Erişim Tarihi: 26.10.2022
- Sen, A. (1999). *Özgürlükle kalkınma*. (Çev. Yavuz Alogan). Ayrıntı Yayınları.
- Sönmez, V. (1999). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Şahin, L. (2017). Bir sosyal politika aracı olarak eğitim ve Türkiye'deki durumu. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 6(1), 122-171.
- Talas, C. (1997). *Toplumsal ekonomi*. İmge Kitapevi.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing the world*. McGraw Hill.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- Tezcan, M. (2015). *Eğitim sosyolojisi*. AnıYayıncılık.
- Tokatlıoğlu, M. Y. (2005). *Küreselleşme ve kamu hizmetleri*. Alfa Aktüel.
- Turner, B. (1997). *Eşitlik* (Çev: Bahadır Sina Şeren). Dost Kitapevi.
- Ünal, I., Aydın M., ve Balcı E. (1991). *Eğitim sosyolojisi*. Kişisel Yayınları.
- Yelken, T. Y. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Anı Yayıncılık.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Today, the exponential increase in the use of technology in education and the inequalities created by this rise continue to be on the agenda of states as the wicked problems in the public policy. The Covid-19 pandemic that emerged in 2020 has revealed how important it is to establish strong mechanisms that prioritize digitalization in education. The technological infrastructure that allows distance education and the fact that this technological readiness provides equal opportunities in education strengthen the idea that multi-faceted public policies should be developed in this regard. Therefore, the study will focus on country experiences by addressing the use of technology in education and the relationship between digitalization and educational technologies with equal opportunity. Applying the comparative method, the readiness of developing countries for distance education tools in the Covid-19 epidemic process will be compared with the education inequality rankings of those countries. In this direction, Latin America and the Caribbean Region, one of the different regional classifications prepared by the World Bank, will be focused on, and implications will be made by comparing the twelve countries from this region in the Human Development Index.

### **Methodology**

Inequality rankings and rates of different regions will be investigated from the 2017, 2018, 2019 and 2021 Human Development Index Reports published by the United Nations Organization. Considering the development level and high level of digitalization rates of the countries in Europe and Central Asia, the researcher decides that it would be more appropriate to concentrate on the regions where the developing countries are located in terms of education access and provision and equal opportunities. After the European and Central Asian countries, the region with the least inequality in the world was Latin America thus the Caribbean, and twelve countries were selected from this region. The second data set used in this research for the level of access to distance education of the countries has come from a 2021 World Bank report titled "Distance Learning in Global School Quarantine: Lessons from a Different Country". In this report, the discussion focuses on the governments of the developing countries and offers an analyses on whether citizens have access to digital tools, platforms and mass media.

### **Conclusion and Discussion**

The Covid-19 pandemic has required a rapid process of redesigning educational activities and transitioning to online platforms. The use of communication and communication tools like internet, television, radio has become more important than ever before. While there is a primary relationship between the prevalence of mass media and the level of development of countries, the relationship of these tools with education has begun to be questioned during the epidemic process. Channels such as the internet, mobile phone television and radio provided the opportunity and convenience to use different mechanisms in distance education during the epidemic process. While the states that are working on digital transformation have a low level of adaptation problem in the transition to this process, online education opportunities are offered limitedly in countries where the digitalization process is progressing slowly. In addition, Latin America and Caribbean countries demonstrate that the mechanisms coordinating educational activities during the pandemic period have been established in many of these states. Hence, it would be appropriate to make the analyzes to be made in terms of both how wide and strong the digital infrastructures of the states are, to what extent they use digital channels in education during the epidemic process, and how widespread the citizens' access to communication tools is.

After the pandemic, Colombia, El Salvador, Mexico and Paraguay were among the countries with increased equality of opportunity in education, while the Dominican Republic, Honduras and Suriname became the countries with a decreased equality in education with the epidemic. Guatemala, Guyana, Haiti, Panama and Peru are the countries that did not experience any change in equal education provision before and after the epidemic. These data seem to be compatible with the data of countries with limited education provision. While Honduras, Suriname and Mexico are limited in the diversity of educational tools, these countries outside of Mexico have also been the countries with rising inequality in education after the Covid-19. Mexico, on the other hand, became one of the countries that provided better equality of opportunity in education despite the limitations of education provision. Interestingly, Mexico as the only country in the top 15 in the world is likely to offer different opportunities due to its economic development capacity. Furthermore, Colombia, El Salvador and Paraguay, which are the first three countries with the strongest infrastructure, became the countries that provided the most equal education delivery after the pandemic. No significant difference was found between the countries where equality of opportunity in education remained the same and worsened.

There are many criteria affecting the educational status of countries, however, the most solid parameters during the Covid-19 pandemic period were access to communication tools that enable distance education and their supply by the states. To put it more clearly, the countries that were at the top of equality of opportunity in education in the pre-pandemic period had difficulty in achieving this equality due to the limitations of digital infrastructure and mass media in education. On the other hand, some countries in the study, which have difficulties in providing equal education, have succeeded in providing a more equal education service during the epidemic period, due to the wideness of their technological infrastructure and the success of the government's digital education policies. Future studies can carry out comprehensive studies by taking into account different measures that may affect this relationship, such as economic development, literacy rate and gender equality. In addition, the examples of the countries from the different regions would be used to undertake the similar studies to examine equality in education policy during the Covid-19 period.