



# Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi

*JOURNAL OF THEORETICAL  
EDUCATIONAL SCIENCE*

Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

ISSN: 1308-1659

**Ali Yalçın, Nadire Emel Akhan**

Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Programlarının  
Sosyal Bilgiler Öğretim Yaklaşımlarına Göre İncelenmesi

**Cevat Elma, Yusuf Ergen**

İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Mesleki  
Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişki

**Ramazan Soğukpınar, Dilek Karışan, Hilal Aktamış**

7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Organ Bağışı ve Nakli  
Konusundaki Bilgi Düzeyleri ve Görüşlerinin İncelenmesi

**Kasım Karataş, Nuraydın Sönmez**

Öğrencilerinin Rehberlik Hizmetlerine ve Rehber  
Öğretmene İlişkin Görüşleri: Metaforik Bir Analiz

<http://www.keg.aku.edu.tr>

Kuramsal

Eğitim Bilim

**KURAMSAL EĞİTİMBİLİM DERGİSİ\***  
**Journal of Theoretical Educational Science**  
ISSN: 1308-1659

**Sahibi / Owner**

Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL (Dekan / Dean)

**Baş Editör / Editor-in-chief**

Asst. Prof. Dr. Fatih GÜNGÖR

**Editör Yardımcısı / Assistant Editor**

Asst. Prof. Dr. Koray KASAPOĞLU

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

- Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Prof. Dr. Celal DEMİR (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Prof. Dr. Demet YAYLI (Pamukkale University, Denizli, Turkey)  
Prof. Dr. Ersin KIVRAK (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Prof. Dr. Gülay EKİCİ (Gazi University, Ankara, Turkey)  
Prof. Dr. Gürbüz OCAK (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Prof. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Prof. Dr. Yüksel DEDE (Gazi University, Ankara, Turkey)  
Prof. Dr. Ali GÖÇER (Erciyes University, Kayseri, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Bülent AYDOĞDU (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Münevver Can YAŞAR (İzmir Demokrasi University, İzmir, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Nil DUBAN (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Selçuk Beşir DEMİR (Cumhuriyet University, Sivas, Turkey)  
Assoc. Prof. Dr. Süleyman YAMAN (Ondokuz Mayıs University, Samsun, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Ahmet YAMAÇ (Erciyes University, Kayseri, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Fatih GÜNGÖR (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Fatih ÖZDİNÇ (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE (Adnan Menderes University, Aydın, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Hakkı BAĞCI (Sakarya University, Sakarya, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Koray KASAPOĞLU (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Mehmet KAHRAMAN (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Muhammed Emin TÜRKOĞLU (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Mücahit GÜLTEKİN (Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey)  
Asst. Prof. Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU (Bayburt University, Bayburt, Turkey)

**Taranma Bilgisi / Abstracting and Indexing**

ULAKBİM TR Dizin, EBSCO, ERIH Plus, Index Copernicus, DRJI, DOAJ, Türk Eğitim İndeksi (TEİ), SOBIAD, Google Scholar

**Redaksiyon / Redactions**

Res. Asst. Mehmet Ertürk GEÇİCİ

**Yazışma Adresi / Address**

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, A.N.S. Kampüsü, 03200 Afyonkarahisar, Turkey  
Tel: +90 272 2281418  
e-mail: [editorkebd@gmail.com](mailto:editorkebd@gmail.com)

\* Kuramsal Eğitimbilim Dergisi; Üç ayda bir yayınlanan hakemli, çevrimiçi bilimsel bir dergidir.

Journal of Theoretical Educational Science is a quarterly peer-reviewed online journal.

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- Ali Yalçın, Nadire Emel Akhan** **Research Article**  
Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Programlarının Sosyal Bilgiler Öğretim Yaklaşımlarına Göre İncelenmesi  
**An Investigation into the Social Studies Programs from the Early Republic to the Present in terms of Social Studies Teaching Approaches.....** 842-873
- Cevat Elma, Yusuf Ergen** **Research Article**  
İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Mesleki Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişki  
**The Relationship between Organizational Commitment and Professional Burnout Perception of Elementary Teachers.....** 847-891
- Ramazan Soğukpınar, Dilek Karışan, Hilal Aktamış** **Research Article**  
7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Organ Bağışı ve Nakli Konusundaki Bilgi Düzeyleri ve Görüşlerinin İncelenmesi  
**Examination of Knowledge Level and Opinions of 7th and 8th Grade Students on Organ Donation and Transplantation.....** 892-914
- Kasım Karataş, Nuraydın Sönmez** **Research Article**  
Öğrencilerinin Rehberlik Hizmetlerine ve Rehber Öğretmene İlişkin Görüşleri: Metaforik Bir Analiz  
**The Views of High School Students towards Counseling Services and Guidance Teachers: A Metaphorical Analysis.....** 915-934
- Nilüfer Kuru, Berrin Akman** **Review Article**  
Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Aracı Olarak Pedagojik Dokümantasyon  
**Pedagogical Documentation as a Child Recognition and Evaluation Tool.....** 935-949
- Ufuk Sarıdede** **Research Article**  
İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin İncelenmesi  
**An Investigation of Organizational Silence Levels of Elementary School Teachers.....** 950-961
- Bijen Filiz, Mehmet Durnalı** **Research Article**  
Delaware Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeğinin (DSDY-Ö) Türk Diline Uyarlanması  
**Adaptation of the Delaware Social-Emotional Competency (DSECS-S) Scale into Turkish Language.....** 962-977
- Uluhan Kurt, Yasemin Taş** **Research Article**  
Ebeveynlerin Sosyoekonomik Düzeyleri ile Çocuklarının Okul Hayatına Katılımları Arasındaki İlişki  
**The Relationship between Socioeconomic Status of Parents and their Involvement in School Life.....** 978-991
- Ayşenur Karaaslan, Uğur Akın** **Research Article**  
Yükseköğretimde Öğretimsel Liderlik: Bölüm Başkanlarının Görüşleri  
**Instructional Leadership in Higher Education: Views of Department Heads.....** 992-1012

<b>Ayşen Bakiöğlu, Erkan Göktaş</b>	<b>Research Article</b>
Eğitim Politikası Bağlamında İşbirlikli ve Geleneksel Öğrenmenin Tutuma Etkisinin Meta-Analizi	
<b>A Meta-Analysis of the Effect of Cooperative and Traditional Learning on Attitude in Connection with Educational Policy.....</b>	1013-1043
<b>Oğün Çakır, Zeliha Nurdan Baysal, Funda İnan-Yıldız</b>	<b>Research Article</b>
Drama Temelli Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Empati Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi	
<b>Effects of Problem-Based Learning Utilized with Drama Applications on Primary School Pupils' Empathy Skill Levels.....</b>	1044-1066
<b>Bilge Nair, Hülya Ercan</b>	<b>Research Article</b>
Ergenlerde Saldırğanlığın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	
<b>Investigation of Aggression in terms of Various Variables in Adolescence.....</b>	1067-1094
<b>Ufuk Akbaş, Ersoy Karabay, Merve Yıldırım-Seheryeli, Ahmet Ayaz, Özgür Osman Demir</b>	<b>Research Article</b>
Türkiye Ölçme Araçları Dizininde Yer Alan Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışmalarının Paralel Analiz Sonuçları İle Karşılaştırılması	
<b>Comparison of Exploratory Factor Analysis Studies in Turkish Measurement Tools Index According to Parallel Analysis Results.....</b>	1095-1123
<b>Gönül Şener</b>	<b>Research Article</b>
Orta Eğitim Kademesindeki Öğretmen ve Öğrencilerin Şiddet Algılarının Kırsaldaki Görünürlüğü	
<b>Rural Visibility of Teachers and Students of Violence of Secondary Education Levels.....</b>	1124-1141

## Editörden

Kuramsal Eğitimbilim Dergisinin Değerli Okurları,

Kuramsal Eğitimbilim Dergisi olarak 2019 yılından bu yana bilimin evrenselliği doğrultusunda sadece İngilizce yayın kabulüne başlamıştık. Temmuz sayısıyla sistemimizde bulunan tüm Türkçe makaleleri yayımlamış bulunuyoruz. Dolayısıyla bundan sonraki sayılarımızda sadece İngilizce makaleler yer alacak ve saygın indekslerde (ERIC ve ESCI gibi) girişimlerimizi başlatacağız. Yayın dilinin İngilizce olmasının hakem ve yayın sürecini daha da kısaltacağına inanıyoruz. Ayrıca 2019 yılında da dergimizde kabul edilen makaleleri ön görünüm (OnlineFirst) olarak basmaya devam edeceğiz. Bunun yanında her makalede yazarların isminin yanında yazarları diğer araştırmacılardan ayırt eden dijital kimlikleri (Orcid hesapları) de yerleştirilmiştir. Orcid ID ikonuna tıkladığınızda ilgili araştırmacının profiline ulaşabileceksiniz.

Bize gönderilen makalelerin en kısa süre içerisinde değerlendirmesini tamamlayıp karar vermeye çalışıyoruz, fakat hakemliğin gönüllülük esasına dayanması ve akademik teşvik sisteminde puan karşılığının olmaması sebebiyle karar süreçlerimiz zaman zaman uzayabiliyor. Bu gibi durumlarda yazarlarımızın anlayışına sığıyoruz. Amacımız şeffaf bir yayım süreci takip edebilmektir. Zaten bu sebepten ötürü kabul edilen makaleleri gönderim tarihine göre yayımlamaktayız.

Bu sayımızda 14 makalemizi basmaya karar verdik. Bunun için olağanüstü çaba sarf ettik. 31 yazarın ve bölüm editörlerimizin katkı sağladığı 14 makaleden oluşan bu sayının literatüre katkı sağlayacağını umuyoruz.

Bu sayımızın oluşmasında emeği geçen değerli Yayın Kurulumuza, hakemlerimize ve yazarlarımıza teşekkürü bir borç biliyor, titizlikle yürüttüğünüz çalışmalarınızı dergimize göndermenizi bekliyoruz. 2019 Ekim sayımızda buluşmak dileğiyle...

Dr. Fatih GÜNGÖR  
Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi

## From the Editor

Dear Readers of the Journal of Theoretical Educational Science (JTES),

As the Journal of Theoretical Educational Science (JTES), we have accepted just accept articles in English based on the universality of science. With this issue, we finished all Turkish articles in our system. Our next issues will include manuscripts in English, and we will initiate our applications for prestigious indexes such as ERIC and ESCI. The change in the medium of publication as English is expected to shorten the review and publication process. Also, we have been continuing to publish accepted articles as OnlineFirst publication in our website in 2019. In addition to this, we provided digital identifiers (Orcid accounts) for authors in order to distinguish them from other researchers. You will be able to access the researcher profile of authors by clicking Orchid ID icon.

We are trying our best to keep our promise to publish accepted articles as OnlineFirst; however, it might take some time to finish the review process due to the fact that reviewing is up to the free will of the reviewers and reviewers do not get profit from reviewing. We expect your understanding in such situations. Our aim is to follow the review process transparent. Therefore, we publish the articles according to the date the authors sent to our journal.

In this issue, we decided to publish 14 manuscripts not to keep our authors and readers waiting. We endeavored for this 14-article issue. 31 authors and our field editors contributed to this issue. We hope that these articles published in the third issue of 2019 will contribute to the literature.

Finally, we should also express our sincere thanks to the Editorial Board, reviewers and authors for their invaluable contributions. We also look forward to receiving submissions of sufficient rigor and quality. See you at the 2019 October issue.

Fatih GÜNGÖR, PhD  
Afyon Kocatepe University  
Faculty of Education

## Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Programlarının Sosyal Bilgiler Öğretim Yaklaşımlarına Göre İncelenmesi\*

### An Investigation into the Social Studies Programs from the Early Republic to the Present in terms of Social Studies Teaching Approaches

Ali YALÇIN\*\*

Nadire Emel AKHAN\*\*\*

Received: 11 April 2018

Research Article

Accepted: 09 May 2019

**ABSTRACT:** The aim of this study is to examine social studies programs in terms of social studies teaching programs from the foundation of the Turkish Republic in 1923 to the present day. The historical method - a survey model used in qualitative research methods - was employed in the study. The data obtained from literature review were analyzed with regards to social studies teaching approaches based on descriptive analysis. The findings showed that issues regarding the citizenship transmission which belong to social studies approaches were definitely included more or less within primary school social studies programs of 1924, 1930, 1948, 1961, 1968, 1990 and secondary school social studies programs of 1932, 1938, 1949, 1962, 1970, 1985. Moreover, topics related to the disciplines of social studies (history, geography, law, politics, economy, sociology) were also identified within these programs. Findings regarding the characteristics of the reflective research approach were not reached in the secondary school programs of 1932, 1938. On the other hand, it was found out that the issues regarding the 3 approaches of social studies (social studies as the citizenship transmission, social studies as social sciences and social studies as reflective inquiry) were included in 1968, 1990, 1998, 2005, and 2017 programs.

**Keywords:** social studies teaching approaches, social studies programs, primary school programs, secondary school programs, elementary school programs.

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı, cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma türlerinden tarama modeli içinde yer alan tarihsel yöntem kullanılmıştır. Çalışmada, literatür taraması sonucunda elde edilen veriler sosyal bilgiler öğretim yaklaşımları açısından betimsel analiz tekniğine dayalı olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularını genel olarak değerlendirdiğimizde; 1924, 1930, 1948, 1961, 1968, 1990 ilköğretim programları ile 1932, 1938, 1949, 1962, 1970, 1985 tarihli ortaokul programları sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarından vatandaşlık aktarımına ait özelliklere mutlaka yer verildiği görülmüştür. Ayrıca bu programlarda sosyal bilimlerin disiplinlerine (tarih, coğrafya, hukuk, siyaset bilimi, ekonomi ve sosyoloji) ait konular da tespit edilmiştir. 1932 ve 1938 ortaokul programlarında, yansıtıcı araştırma yaklaşımının özelliklerine uygun bulgulara ulaşılamamıştır. 1968, 1990, 1998, 2005 ve 2017 programlarında ise diğer programlara göre daha belirgin olarak sosyal bilgilerin üç yaklaşımına (vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, sosyal bilgiler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler) ait özelliklere yer verildiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** sosyal bilgiler öğretim yaklaşımları, sosyal bilgiler programları, ilköğretim programları, ortaokul programları, ilköğretim programları.

\* It was produced from the first author's master thesis.

\*\* Corresponding Author: PhD student, Uludağ University, Bursa, Turkey, [aliylcnn77@gmail.com](mailto:aliylcnn77@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-8421-3924>

\*\*\* Assoc. Prof. Dr., Akdeniz University, Antalya, Turkey, [neakhan@akdeniz.edu.tr](mailto:neakhan@akdeniz.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-3628-8571>

#### Citation Information

Yalçın, A., & Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 842-873.

## Giriş

Sosyal Bilgiler, iyi-etkin insan yetiştirmeyi hedefleyen ilkökul ve ortaokul dönemi öğrencilerini toplum hayatına hazırlayan temel bir derstir. Bu dersin öğretmenleri mevcut programdan yola çıkarak öğrencileri gerçek hayattan kesitlerle buluşturarak onları toplumun “iyi-etkin” birer yurttaşı yapmaya çalışırlar. Cumhuriyetten günümüze programlara baktığımızda her dönemin kendi ihtiyaçları doğrultusundan iyi-etkin vatandaşları şekillendirdiği görülmektedir. Bu hedefi gerçekleştirirken de programın ve uygulayıcısı konumundaki öğretmenler için sosyal bilgiler öğretim yaklaşımları önem kazanmaktadır.

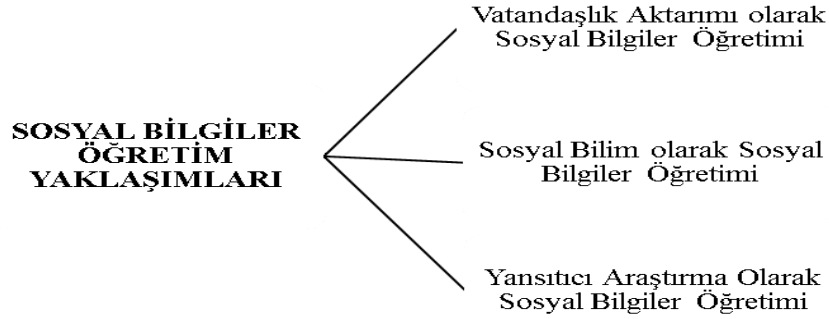
Bilimsel ve teknolojik alanda kaydedilen hızlı gelişmeler, bireyin geçmiş yıllara göre daha karmaşık problemlerle karşılaşmasına neden olmaktadır. Bunların çözümü için birden çok disiplinin bulgularından yararlanılması ve disiplinler arası anlayışın benimsenmesi gerekmektedir. Bu noktada içinde yaşadığımız toplumu daha iyi anlamak, toplumun iyi bir vatandaşı olabilmek ve toplumda yaşanan değişimlere ayak uydurabilmek için sosyal bilimleri daha iyi anlamak oldukça önemlidir (Akhan & Şimşek, 2015; Bilgili, 2006).

Bilindiği gibi sosyal bilimler, insan davranışlarını çeşitli yönlerden, nesnel bir yaklaşımla inceleyen alanlardan meydana gelmektedir. Bu bağlamda sosyal bilimler, insanın insanla ve çevresiyle etkileşiminden doğan bilgilerle insanı ve toplumsal yönlerini kanıtlamak amacıyla oluşan bilimler topluluğudur (Barth & Demirtaş, 1997; Tay, 2013). Sosyal bilgiler ise vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimleri disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirerek meydana gelen bir çalışma alanıdır (NCSS, 1993). Sosyal bilgiler, sosyal bilim dallarından gelen içeriği kullanarak çeşitli konularla ilgili gelecekte vatandaşların sosyal konular hakkında daha iyi düşünerek seçimler yapmalarına yardımcı olmaktadır (Savage, 1996).

Ülkemizde sosyal bilgiler programlarının kapsamına giren dersler, ilk kez Sultan II. Abdülhamid (1876-1909) zamanında ilkökul programlarında yer aldığı belirtilmektedir. Bu dönemde yalnız tarih ve coğrafya dersleri programlarda yer almıştır (Öztürk & Otluoğlu, 2002). Cumhuriyet döneminde ise 1924 programında yer alan *Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumatı Vataniye* dersi, 1926’da Yurt Bilgisi dersi olarak değiştirilmiştir. 1926 İlkokul Programı, zamanla yapılan değişikliklerle 1962 yılına kadar geldiği söylenebilir. 1962’de disiplinler arası bir yaklaşımla “*Toplum ve Ülke İncelemeleri*” adı altında birleştirilmiştir. 1968 yılında yapılan değişiklikle ilkökulun 4. ve 5. sınıflarında “*Sosyal Bilgiler*” adı altında bir bütün haline getirilmiştir. 1985’te ortaokullarda sosyal bilgiler dersi kaldırılarak yerine milli tarih, milli coğrafya ve vatandaşlık bilgileri dersleri konulmuştur. Daha sonra 1992’de yeni bir vatandaşlık bilgileri programı uygulamaya konulmuştur. 1997’de sekiz yıllık zorunlu eğitim sonucunda milli tarih ve milli coğrafya dersleri kaldırılarak 1998’de yerine 4-7. sınıfları kapsayacak şekilde yeni bir sosyal bilgiler dersi öğretim programı yürürlüğe konulmuştur. Özellikle dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmelerin Türkiye’ye yansımaları, eğitim biliminde yeni gelişmeler, ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı gibi gelişmeler yeni bir program hazırlığına girmesine neden olmuştur. Bunun sonucunda, 2005 yılında yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programı oluşturulmuştur. Bu programın en önemli özelliği, eski programın davranışçı anlayışından vazgeçilerek yapılandırmacı anlayışta öğrenme ilkesini benimsemesidir (Bilgili, 2006).

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler yetiştirilmesi hedeflenen nitelikli insandan beklentileri arttırmış ve 2005 Sosyal Bilgiler Programı tekrar düzenlenerek 2017 yılında 5. sınıflarda pilot okullarda, 2018-2019 eğitim öğretim döneminde tüm okullarda uygulamaya koyulmuştur. Güncellenen sosyal bilgiler programı ile bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Tarihi süreçte eğitim felsefesi alanında çalışan uzmanların, farklı görüşleri olduğu gibi sosyal bilgiler alanında çalışan eğitim uzmanlarının da sosyal bilgilerin aktarımı hakkında farklı fikirler ortaya koyduğu görülmüştür (Doğanay, 2005). 1950'lerden itibaren sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarında, tutarlı bir amaçtan ve hedef dizisinden yoksun olduğu görülmüştür. Böyle bir durumun eksikliği sonucunda öğretmenler, en iyi içeriğe ve en uygun yöntem karar verememekteydiler (Barr, Barth, & Shermis, 1978). Bunun için sosyal bilgiler eğitimiyle ilgilenen bilim insanları, çeşitli çalışmalar yürüterek sosyal bilgilerin doğasını oluşturan öğretim yaklaşımlarını tespit etme arayışı içerisine girmişlerdir. Bu çalışmalardan birini yürüten Barth ve Shermis, 1970 yılında yazdıkları bir makalede sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına ilişkin bir sınıflama yapmış, bu sınıflama daha sonra Barr, Barth ve Shermis (1977) tarafından yayınlanan "*Defining The Social Studies (Sosyal Bilgileri Tanımlamak)*" adlı çalışmalarında üç yaklaşımı belirtmişlerdir (Akt. Öztürk, 2006).



Sosyal bilgiler öğretimi alanında yaygın olan üç geleneğin içeriğine bakıldığında, vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretiminde, belli davranışları, bilgileri, bakış açılarını ve değerlerin öğrencilerin öğrenebilmesi için tasarlanmış oldukları bir öğretim türünü yansıtır. Bu davranışlar, bilgiler vb. öğeler hem öğretmenin hem de öğrencinin katıldığı kültürel gelenektir. Yani iyi bir vatandaş, belli değerlere ve tutumlara sahip olan, kabul görmüş uygulamalara uyan ve kabul edilmiş yurttaşlık faaliyetlerine katılan biri olarak tanımlanır (Barr, Barth, & Shermis, 1978). Bu bağlamda vatandaşlık aktarımının genel amacı, toplumun temel kurumlarının değerlerini, inançlarını ve öğretilerini telkin ederek, mevcut durumun devamını sağlamaktır (Öztürk, 2006).

Sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi ise sosyal bilimlere ait bilgi, beceri ve değerlerin kazanılmasının etkili vatandaşlık için en iyi hazırlık olduğu varsayımına dayanır. Bu yaklaşıma göre öğrenciler, sosyal bilimlerin yapısı (onların temel kavramları, genellemeleri ve kuramları) ile bilgi toplama ve yorumlama süreçlerini



öğrenmelidir. Bu nedenle sosyal bilimciler tarafından tanımlanan önemli bulgular, bakış açıları ve sorunlar, sosyal bilgiler programlarının içeriğini oluşturur (Öztürk, 2006). Çünkü sosyal bilgiler, birbiri ile ilişkili diğer sosyal sahalar arasında bağlantı kurmazsa dersin anlaşılması güçleşir. Onun için “birleştirme ve bağlantı kurma” sosyal bilgiler programında önemlidir (Moffatt, 1957). Çünkü sosyal bilgiler öğrenme alanlarında; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları disiplinler arası yaklaşımla bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır (MEB, 2018). Bu doğrultuda sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimindeki temel amaç, öğrencilerin bir sosyal bilimcinin sorduğu türden sorular sormalarını ve sosyal bilimcinin analitik araçlarını ve kavramlarını kullanmalarını sağlamaktır. Ayrıca öğrenci belirli bir sosyal bilim disipliniyle ilişkili olan düşünce örneklerini ve zihin yapısını kazanırsa, farkları daha iyi görebilen biri olacaktır (Barr, Barth, & Shermis, 1978).

Yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğretimine baktığımızda ise, John Dewey’in bu yaklaşıma temel bakış açıları geliştirdiğini görürüz. Dewey, eğitimin ne akademik disiplinlerden, ne de kültürel birikim değerlerinin aktarımından meydana gelmediğini belirterek, okul müfredatının öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarından oluşması gerektiğini savunmuştur (Barr, Barth, & Shermis, 1978). Çünkü yansıtıcı araştırma yaklaşımında öğrenci, kendi yaşamı içerisinde deneyim çizelgesini oluşturur. Özellikle öğrenci bu yaşantı içerisinde, öğrenme aktivitelerine katılarak problemler karşısında etkili çözüm ve karar verme anlayışı geliştirir (Ediger, 1988). Yansıtıcı araştırmada amaç, karar vermenin siyasal bir demokraside, vatandaşlığın en önemli gerekliliği olduğu için yansıtıcı araştırmayı destekleyenler, sosyal bilgilerin başlıca amacının öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmek olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü karar veren bir kişi olarak tanımlanan vatandaş, bir sorunla karşılaştığında buna mümkün olduğunca mantıklı bir şekilde cevap verebilen kişidir (Barr, Barth, & Shermis, 1978).

Alan yazına baktığımızda Cumhuriyetten günümüze (1924-2017) sosyal bilgiler öğretim programları ile ilgili pek çok çalışma yapıldığını görmek mümkündür (Akar, 2001; Akkuş, 2002; Ambarlı, 2010; Berk, 2008; Çelik, 2008; Çoban & Akşit, 2018; Duman, 2011; Kaz, 2013; Keskin, 2002; Koçak, 1999; Koçoğlu, 2012; Koyuncu, 2015; Nalçacı, 2001; Özbey, 2001; Pirinçdane, 1997; Semenderoğlu & Gülersoy, 2005; Şahin, 2009; Taş & Kıroğlu, 2018; Tay, 2017; Yalnız, 2007; Yaman, 1999; Yazıcı, 2008; Yeşil, 1996; Yıldız, 2008). Ayrıca sosyal bilgiler öğretim yaklaşımları ile ilgili yapılmış çalışmalara da rastlamak mümkündür (Doğanay & Sarı, 2004; Kozan, 2002; Özmen, 2010; Özmen, 2011a; Özmen, 2011b; Kaymakçı & Ata, 2012). Fakat alan yazın taramasında Türkiye’de, Cumhuriyetten günümüze kadar yayınlanan (1924-2017) sosyal bilgiler öğretim programlarında, sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarını ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sosyal bilgiler dersi yetiştirmeyi hedeflediği “iyi ve etkin” vatandaş çizgisine öncelikle mevcut programdaki hedefler doğrultusunda şekil verir. Dönemin ihtiyaçları, yaşanan sosyal değişiklikler, bilim ve teknolojideki yenilikler sosyal bilgiler programının genel amaçlarını sürekli günceller. Programların amaçları her ne kadar zaman ve sürekliliğe bağlı olarak güncellense de özünde hep “iyi-etkin” vatandaş yetiştirme gayesi yatar. Böylece sosyal bilgiler dersi bu gayeyi öğrenciye ulaştıran öğretmeni ve ona yön veren programın sosyal bilgiler öğretim yaklaşımı ile yakalar. Öğretmenin benimsediği sosyal bilgiler öğretim yaklaşımı kadar programın ona

sunduğu olanaklar ve kısıtlamalarda dersin havasını etkiler. O nedenle cumhuriyetin ilk yıllarından bugüne kadar olan sosyal bilgiler öğretim programında hangi öğretim yaklaşımının baskın olduğunu anlamak, o dönem sınıf içinde oluşan öğretim anlayışını keşfetmek adına önemlidir, diyebiliriz.

Sosyal bilgiler öğretim yaklaşımları ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin gelişimi ve algılanışında önemli bir etkiye sahip olmuştur. Merkezine iyi ve sorumlu vatandaşlık, insan ve toplum gibi kavramları alan sosyal bilgiler (Kaymakçı & Ata, 2012), bu hedefe sosyal bilgiler öğretim yaklaşımları aracılığı ile ulaşmayı hedefler. Bu nedenle değişen programlar etkilendikleri felsefi akımın etkisi ve dönemin iyi vatandaştan beklentisi üzerine imar ettiği sosyal bilgiler öğretim yaklaşımını benimser. Bu doğrultuda çalışmanın temel amacı, Cumhuriyetten günümüze kadar yapılmış olan 1924, 1930, 1938, 1948, 1961, 1968, 1990 ilköğretim programları, 1932, 1938, 1949, 1962, 1970, 1985 ortaokul programları, 1998 ve 2005 ilköğretim sosyal bilgiler programları ve 2017 ilköğretim ve ortaokul sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre (*vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, sosyal bilim olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgilere*) nasıl bir gelişim izlendiğini ortaya koymaktır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programları incelendiği için tarama modeli içinde yer alan tarihsel yöntem kullanılmıştır. Tarama yöntemi (alan yazın taraması), geçmişte ve halen var olan bir durumu mevcut şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Alan yazın taraması, araştırma probleminin seçilerek anlaşılmasına ve araştırmanın tarihsel bir perspektife oturtulmasına yardımcı olur (Karasar, 2006). Bilindiği gibi derinlemesine incelenen belgeler, becerikli ve düşünce dünyası geniş olan bir araştırmacı için hazır bilgi kaynağıdır. Ayrıca tarihsel araştırmalar, temel olarak betimleyici bir özelliğe sahiptir (Merriam, 2013). Bu yöntem, gerçeği bulmak, başka bir deyişle, bilgi üretmek için geçmişin eleştirel bir gözle incelenmesi, analizi, sentezi ve rapor edilme sürecini kapsamaktadır (Kaptan, 1998).

### Verilerin Toplanması

Araştırmada, tarama modeli içinde yer alan tarihsel yöntem kullanıldığı için öncelikli olarak konuyla ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Bunun sonucunda, araştırma konusuyla ilgili dokümanlar olan, cumhuriyetten günümüze yayınlanmış ilköğretim programları (1924, 1930, 1938, 1948, 1961, 1968 1990), ortaokul programları (1932, 1938, 1949, 1962, 1970, 1985), ilköğretim programları (1998 ve 2005) ve ilköğretim ve ortaokul (2017) programı, Talim Terbiye Kurulu Kütüphanesi, Milli Kütüphane ve MEB resmi internet sitesinden birinci yazar tarafından taranarak toplanmıştır.

Kaynaklar içerisinde yer alan Osmanlıca yazılmış olan 1924 programı, tarih eğitimi alanından bir uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Toplanan bu dokümanlar ile birlikte üniversitelerde, sosyal bilgiler eğitimi alanında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezleri, Yüksek Öğretim Kurumu elektronik tez arşivinden taranmıştır. Bunun

yanı sıra kütüphane ve internet yoluyla daha önce konu ile ilgili yapılmış araştırmalar ve makaleler incelenmiştir.

Araştırmada temel veri olarak kullanılan kaynaklar aşağıda gösterilmiştir:

- 1924 (1340) *Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye*
- 1930 ve 1938 *İlk Mektep Yurt Bilgisi*
- 1948 ve 1961 *İlkokul Yurttaşlık Bilgisi*
- 1968 ve 1990 *İlkokul Sosyal Bilgiler*
- 1932 ve 1938 *Orta Mektep Yurt Bilgisi*
- 1949, 1962 ve 1970 *Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi*
- 1985 *Ortaokul Vatandaşlık Bilgileri*
- 1998 ve 2005 *İlköğretim Sosyal Bilgiler*
- 2017 *İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler*

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada, alan yazın taraması sonucunda toplanan veriler, betimsel analiz tekniğine dayalı olarak analiz edilmiştir. Dokümanların analizinde kullanılan betimsel analizin amacı, elde edilen bulguların düzenlenerek bu bulguları, yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu nedenle doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Özellikle eğitim alanında ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri gibi dokümanlar, eğitim araştırmalarında veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Bilindiği gibi nitel araştırmalarda geçerliliği ve güvenilirliğini arttırmak için araştırmanın her bir aşamasında izlenen yol detaylı olarak tanımlanmaktadır. Bu özellikle veri kaynağının kullanılması ve tutarlılığın incelenmesi, sonuçların güvenilirliğine ilişkin bilgi vermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014). Bu nedenle bu çalışmada öncelikle ilk elden kaynaklar (dönemin ilkökul, ortaokul ve ilköğretim programlarında sosyal bilgiler dersi kapsamına giren derslerin içerikleri) temin edilmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda incelenecek ölçütlere karar verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretim yaklaşımları için mevcut üç yaklaşım olan “vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler yaklaşımı, sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler yaklaşımı, yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler yaklaşımı” ortak temalar olarak kabul edilmiştir. Bu temalar altında sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarının özelliklerini ve içeriğini yansıtan ifadeler tespit edilmiştir. Analizler, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için araştırmacıların dışında iki sosyal bilgiler alan uzmanının katılımı ile gerçekleştirilmiş ve bulgular, programlardan yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

### **Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde, cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarından olan “*vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi, sosyal bilim olarak sosyal bilgiler öğretimi ve yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğretimi*” başlıklarında analiz edilerek bunun sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

## Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler Öğretim Yaklaşımına Göre Bulgular

**1924 (1340) Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye Dersi Öğretim Programı.** Cumhuriyet döneminin ilk programı olan 1924 İlk Mektep Müfredat Programında, sosyal bilgiler dersi öğretimi kapsamında yer alan musahabat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye dersi aracılığı ile “*milli ve vatani duyguların güçlendirilmesi*” hedeflenmiştir. 1924 İlk mektep programındaki musahabat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye dersi, öncelikle yeni kurulan Türkiye Cumhuriyetinin oluşturmak istediği iyi vatandaş profilini göstermektedir. Özellikle cumhuriyet ideolojisine uygun vatandaş oluşturma anlayışı bu dönemde etkin rol kazanmıştır. Vatandaşlık aktarımının temel özelliği toplumun kendine ait kültürel değerlerini yetiştirilmek istenen bireylere öğretilmesidir. Programda yer alan örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Musahabet-i Ahlakiye ve Ma’lumat-ı Vataniye derslerinin gayesi, gençlere Türkiye Cumhuriyeti’nin bir vatandaşı olmak sıfatıyla malik oldukları hak ve vazifeleri tanıtmak, bütün hareketlerinde hâkim olması lazım gelen ahlak esaslarını telkin etmek, velhasıl milli ve insani vazifelerini takdir ve ifa edebilecek bir hale getirmektir” (Maarif Vekâleti, 1924, s. 28).

“Mekteplerimizden yetişen gençler, bil-zat tecrübeleriyle en muvafık ve en mükemmel tarz idarenin cumhuriyet idaresi olduğunu fa’len öğrenmiş ve icabında onu müdafaa ve himaye için hiçbir fedakârlıktan çekinmeyecek bir hale gelmiş olurlar” (Maarif Vekâleti, 1924, s. 31).

Burada yer alan açıklamalara göre cumhuriyet yönetimini anlayan, cumhuriyetin niteliklerini benimseyen, kendi ülkesindeki vatandaşlık sorumluluklarını bilen bir ideal vatandaş tipinin oluşturulmaya çalışıldığını göstermektedir. Ayrıca devletin kendine ait milli ve insani değerlerini öğrenciye yansıtması ve cumhuriyetin temel niteliklerine sahip bir neslin oluşturulması, vatandaşlık değerlerinin aktarımı açısından önemli olduğu söylenilebilir. Bu doğrultuda 1924 programında yer alan musahabat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye dersinin, sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarından vatandaşlık aktarımına önem verdiği ve programda temel amacın iyi vatandaş yetiştirme olduğu düşünüldüğünde, vatandaşlık aktarımına hizmet ettiği söylenebilir.

**1930 Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** Cumhuriyet tarihinin ikinci ilkökul programı olan 1926 programının 1927 ve 1930 basımları da bulunmaktadır (Keskin, 2009). Bu çalışmada, 1930 basımı olan ilk mektep müfredat programında yer alan yurt bilgisi dersi öğretim programı incelenmiştir. Sosyal bilgiler kapsamında yer alan yurt bilgisi dersi öğretim programı, vatandaşlık aktarımının özellikleri açısından incelendiğinde, öğrencinin kendi hak, görev ve sorumluluklarını bilen; toplumsal yaşamdaki sorunlara duyarlı olan ve bu sorunlara çözüm üretebilen bir vatandaş anlayışı oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir. Programda yer alan örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Muallim tarihi önemli şahsiyetlerin isimlerini, tarihi ehemmiyeti olan kısımları öğretecek ve Milli şuur uyandırma ve eski şahsiyetler hakkında bilgi verecektir” (Maarif Vekâleti, 1930, s. 77).

“Bu ders diğer dersler için adeta bir telakki ve temerküz sahası teşkil eder. İlk tahsilin birinci amacı vatandaş yetiştirme, gençleri mensup oldukları vatan ve millete intibak ettirmektir. Bu ders bir merkez ve mihverî mahiyetindedir” (Maarif Vekâleti, 1930, s. 78).

1930 İlk Mektep Müfredat Programında yer alan örnek bulgularda, vatandaşlık değerleri açısından önemli olan tarihe mal olmuş önemli şahsiyetlerin hayatları, milli bilinç ve kültürel değerlere vurgu yapılmıştır. Bununla beraber, ilk mektebin temel amacının vatandaş yetiştirmek olduğu ayrıca gençlerin mensup olduğu milletin temel değerlerini öğrenilmesi üzerinde durulmuştur.

**1948 Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** 1948 programının amaçları, ilkeleri ve açıklamaları; çocuğun bir vatandaş olarak kişiliğini her yönden bir bütün olarak yetiştirmeyi amaç edinmiştir (Arslan, 1999). Programda geçen örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Ulus ve yurt işlerine karşı öğrencilerde yakın ilgi uyandırmak, ulus ve yurt işlerini her işin üstünde tutmayı ulus ve yurda karşı canla başla hizmet etmeyi; çocuklarda alışkanlık ve ülkü haline getirmektir.” (MEB, 1948, s. 142).

“Öğrencileri cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci birer yurttaş olarak yetiştirmek için ilk adımı atmaktır” (MEB, 1948, s. 142).

“Türk devriminin manasını, ayrı ayrı yönlerden önemini, Türkiye'nin saadet ve refahını yaptığı ve yurdun geleceğine yapacağı etkiyi öğrencilere kavratmak ve onları Türk devriminin değerlerine bağlı ve bunları her zaman korumaya hazır, fedakâr birer Türk evladı olarak yetiştirmektedir” (MEB, 1948, s. 143).

1948 İlkokul Programında, vatandaşlık aktarımının özellikleri genel olarak değerlendirildiğinde, kültür aktarımı ve özellikle milletin sahip olduğu eski tarihi kişiliklerin yaşamları, birliktelik, dayanışma gibi kültürel değerleri ayakta tutan kavramlara vurgu yapıldığı söylenebilir. Böylece öğrenci, Türk ulusunun sahip olduğu değerleri öğrenmesi üzerinde durulmuştur.

**1961 İlkokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** 1961 İlkokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı, vatandaşlık aktarımının özelliklerine göre incelendiğinde, öğrenciyi iyi bir yurttaş olarak yetiştirmek için vatana ve millete canla başla hizmet etme ve bazı değerlere bağlı olma; bunu kendi yaşamında adeta bir ülkü ve inanç haline getirilmesi gerektiği söylenebilir. Programda yer alan örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Türk milletinin amaç ve ülkülerini öğrencilere benimsetmek, bunları gerçekleştirmek için her türlü fedakârlığı göze alacak ülkülü yurttaşlar yetiştirmek önemlidir” (MEB, 1961, s. 148).

“Türk ulusunun değerlerine bağlılığı güçlendirmek, kendilerini Türk milletinin ülkülerini gerçekleştirmek için her fedakârlığı göze alabilecek bir karakterde yetiştirmek” (MEB, 1961, s. 147).

Açıklamalardan da anlaşıldığı gibi bir milletin amaç ve ideallerini gerçekleştirebilecek yurttaşlar yetiştirmeyi hedeflediği görülmektedir.

**1968 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.** 1968 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, vatandaşlık aktarımının özellikleri açısından değerlendirildiğinde, programın nitelikli yurttaşlar yetiştirme adına önemli adımlar attığı saptanmıştır. Programda yer alan örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden, Türk çocuklarını, Türk devrim değerlerine bağlılıklarını kuvvetlendirmek, çocuklara şerefli bir geçmişi olan büyük bir milletin evlatları olduklarını duyurarak onların Türk ulusunun geleceğine olan güvenlerini artırmak ve kendilerini Türk milletinin ülkülerini gerçekleştirmek için her fedakârlığı göze alabilecek bir karakterde yetiştirmek” (MEB, 1968, s. 63).

Bu açıklamalardan da anlaşıldığı gibi 1968 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, vatandaşlık aktarımının özellikleri kapsamında değerlendirildiğinde, kültürel değerlere çok fazla vurgu yapılmadığı belirlenmiştir. Ancak geçmişe mal olmuş tarihi kişiliklerin yaşamları ve milletin temel toplumsal değerleri az da olsa programa yansıtılmak istendiği söylenilebilir. Bununla birlikte, ülkesi için canla başla hizmet eden ve bunu yaşamında bir ülkü ve inanç haline getiren vatandaşlık anlayışına vurgu yapıldığı yorumlanabilir. Ayrıca 1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, devletin ve milletin geçmiş kültür değerlerini öğrenciye yansıtmak ve bu değerleri onlarda bir bilinç kazandırma amacı taşıdığı söylenebilir.

**1990 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.** 1990 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, vatandaşlık aktarımının özellikleri açısından incelendiğinde, vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden yetiştirilmek istenen insan niteliklerine değinildiği söylenebilir. Özellikle aile, millet ve vatan üçgenindeki değerlerin ön planda olduğu saptanmıştır. Programda yer alan örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Vatandaşlık görevleri yönüne vurgu yapan bir başka amaç ifadesi ise her yönde görev ve sorumluluk alabilecek hale gelir. Aile bütünlüğüne bağlılık kazanır. Ailenin refah ve mutluluğu için sorumluluk ve görev duygusuyla hareket eder” (MEB, 1990, s. 329).

1990 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, vatandaşlık aktarımı kapsamında dikkat çeken “*iyi insan iyi vatandaş*” vurgusu son derece önemlidir.

**1932 Orta Mektep Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** 1932 Orta Mektep Müfredat Programında yer alan yurt bilgisi dersi, vatandaşlık aktarımı açısından değerlendirildiğinde, yeni kurulan devletin temel vatandaşlık değerlerinin benimsenilmeye çalışıldığı söylenilebilir. Özellikle programda demokrasi, cumhuriyet, hak, anayasa ve devletin temel inkılaplarına vurgu yapıldığı saptanmıştır. Böylece öğrenci, elde ettiği bilgiler sonucunda cumhuriyetin niteliklerine uygun bir vatandaşlık anlayışı oluşturulmak istenmiştir. Programda yer alan örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Öğrendiği bilgileri ve kazandığı bu kabiliyetler ile talebinin milliyet ve vatan merbutiyetinin, insanlık duygularının daha şuurlu ve köklü bir hale getirmesi, cumhuriyet vatandaşlığını daha ziyade liyakat ve kudretle ifa edebilecek bir seviyeye gelmesidir” (Maarif Vekâleti, 1931, s. 34-37).

Bu açıklamalara göre 1932 Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programı, sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarından vatandaşlık aktarımına önem verdiğini söylemek mümkündür.

**1938 Orta Mektep Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** 1938 Orta Mektep Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programı, vatandaşlık aktarımı yaklaşımına göre değerlendirildiğinde, devletin temel vatandaşlık değerlerine temas edildiği saptanmıştır. Ayrıca milletin sahip olduğu temel kültürel değerlerin aktarımına da vurgu yapıldığı söylenebilir. Programda yer alan örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Millet olgusu ve milletin sahip olduğu kültürel ve manevi değerler, vatandaşların devlete olan katkısı, vatandaşların hak ve vazifelerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri” (Kültür Bakanlığı, 1938).

1938 Orta Mektep Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında, yeni cumhuriyet vatandaşlığının oluşması için hem geçmişin önemli kültürel değerleri hem de

cumhuriyetin temel nitelikleri birleştirilerek ideal vatandaşlık tipi oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir.

**1949 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** 1949 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı, vatandaşlık aktarımı açısından incelendiğinde, vatandaşlık aktarımına uygun içeriklerin olduğu saptanmıştır. 1949 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programında dönemin şartları gereği vatandaşlık aktarımına ait özelliklerin yoğun olduğu söylenilebilir. Özellikle 1945'ten sonra 2. Dünya Savaşı'nın etkisiyle, yeni neslin; devlete ve millete bağlı, ülkesi için canla başla mücadele eden bir vatandaşlık anlayışı oluşturulmak istendiği söylenilebilir. Programda yer alan örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Yurttaşlık bilgisi dersinde, milli birlik ve dayanışmanın, milli disiplinin manasını ve önemini çocuklara kavratmak gerekir. Öğretmen millet için yaşamının, millet için ölmenin, millete bütün varlığını, benliğini vermenin Türk çocuğunun ödevi ve ülküsü olduğunu, milli amaçlara gerçekleştirmenin her amacın üstünde bulunduğunu çocuklara aşılmalıdır.” (MEB, 1949, s. 115).

Bu açıklamalarda öğrenciler, etkin birer vatandaş olabilmeleri amacıyla kanunları ve haklarını bilen, kendi milli kültürel değerleri özümsemiş, toplum içerisine katılarak etkin kararlar alabilen bir ideal vatandaşlık anlayışı oluşturulmak istenmiştir.

### **1962 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı.**

1962 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programında, vatandaşlık aktarımı yaklaşımına göre şu bulgulara ulaşılmıştır:

“Yurttaşlık bilgisi derslerinde milli birlik ve dayanışmanın, milli disiplinin manasını ve önemini çocuklara kavratmak gerekir. Öğretmen millet için yaşamının, millet için ölmenin, millete bütün varlığını, benliğini vermenin Türk çocuğunun ödevi ve ülküsü olduğunu, milli amaçlara gerçekleştirmenin her amacın üstünde bulunduğunu çocuklara aşılmalıdır.” (MEB, 1962, s. 134).

1962 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programının içeriği genel olarak değerlendirildiğinde, Türk milletine ait değerlerin varlığını yaşatmaya, devlete ve millete bağlılığın güçlendirilmesine, birlik ve beraberlik duygusuna sahip bilinçli yurttaşlar yetiştirmeye vurgu yapıldığı saptanmıştır. Öğrencilerin, milli kültürel değerleri özümsemiş, toplum içerisine katılarak etkin kararlar alabilen bir ideal vatandaşlık anlayışıyla oluşturulmak istendiği söylenilebilir. Bunun sonucunda, ülkesi için canla başla mücadele eden bir vatandaşlık anlayışı hedeflenmiştir.

**1970 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** 1970 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programında, vatandaşlık aktarımı yaklaşımına uygun özelliklere ulaşılmıştır:

“Millet ve yurt işlerine karşı öğrencilerde yakın ilgi uyandırarak bu işleri her işin üstünde tutmayı, ulusa ve yurda canla başla hizmet etmeyi alışkanlık ve ülkü haline getirmektir.” (MEB, 1970, s. 131).

“Okulda demokratik zihniyetin hakim olduğu bir hava yaratarak öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerine okul içinde veya okul dışında sorumlu işler almalarına geniş olanak ve fırsatlar sağlama” (MEB, 1970, s. 132).

Bu açıklamalara dayalı olarak 1970 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programında vatandaşlık aktarımının özelliklerine yer verildiği söylenilebilir.

Programda, öğrencileri etkin birer vatandaş ve ülkesi için canla başla hizmet eden nitelikli kişiler yetiştirmek amacı taşıdığı söylenilebilir. Bu doğrultuda kanunları ve haklarını bilen, milli, kültürel değerleri özümsemiş, toplum içerisine katılarak etkin kararlar alabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

**1985 Ortaokul Vatandaşlık Bilgileri Dersi Öğretim Programı.** 1985 Ortaokul Vatandaşlık Bilgileri Dersi Öğretim Programında, vatandaşlık aktarımının özellikleri kapsamında incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

“Öğretmen, yurttaşlık bilgileri dersinde toplumun her üyesinin birbirine karşı sevgi, saygı ve muhabbet duymaları ve birbirleriyle işbirliği içerisinde yardımlaşma ve dayanışma duygusuyla hareket edilmelidir. Ayrıca aktüel olaylardan hareket ederek ‘iyi insan iyi vatandaş’ anlayışına açıklık getirilmelidir.” (MEB, 1988, s. 207-208).

Bu bulgulara göre 1985 Ortaokul Vatandaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programında, vatandaşlık aktarımına ait özelliklere yer verildiği saptanmıştır. Programda, vatandaşlık aktarımına vurgu yapıldığı, “iyi insan iyi vatandaş” anlayışına sahip kişinin, toplumsal sorunlara karşı duyarlı olduğu üzerinde durulmuştur. Yani iyi insan iyi vatandaş, toplumsal sorunlara duyarlı, güncel olaylar üzerine düşünen ve birbiriyle iş birliği, yardımsever ve dayanışma içerisinde bulunan bireylerdir.

**1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.** 1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, vatandaşlık aktarımı yaklaşımı açısından incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

“Ailesine, milletine, vatanına Atatürk inkılap ve ilkelerine bağlı çalışkan, araştırmacı, inceleyici, fedakâr ve fazilet sahibi iyi bir insan iyi bir vatandaş olarak yetişirler” (MEB, 1998, s. 329).

“Millet ve yurt işlerini her şeyin üstünde tutarak milleti ve yurdu için canla başla hizmet etmeyi alışkanlık ve ilke haline getirmektir” (MEB, 1998, s. 332).

1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, genel olarak değerlendirildiğinde, vatandaşlık aktarımı açısından önemli olan, kültürel değerlere vurgu yapıldığı, bu nedenle vatandaşlık aktarımına hizmet ettiği söylenebilir.

**2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.** 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, vatandaşlık aktarımının özellikleri açısından incelendiğinde, öncelikle öğrenciye temel vatandaşlık becerilerini kazandırmak ve kültürel değerlerin taşıyıcısı olduğu bilinci yerleştirmek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda program, öğrencilere kültürel öğelerin toplumun ulusal kimliğini oluşmasında ne kadar önemli olduğunu fark etmelerini hedeflemektedir. Programda yer alan örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak hak, özgürlük ve sorumluluklarının bilincinde, demokratik hayata etkin bir şekilde katılarak karşılaştığı sorunlara barışçıl çözümler üreten, yaşamın her alanında hoşgörü ve uzlaşma kültürünün oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlayan bireyler olmalarını sağlamaktır” (MEB, 2005).

Bu açıklamalara dayalı olarak 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı vatandaşlık aktarımı yaparken kendi öz değerlerini korurken çağdaş değerleri de benimsetmeyi amaçlamıştır. Aslında yetiştirilmek istenen vatandaş profili de içinde bulunduğumuz yüzyılın koşullarına göre şekillenmiştir. Bu nedenle 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı da bunu en belirgin şekilde yansıtan program olmuştur.

“Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir” (MEB, 2005, s. 20).



“Uluslararası bilim, kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlararası etkileşimindeki rolünü değerlendirir” (MEB, 2005, s. 20).

Bu bağlamda yetiştirilmek istenen vatandaş, dünya platformunda ülkesini en iyi temsil eden bireylerdir. Örnek kazanımlardan da anlaşıldığı gibi öğrencilere vatandaşlık aktarımı daha evrensel boyutta verilmeye çalışıldığı yorumlanabilir.

### **2017 İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.**

2017 İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, vatandaşlık aktarımının özellikleri kapsamında incelendiğinde, bireyin topluma ve kültüre katkı sağlayan, toplumsal ve evrensel değerleri kavrayarak gelecek nesillere aktaran bir misyona sahip olduğu söylenebilir. Vatandaşlık aktarımı zamanla değişmiş ve ülkesini dünya platformunda en iyi temsil eden, 21. yüzyıl becerilerine sahip, evrensel değerleri ön plana alan vatandaşın hedeflendiği dikkat çekmektedir. Vatandaşlık aktarımı yaklaşımı açısından incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

“Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri” (MEB, 2018, s. 8).

“Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri” (MEB, 2018, s. 8).

“Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri” (MEB, 2018, s. 8).

2017 İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, vatandaşlık aktarımı açısından değerlendirildiğinde; vatanseverlik, aile birliğine önem verme, dayanışma, yardımseverlik gibi değerlere temas edildiği; kültür, kültürel miras, milli bilinç, toplum ve değerler gibi kavramlara vurgu yapıldığı ayrıca milli ve dini bayramlar, önemli gün ve haftaların tarihsel duyarlılığı geliştirerek milli bilinci uyandırma gibi öğelere vurgu yapılması vatandaşlık aktarımına dair özellikler olarak yorumlanabilir.

### **Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi Yaklaşımına Göre Bulgular**

**1924 (1340) Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye Dersi Öğretim Programı.** 1924 programı tek disiplinli anlayışa sahip olsa da (Keskin, 2009), sosyal bilimlerin disiplinlerinin varlığını program içerisinde görmek mümkündür. Bu noktadan bakıldığında sosyal bilimler disiplinlerinden; hukuk, ekonomi, siyaset bilimi, tarih gibi disiplinleri öğretme gayesi hâkim olduğu söylenebilir. Program içerisinde geçen disiplinlerle ilgili bazı örnek açıklamalar şunlardır:

Hak ve vazife. Hak ve mes’uliyet. Hayır ve şer. Fazilet ve hak ve vazifelerimiz (nefsimize, ailemize, milletimize, beşeriyete karşı) hemşehrlik vazifeleri (Maarif Vekâleti, 1924. s. 33).

Belediyeler, belediyelerin vazifeleri, belediyelerin şehir halkının sahtını te’min için ittihaz edecekleri tedbirler (Maarif Vekâleti, 1924, s. 33).

“Devletin iktisadi hayata aid vazifeleri: halkın hayat ve sıhhati ve refahı ile alakadar olan umumi meselelere karşı devletin vaziyeti. İktisadi hayatı umumiye namına devletin müdahalesi. Posta, telgraf, telefon; tenvirat, su, mezbahalar, yollar, kanallar, limanlar ve madenler gibi mes’elelerde devletin münasebeti. Hayat pahalılığına, ihtikâra, mesken buhranına karşı halkın lehine tedbirler ittihazı” (Maarif Vekâleti, 1924, s. 36).

1924 programında, özellikle sosyal bilim disiplinlerinden, tarih, siyaset bilimi, hukuk, ekonomi ve sosyoloji disiplinlerine vurgu yapan konu başlıkları ve içeriğine değinilmiştir. Bu doğrultuda 1924 programında, sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler yaklaşımının olduğunu söylemek mümkündür.

**1930 Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** 1930 İlk Mektep Müfredat Programında yer alan yurt bilgisi dersi öğretim programını, sosyal bilimler yaklaşımının özelliklerine göre değerlendirildiğinde, diğer derslerle ilişki kurulduğu saptanmıştır. Programda yer alan örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Vergiler, belediye bütçeleri, ticaret, sanayi ve iktisadi mntkaları” öğretilecektir (Maarif Vekâleti, 1930, s. 82-85).

“Yurt bilgisi diğer farklı disiplin alanlarının mihrer konumunda olduğu gibi onlardan da faydalanmaktadır. Coğrafya, Tarih, Türkçe dersleriyle pek ziyade münasebattadır”. (Maarif Vekâleti, 1930, s. 80).

“Ayrılık ve topluluk insanın büsbütün yalnız yaşamasının imkânsızlığı, cemiyet hayatının zarureti; İnsanlar arasında iş bölümü ve birlikte yapılan iş, insanların birbirine istinadı, zarureti, tesanüt. Birlikte yapılan işte müşterek bir maksat vardır. Müşterek maksatlar müşterek ihtiyaçlardan doğar (Maarif Vekâleti, 1930, s. 81-82).

Bu açıklamalara göre 1930 İlk Mektep Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında, sosyal bilimler yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarından sosyal bilimlere ait birden fazla disiplin ile (siyaset bilimi, hukuk, ekonomi ve sosyoloji) ilişkilendirildiği tespit edilmiştir.

**1948 Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** 1948 İlkokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı sosyal bilim yaklaşımının özellikleri açısından incelendiğinde, programın farklı disiplinlerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Programda yer alan örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Yurttaşlık bilgisi dersi daima başka derslerle ilgisi göz önünde bulundurulacaktır. Örneğin cumhuriyet rejiminin başka rejimlere üstünlüğünü, Türk devriminin ayrı ayrı cephelerini öğrencilere kavratmak için tarihten alınmış örneklerden faydalanılmalıdır” (MEB, 1948, s. 151).

“Büyük Türk devriminin çeşitli cephelerini öğrencilere açıklamakla beraber onlara Türk devriminin çeşitli cephelerinin ne kadar önemli olduğunu ve Türk ulusunun devrimin muhtelif cephelerde yaptığı her hamle ile nasıl kurtulduğumuzu çocuklara kavratmaktır” (MEB, 1948, s. 144).

“Öğretmen, bireylerin bir yandan kendi yeteneklerine, bir yandan da ulusun iyiliği için en uygun bir işe ve mesleğe sarılmalarını önemini belirtmelidir. İnsanın hangi meslekte olursa olsun işini ulusun faydası için en uygun bir şekilde ve en verimli bir surette yapmasının bir ödev olduğunu telkin etmelidir” (MEB, 1948, s. 144).

Bu açıklamalara dayalı olarak 1948 İlkokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programında, sosyal bilim disiplinlerinden; siyaset bilimi, hukuk, ekonomi ve sosyoloji disiplinine ait birçok konuya yer verildiği tespit edilmiştir.

**1961 İlkokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** 1961 İlkokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı, sosyal bilimler yaklaşımının özellikleri kapsamında değerlendirildiğinde, programın tarih, siyaset bilimi, hukuk, sosyoloji, ekonomi disiplinlerine ait konulara yer verdiği söylenilebilir. Programdaki örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Tarih dersi, Yurttaşlık Bilgisi dersi ile olan sıkı bağılılığı dikkate almalı, cumhuriyet rejiminin Türk toplum hayatına uygun olduğunu çocuklara anlatırken, eski rejim ile cumhuriyet rejimi arasında karşılaştırmalar yaptırmalıdır” (MEB, 1961, s. 128).

“Yurttaşlık bilgisi dersi daima başka derslerle ilgisi göz önünde bulundurulacaktır. Örneğin cumhuriyet rejiminin başka rejimlere üstünlüğünü, Türk devriminin ayrı ayrı cephelerini öğrencilere kavratmak için tarihten alınmış örneklerden faydalanılmalıdır” (MEB, 1961, s. 149-150).

“İnsanın hangi meslekte olursa olsun işini ulusun faydası için en uygun bir şekilde ve en verimli bir surette yapmasının bir ödev olduğunu telkin etmelidir” (MEB, 1961, s. 149).

1961 İlkokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan bu bulgular, programda siyaset bilimi, tarih ve coğrafya disiplinine ait içeriklerin olduğunu göstermektedir. Programda disiplinler arası ilişkilendirmelere sıkça vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Bununla öğrencinin birden fazla disipline sahip bir konu üzerinde düşünmesini sağlamaya çalışılmıştır.

**1968 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.** 1968 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, sosyal bilimler yaklaşımına göre incelendiğinde, programda yer alan örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Topluluk halinde yaşamının bir zaruret olduğunu öğrencilere kavratmak ve onlara, türlü toplumsal çevrelerde ve çeşitli şartlar altında, diğer insanlarla anlayışlı iş birliği kurma ve düzenli bir şekilde beraber yaşama alışkanlığını kazandırmaktır” (MEB, 1968, s. 63).

“Öğrencilere kanun kavramını öğretmek, yurttaş hak ve hürriyetlerine saygı besleme ve devlet otoritesine uyma duygusu kazandırmaktır” (MEB, 1968, s. 63).

Bu bulgulara göre değerlendirildiğinde, toplumsal işbirliği ve topluluk gibi kavramlara değinilmesi sosyoloji disipliniyle ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca “kanun, hak ve hürriyet, devlet otoritesi” adlı kavramlara da değinilmesi, hukuk disiplinine ait konu içeriğine vurgu yapıldığını göstermektedir. Bu bağlamda 1968 ilkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programında, tarih, coğrafya, sosyoloji, ekonomi, hukuk ve siyaset bilimi disiplinlerine ait konulara vurgu yapıldığı tespit edilmiştir.

**1990 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.** 1990 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, sosyal bilimler yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde, programın disiplinler arası bir yaklaşıma sahip olduğunu söylemek mümkündür. Programda yer alan örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Demokratik hayat, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Devlet ve Vatandaş ile Cumhurbaşkanı ve Başbakanın görevleri” (MEB, 1990, s. 334).

“Aile, okul ve toplum hayatı ile yakın çevremiz” (MEB, 1990, s. 334).

1990 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, sosyal bilimler yaklaşımına göre tarih, siyaset bilimi, hukuk, sosyoloji, ekonomi ve coğrafya disiplinleriyle ilişkili konu içeriklerinden meydana geldiği söylenebilir.

**1932 Orta Mektep Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** 1932 Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programı, sosyal bilimler yaklaşımı bakımından incelendiğinde, içeriğinde yer alan konuların farklı disiplinlerle ilişkili olduğu saptanmıştır. Programda yer alan örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Demokrasi, cumhuriyet, hürriyet, eşitlik, seçim, Teşkilâtesasiye, kanunlar, hükümet, Türkiye Büyük Millet Meclisi, vekâletlerin vazifeleri, memurlar, köy ve belediye” (Maarif Vekâleti, 1931, ss. 34-37).

“Vergiler ve vergi çeşitleri, bankalar, ticaret vergileri, muamele vergisi, iktisat, kapitülasyonlar (Maarif Vekâleti, 1931, s. 38).

1932 Orta Mektep Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programı, sosyal bilim yaklaşımına göre değerlendirildiğinde, siyaset bilimi, hukuk, ekonomi ve sosyoloji disiplinlerine ait konulara yer verildiği söylenebilir.

**1938 Orta Mektep Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** 1938 Orta Mektep Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programı, sosyal bilimler yaklaşımına göre incelendiğinde, çeşitli disiplinlere ait konu içeriklerinin olduğu söylenebilir. Programda yer alan örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Yurt bilgisi dersinin konuları, millet, devlet, hükümet teşkilatı, demokrasi, ilk hak ve ilk vazife, hürriyet, Mebusun intihabının kanunen sureti cereyanı” (Kültür Bakanlığı, 1938, ss. 55-57).

1938 Orta Mektep Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programı, sosyal bilim yaklaşımına göre değerlendirildiğinde, tek disiplin anlayışına sahip gibi görülse de içeriğine ait konuların siyaset bilimi, hukuk, ekonomi, sosyoloji disiplinleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

**1949 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** 1949 Ortaokul Programında, sosyal bilgiler kapsamında olan yurttaşlık bilgisi dersi öğretim programı, sosyal bilimler yaklaşımı açısından incelenerek buna dayalı olarak şu örnek bulgulara ulaşıldığı söylenebilir:

“Tarih dersinin yurttaşlık bilgisi dersi ile olan bağlılığı dikkate almalı, cumhuriyet rejiminin Türk toplum hayatına uygun olduğunu çocuklara anlatırken; eski rejim ile cumhuriyet rejimi arasında karşılaştırmalar yaptırmalıdır (MEB, 1949, ss. 92-93).

1949 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programında, siyaset bilimi, hukuk, sosyoloji disiplinleriyle ilgili konuları içerdiği saptanmıştır. Ayrıca coğrafya, tarih ve yurttaşlık bilgisi dersine ait konular birbiriyle ilişkilendirilmesi için yönlendirmelerde bulunulduğu tespit edilmiştir.

**1962 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** 1962 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı, sosyal bilimler yaklaşımının özellikleri kapsamında incelenmiştir. Programda yer alan örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Tarih dersiyle yurttaşlık bilgisi dersi ile olan sıkı bağlılığı dikkate almalı, cumhuriyet rejiminin Türk toplum hayatına uygun olduğunu çocuklara anlatırken, eski rejim ile cumhuriyet rejimi arasında karşılaştırmalar yaptırmalıdır” (MEB, 1962, s. 108).

Bu örnek bulgular değerlendirildiğinde, 1962 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programının, farklı disiplin alanlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Özellikle siyaset bilimi, hukuk, sosyoloji ve ekonomi disiplinlerine ait konulara yer verildiği ve tek disiplin anlayışından ziyade konu içi disiplinler arası bir yaklaşıma sahip olduğu tespit edilmiştir.

**1970 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** 1970 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programında, sosyal bilimler yaklaşımı açısından şu örnek bulgulara ulaşıldığı söylenilebilir:

“Yurttaşlık bilgisi dersinin başka derslerle ilgisi her zaman göz önünde bulundurulacaktır” (MEB, 1968, s. 136).

“Yurttaşlık bilgisi dersi okulun içinde demokratik bir toplum hayatının kurulmasını teşvik edecek ve topluluğu meydana getiren bireylerin böyle bir toplum hayatının gerektirdiği duyuş, düşünüş ve davranışı kazanmalarına yardım edecektir” (MEB, 1970, s. 133).

Bu bulgulardan da anlaşıldığı gibi 1970 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programının sosyal bilimler yaklaşımına göre daha önceki (1949, 1962) programlarla benzer özelliklere sahip olduğu söylenilebilir. Burada yurttaşlık bilgisi dersinin başka derslerle ilişkilendirmesi sosyal bilimler yaklaşımına uygun olduğu yorumlanabilir. Programda, siyaset bilimi, hukuk, ekonomi, sosyoloji disiplinlerine ait konu içeriğine değinilmiştir. Özellikle tarihi olaylarda geçen coğrafi etmenler kısmı, dersin disiplinler arası bir yaklaşımla ele alındığı söylenebilir.

**1985 Ortaokul Vatandaşlık Bilgileri Dersi Öğretim Programı.** 1985 Ortaokul Vatandaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programında, sosyal bilimler yaklaşımı açısından şu örnek bulgulara ulaşıldığı söylenilebilir:

“Vatandaşlık bilgileri programında, öğrencilere ferdi toplum içerisinde yaşaması gerektiğini kavratmak ve onlara toplumun çeşitli çevrelerinde anlayışlı işbirliği ve düzenli şekilde birlikte yaşama alışkanlığı kazandırmaktır” (MEB, 1988, s. 207).

Bir meslek sahibi olmanın gerekliliği, sosyal davranış kurallarıyla uyum içinde olma, Demokrasiyi bizzat yaşayan ve uygulayan kişiler, Çanakkale zaferine değinme” (MEB, 1988, ss. 207-209).

Burada yer alan örnek bulgulardan da anlaşıldığı gibi 1985 Ortaokul Vatandaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı, sosyal bilimler yaklaşımına ait içeriğe temas edildiği söylenebilir. Bu programda siyaset bilimi, tarih, coğrafya, sosyoloji, ekonomi ve hukuk disiplinlerine ait konulara yer verildiği saptanmıştır.

**1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.** 1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, sosyal bilim yaklaşımının özellikleri kapsamında değerlendirildiğinde şu örnek bulgulara ulaşıldığı söylenebilir:

“İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf sosyal bilgiler ders konuları yalnız tarih, coğrafya veya vatandaşlık bilgisi yönünden değil, çok yönlü bir bütünlük olarak incelenmelidir” (MEB, 1998).

“Ailenin refah ve mutluluğu için sorumluluk ve görev duygusuyla hareket eder” (MEB, 1998, s. 333).

“Aile, okul ve toplum hayatı ile yakın çevremiz” (MEB, 1998, s. 337).

1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, sosyal bilimler yaklaşımına uygun özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Örnek bulgulardan da anlaşıldığı gibi siyaset bilimi, hukuk, sosyoloji, ekonomi, tarih ve coğrafya disiplinlerine ait konuları içerdiği saptanmıştır. Ayrıca dersin çok yönlü ve bütünlük olarak irdelenilmesi gerektiği belirtilmiştir.

**2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.** 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, sosyal bilimler yaklaşımına uygun özelliklere sahip olduğu, ayrıca sosyal bilimlere ait konu içeriklerinin en fazla olduğu programdır. Programda yer alan örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî

çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.” (MEB, 2005).

Bu tanımdan da yola çıkarak bilgi temelinde sosyal bilimler yaklaşımının merkeze alındığını görmek mümkündür. Sosyal bilimlere ait konuların ilköğretim düzeyindeki öğrencilere öğrenme alanları bünyesinde verilmek istendiği söylenebilir. Özellikle öğrenme alanları, birden fazla akademik disiplinin konularını içermektedir. Bununla birlikte öğrenme alanlarında, çeşitli disiplinlere ait konular, tematik bir şekilde birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Bu öğrenme alanları içerisinde, “birey ve toplum” öğrenme alanı; psikoloji, sosyoloji ve antropoloji disiplinleriyle “kültür ve miras” öğrenme alanı, antropoloji, tarih ve sosyoloji disiplinleriyle ilişkilendirme yapılarak verildiği söylenebilir. Kısacası, 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı, sosyal bilimler yaklaşımının özelliklerinin ağır bastığı bir program olduğu saptanmıştır.

**2017 İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.** 2017 İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, içeriğine bakıldığında disiplinler arası bir program olduğu söylenebilir. Bu bağlamda programda özel amaçlar, bilgi, beceri ve değerlerle birlikte öğrenme alanları bu kapsamda değerlendirilebilir. Programda yer alan örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarında; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır. Konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir” (MEB, 2018, s. 10).

Bu açıklamalardan da anlaşıldığı gibi 2017 İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının konuları farklı disiplin alanları ile bütünleştirilerek disiplinler arası bir yaklaşımla oluşturulduğu saptanmıştır. Özellikle programda “sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” anlayışına önem verilmesi gerektiği, öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin vb.) kullandıkları bilimsel yöntemler sezdirilerek öğrenmenin kalıcı olmasına katkı sağlayacağı yorumlanabilir (MEB, 2018).

Öğrenme alanlarına bakıldığında ise birey ve toplum öğrenme alanının içeriği, ben ve biz olma süreci, tarihi ve kültürel faktörler; psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikolojiye odaklanmakta; kültür ve miras öğrenme alanı, kültür, toplum, tarihsel konular, dünya gibi kavramlara değinilmesi tarih, antropoloji, coğrafya ve sosyoloji disiplinleriyle ilişkilendirilebilir. İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında yer alan insan yaşamı, çevre, mekân, yakından uzağa, değişim gibi kavramlar coğrafya ve ekonomi gibi disiplinlerin konu içeriğiyle ilgili olduğu söylenebilir. Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında, yenilikçi, eleştirel, bilimsel düşünme, teknoloji, toplum gibi konulara temas etmesi, tarih, sosyoloji gibi disiplinlerle ilişkili olduğu yorumlanabilir. Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında geçen kaynaklar, kaynakların sınırlılığı, ekonomik koşullar, meslekler adlı kavramlara değinilmesi ekonomi, coğrafya, sosyoloji gibi disiplinlere temas edildiği söylenebilir. Etkin vatandaşlık öğrenme alanı daha önceki 2005 programında yer alan gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler ile güç, yönetim ve toplum öğrenme alanları birleştirilerek yeniden oluşturulmuştur. Bu öğrenme alanında yer alan toplum, toplumsal sorunlar, grup, kurum, birey ve kültür, sosyal örgüt, demokratik yol adlı kavramlara temas edilmesi sosyoloji, siyaset bilimi ve hukuk disiplinleri çerçevesinde olduğu tespit edilmiştir. Küresel bağlantılar öğrenme alanına bakıldığında; bilgi, teknoloji, kültürel, insanlar, fikirler, inançlar, dünya gündemi, iş

birliği adlı kavramlara değinilmesi bu öğrenme alanının disiplinler arası bir şekilde yapılandırıldığını ortaya koymaktadır (MEB, 2018).

## **Yansıtıcı Araştırma Olarak Sosyal Bilgiler Öğretimi Yaklaşımına Göre Bulgular**

**1924 (1340) Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye Dersi Öğretim Programı.** 1924 programının temel felsefesinde daimcilik ve esasicilik akımlarının etkisi hâkim olsa da (Hamarat, 2015), programda yansıtıcı araştırmaya dair açıklamalara rastlamak mümkündür. Örneğin öğrencilere sahip olduğu hakları tanıtarak, sahip olması gereken ahlaki değerlerin ne olduğuna vurgu yapılmıştır. Ahlaki değerleri sadece kazanım olarak ifade etmekten ziyade değerlerin çocuklara kazandırılması üzerinde durulmuştur. Burada değer öğretiminden ve yaparak yaşayarak öğrenmeden söz etmek mümkündür. Programda geçen örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“İlk sınıftan itibaren mektebin umumi hayatına iştirak edebilmesi, yaşlarının idraklerinin derecesine göre kendilerine küçük vazifeler tevdi’ olunması, koleksiyonların, sınıf müzesinin, kütüphanenin, mekteb bahçesinin müştereken vücuda getirilmesi, bazı işlerin müştereken yapılması, bazı işlerin müştereken amil idilmesi gibi tedbirler, çocuklarda intizam ve faaliyet, teavün-ü tesanid, şahsi ve müşterek me’suliyet hasrı gibi en yüksek ahlaki ve içtimai kabileyetlerin inkişaf ve takviyesine hizmet eder (Maarif Vekâleti, 1924, s. 30).

1924 programında, yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler yaklaşımında özellikle değerler açısından (sorumluluk, temizlik, dürüstlük, çalışkanlık vb.) önemli açıklamalara vurgu yapıldığı saptanmıştır. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulması ve bizzat olayları yaparak yaşayarak öğrenmesi gerektiğine dair açıklamalar söz konusudur. 1924 programında, yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler yaklaşımı açısından bakıldığında, vatandaşlık aktarımı kadar güçlü olmasa da o günün şartları içerisinde yansıtıcı araştırma yaklaşımına ait özellikleri taşıdığını söylemek mümkündür.

**1930 Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** 1930 İlk Mektep Müfredat Programında, öğrencilerde eleştirel bakış açısının geliştirilmesine vurgu yapılmıştır (Tuğluoğlu & Tunç, 2010). Ayrıca programda öğrencilerin deneyim kazanması adına önce konulara ait bazı kavramların öğretildiği görülmektedir (Gelen & Beyazıt, 2007). Ayrıca programda, yardımseverlik ve dayanışma, sevgi, temizlik, dürüstlük, sorumluluk gibi değerlere rastlamak mümkündür. Programda geçen örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Mektep sıralarını kesmek, duvarları çizmek, arkadaşlara karşı haksız bir harekette bulunmak, kırılmasına sebebiyet verilen bir camı ödemek, dershanenin temizliğine ve intizamına dikkat etmek gibi olaylar” (Maarif Vekâleti, 1930, s. 79-80).

“Yurt bilgisi dersinin öğretiminde hiçbir vakit sadece takriri bir ders olarak tedris olunamayacağı gibi bir nevi kiraat dersi olarak da okutulamaz. Bu ders tabiat tetkiki dersi derecesinde müşahedeye, tetkik ve tefekküre istinat eder” (Maarif Vekâleti, 1930, s. 79).

“Mektep hayatına dair bazı meselelerin zaman zaman umumi bir surette müzakere edilmesi de çok faydalı neticeler verir ve gençleri ileride umumi işlerin müzakeresine alıştırmaya (Maarif Vekâleti, 1930, s. 80).

Bu açıklamalara bakıldığında, öğrenciyi derste olaylara karşı hem düşünme hem de sorgulama becerisinin geliştirilmeye çalışıldığı söylenilebilir. Bunun yanı sıra öğrencide karar verme ve yaratıcı düşünme becerisinin oluşturulmaya çalışıldığı

yorumlanabilir. Bu bağlamda bu program yansıtıcı araştırma yaklaşımına ait özellikleri taşıdığı söylenebilir.

**1948 Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** 1948 İlkokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı, yansıtıcı araştırma yaklaşımının özellikleri kapsamında incelendiğinde, öğrencinin derste aktif olmasını gerektiren bilgilere yer verildiği saptanmıştır. Programdaki örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Yurttaşlık bilgisi dersinde konunun iç yüzünü öğrencilere kavratmak için onu en basit ve somut örneklerle canlandırmaya çalışmalıdır. Mesela milletvekili veya belediye seçimi hakkında bir fikir verilirken okulda şu veya bu iş için sınıf adına arkadaşları seçme işinden faydalanmalıdır” (MEB, 1948, s. 145).

“Derste öğretmen öğrenciye kuru kuru bilgi vermek yerine, derste işlenecek konular üzerinde onları düşündürmeli, öğrencilerin anlayacakları ve görüp inceleyecekleri canlı örneklerle o problemlerin manasını kendilerine kavratmalıdır” (MEB, 1948, s. 149).

“Yurttaşlık bilgisi konularını canlandırmak için resimlerden, fotoğraflardan, tablolardan ve afişlerden faydalanmalıdır” (MEB, 1948, s. 151).

Bu açıklamalara göre öğrencinin bazı olayları daha iyi anlaması için canlandırma yapması, kısaca yaparak yaşayarak öğrenmesine vurgu yapıldığı söylenebilir. Ayrıca sosyal bilgiler dersi açısından önemli olan iyilik, çalışkanlık, dürüstlük, sorumluluk, vatansever, sevgi ve saygı gibi değerlere de vurgu yapıldığı tespit edilmiştir.

**1961 İlkokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** 1961 İlkokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı, yansıtıcı araştırma yaklaşımının özellikleri açısından incelendiğinde, düşünme ve sorgulama becerisine sıkça vurgu yapıldığı, gerçek bir olay etrafında, problem çözme becerisinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı söylenebilir. Programda geçen örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Yurttaşlık bilgisi ders programında, bu derste öğretmen öğrencilere kupkuru bilgiyi vermekle dersin gayesine varmış olamaz. Derste işlenecek konular üzerinde onları düşündürmelidir. Öğrencilerin anlayacakları ve görüp inceleyecekleri canlı örneklerle o problemin manasını kendilerine kavratmalıdır” (MEB, 1961).

“Yurttaşlık Bilgisi konularına karşı öğrencilerin ilgisini uyandırmaya ve bu konuları canlandırmaya çalışacaktır” (MEB, 1961, s. 151).

“Öğrenci bir yandan da sokağı temiz tutmanın yurttaş bir görev olduğu telkin edilmeli, ayrıca çocuklara sokağın temizliğini bozacak hareketlerde sakınmayı alıştırmalıdır” (MEB, 1961, s. 149).

1961 İlkokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programında, yansıtıcı araştırma yaklaşımına ait özelliklere yer verildiği söylenebilir. Örnek bulgulardan anlaşıldığı gibi düşünme, sorgulama ve muhakeme becerisine sahip bir dersin işlenilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu açıklamalara dayalı olarak programda, sıkça vurgulanan diğer bir öge de değerlerdir. Özellikle sorumluluk, sevgi, saygı, temizlik ve vatanseverlik gibi değerlere temas edildiği saptanmıştır. Program çağdaş değerlere daha çok yaklaştırılmıştır. Özellikle öğrencinin derste aktif olması adına ders içeriklerinde sıkça üzerinde durulan bir konu olduğu söylenebilir.

**1968 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.** 1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, öğrencinin aktif öğrenme ve kendi yaşam deneyimleri oluşturma adına önemli niteliklere sahip olduğu söylenilebilir. Programda: sorumluluk,



yardımlaşma, güven, hak, saygı, sevgi, takdir gibi değerlere vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Programda geçen örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Toplumda insanların birbiriyle olan ilişkisi yönünden’ beraber çalışma, sorumluluk alma, yardımlaşma ve karar verme kurallarını uygulamayı öğrenirler. Kanun ve nizama karşı saygı duyma” (MEB, 1968, s. 64).

“Ünitelerin işlenmesinde ‘yakından uzağa’ ilkesine uyulmalıdır. Yurttaşlık bilgisi dersinde öğrenciye sadece bilgi vermekle kalınmamalı, verilen bilgi duyguları uygulayabilme gücü kazandırılmalıdır” (MEB, 1968, s. 65).

1968 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında, öğrencinin derste olaylar üzerinde düşünmesi ve araştırma yapması, olayları canlandırması gibi ifadelere vurgu yapıldığı saptanmıştır. Bu nedenle 1968 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, yansıtıcı araştırma yaklaşımına ait özellikleri içerdiği söylenebilir.

**1990 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.** 1990 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, yansıtıcı araştırma yaklaşımı kapsamında incelendiğinde, derste çeşitli öğretim metotlarının kullanılması için talimatlara yer verildiği, dersin sadece soru-cevap veya anlatım yöntemiyle işlenmemesi gerektiği belirtilmiştir. Programda geçen örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Dersin işlenişinde sadece soru-cevap ve anlatım yöntemi değil çeşitli metotlara yer verilmelidir. Özellikle aktif öğrenme yöntemleri, araştırma ve incelemeye sevk eden yöntemler kullanılmalıdır. Ayrıca öğretmen ders kitabıyla yetinmemeli farklı kaynakları kullanmalı ve öğrencinin seviyesini göz önünde bulundurulmalıdır” (MEB, 1990, s. 333).

1990 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan açıklamalara bakıldığında, yansıtıcı araştırma yaklaşımına ait özellikleri taşıdığı söylenebilir.

**1932 Orta Mektep Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** 1932 Orta Mektep Müfredat Programında, sosyal bilgiler kapsamına giren yurt bilgisi dersi, yansıtıcı araştırma yaklaşımına göre değerlendirildiğinde, öğrencinin derste nasıl bir görev içerisinde bulunacağına ya da derslerin nasıl işleneceğiyle ilgili herhangi bir açıklamaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda 1932 Orta Mektep Yurt Bilgisi Dersi Öğretim Programında, yansıtıcı araştırmaya uygun özellikler yer almadığı söylenebilir.

**1949 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** 1949 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programında, yansıtıcı araştırma yaklaşımına uygun şu bulguları görmek mümkündür:

“Öğretmen, yurttaşlık bilgisi dersinde öğrenciye kazandıracığı bilgiyi toplumsal yaşamı da içine alacak şekilde olmalı, yaşanmış olayları birer problem olarak ele almalı, bunları öğrencilere teker teker veya gruplar halinde sınıfça incelemesine, tartışmasına imkânlar hazırlayarak onlara rastladıkları problemleri çözme alışkanlığı kazandırılmalıdır. Ayrıca problemin çözülmesinde bilimsel yollardan faydalanılmalıdır. Öğrenci konuyu daha iyi anlaması açısından ders dışı etkinlikler, yani gezi ve gözlem yöntemi kullanılarak konu öğrencinin gözü önünde canlandırılmalıdır.” (MEB, 1949, s. 116).

1949 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programında, öğrencinin aktif olması için önemli vurgular yapılmıştır. Öğrencinin konular üzerinde düşünmesi ve bunları tarihi süreç içerisinde karşılaştırarak yaratıcı düşünme becerisinin ortaya çıkartılmaya çalışıldığı söylenebilir. Programda, temizlik, yardımlaşma ve takdir gibi değerlere de vurgu yapılmıştır. Kısacası 1949 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programının içeriği yansıtıcı araştırma yaklaşımına uygun özelliklere değinilmiştir.

**1962 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** 1962 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programında, yansıtıcı araştırma yaklaşımının şu özelliklerini görmek mümkündür:

“Öğretmen yurttaşlık bilgisi dersinde öğrenciye kazandıracağı bilgiyi toplumsal yaşamı da içine alacak şekilde olmalı, yaşanmış olayları birer problem olarak ele almalı, bunları öğrencilere teker teker veya gruplar halinde sınıfça incelemesine, tartışmasına imkânlar hazırlayarak onlara rastladıkları problemleri çözüme alışkanlığı kazandırılmalıdır. Ayrıca problemin çözülmesinde bilimsel yollardan faydalanılmalıdır” (MEB, 1962, s. 135).

1962 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı, yansıtıcı araştırma yaklaşımı kapsamında değerlendirildiğinde, toplumsal bir olay üzerinde meydana gelen bir problemin bilimsel kurallara uygun bir şekilde çözüme kavuşturulması için direktiflerde bulunduğu söylenilebilir. Programda, sevgi, saygı, muhabbet ve yardımlaşma adlı değerlere de vurgu yapıldığı saptanmıştır.

**1970 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı.** 1970 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programında, yansıtıcı araştırma yaklaşımının özelliklerine ulaşılmıştır. Buna uygun örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Öğretmen yurttaşlık bilgisi dersinde öğrenciye kazandıracağı bilgiyi toplumsal yaşamı da içine alacak şekilde olmalı, yaşanmış olayları birer problem olarak ele almalı, bunları öğrencilere teker teker veya gruplar halinde sınıfça incelemesine, tartışmasına imkânlar hazırlayarak onlara rastladıkları problemleri çözüme alışkanlığı kazandırılmalıdır. Ayrıca problemin çözülmesinde bilimsel yollardan faydalanılmalıdır.” (MEB, 1970, s. 135).

Bu açıklamalar değerlendirildiğinde, 1970 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programında, toplumsal bir olay üzerinde meydana gelen bir problemin bilimsel kurallara uygun bir şekilde çözüme kavuşturulması istendiği söylenilebilir. Bunun sonucunda, öğrenciyi derste aktif tutan ve konular etrafında öğrenciye deneyim kazandırmak amacıyla bir problem etrafında düşünen, sorgulayan ve bunun için çözüm üreten bir öğretim anlayışı olduğu görülmektedir.

**1985 Ortaokul Vatandaşlık Bilgileri Dersi Öğretim Programı.** 1985 Ortaokul Vatandaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programı, yansıtıcı araştırma yaklaşımının özellikleri açısından değerlendirildiğinde, şu bulgulara ulaşılmıştır:

“Bugünü daha iyi anlamak için geçmişin sosyal, ekonomik ve siyasal olayların sebeplerini ve sonuçları üzerinde günümüzde kıyaslama yaparak düşünme, araştırma ve muhakeme etme yeteneğini gerçekleştirmektedir” (MEB, 1988, s. 208).

Burada yer alan açıklamalara dayalı olarak 1985 Ortaokul Vatandaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programında, yansıtıcı araştırma yaklaşımına ait içeriğe az da olsa yer verildiği saptanmıştır. Öğrencinin olaylar üzerinde düşünmesi ve olayları sorgulayarak karşılaştırma yapmasına vurgu yapıldığı söylenebilir. Bu programda, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayacak bilgilere yer verildiği, ayrıca düşünme ve sorgulama becerisine ait açıklamalara da değinilmiştir.

**1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.** 1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, yansıtıcı araştırma yaklaşımının özellikleri açısından irdelenmiştir. Programda geçen örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Sosyal bilgiler dersinde çevre özellikleri göz önünde bulundurulmuş, öğretmen ders işlenişinde yakında uzağa ilkesine göre hareket edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Dersin işlenişinde sadece soru-cevap ve anlatım yöntemi değil çeşitli metotlara yer verilmelidir. Özellikle aktif öğrenme yöntemleri, araştırma ve incelemeye sevk eden yöntemler

kullanılmalıdır. Ayrıca öğretmen ders kitabıyla yetinmemeli farklı kaynakları kullanmalı ve öğrencinin seviyesini göz önünde bulundurulmalıdır” (MEB, 1998, s. 332-333).

Örnek bulgudan da anlaşıldığı gibi 1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında, dersin işleniş yönteminden, aktif öğrenme yöntemleri, soru-cevap, araştırma ve inceleme yöntemlerine temas edildiği söylenilebilir. Ayrıca programda, yardımlaşma, sorumluluk, hak, saygı, hoşgörü gibi değerlere vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda program, yansıtıcı araştırma yaklaşımının niteliklerine sahip olduğu yorumlanabilir.

**2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.** 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, yapılandırmacı eğitim anlayışına göre şekillendirilmiş bir programdır. Program, eleştirel ve yaratıcı olarak doğru karar veren nitelikli insan yetiştirmeyi hedefler. Bu bağlamda, 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı, yansıtıcı araştırma yaklaşımına göre değerlendirildiğinde şu örnek bulgulara ulaşılmıştır:

“Bilginin kazanılmasında, kullanılmasında ve donanımlı insan gücünün yetiştirilmesinde de en önemli görev eğitim sistemimize düşmektedir. Tüm ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çeker duruma gelmiştir. Bu nedenle program, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır (MEB, 2008, s. 4).

Bilindiği gibi bilgi temelli bir program anlayışı günümüzde önemini yitirmiştir. Bunun yerine bilgi ve beceriyi birlikte kullanarak öğrendiklerini kendi yaşamına yansıtan bir öğretim anlayışı yaygınlaştığı söylenilebilir. Bu bağlamda öğrenci, yaşama etkin katılarak doğru karar vermesini ve sorunlara çözüm üretmesini destekleyen bir gelişim yaşamıştır. Sosyal bilgiler dersi, demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşamda etkin kullanmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, bilginin değerini ve bireyin kendi deneyimleri göz önünde bulundurarak yaşama etkin katılan ve toplumsal sorunlara çözüm üretmek etkili kararlar almasını sağlayan bir program olduğu saptanmıştır.

**2017 İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.** 2017 İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının yansıtıcı araştırma yaklaşımına ait özellikler taşıdığını söylemek mümkündür. Programda geçen örnek bulgulardan bazıları şunlardır:

“Yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler anlayışlarına önem verilerek okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrenciler sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceleri sağlanmalıdır” (MEB, 2018, s. 10).

“Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir” (MEB, 2018, s. 10).

“Dijital teknolojiye bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım

sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir (MEB, 2018, s. 10).

Bu örnek açıklamalardan da anlaşıldığı gibi program yansıtıcı araştırma yaklaşımının niteliklerini taşıdığı söylenebilir. Özellikle 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının, bilim ve teknolojinin gelişim süreci ve toplumsal yaşam üzerindeki etkisini kavrama, eleştirel düşünme, problem çözme, yansıtıcı düşünme; sorunlara çözüm bulma, karar verme becerisi, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma, katılımcı olma, iletişim becerilerini geliştirme, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma, dijital okuryazarlık gibi kavramlara vurgu yaptığı tespit edilmiştir. Ayrıca programın temel felsefesi hak ve sorumluluklarını bilen etkin ve üretken vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflediği söylenebilir.

### Sonuç ve Tartışma

Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, ilkökul 1924, 1930, 1948, 1961, 1968, 1990 programları; 1932, 1938, 1949, 1962, 1970, 1985 ortaokul programları, 1998, 2005 ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve 2017 ilkökul ve ortaokul programının vatandaşlık aktarımının genel özelliklerini taşıdığını söylemek mümkündür. Özellikle vatandaşlık aktarımı açısından programlarda vurgulanan temalar, iyi vatandaş yetiştirme, cumhuriyet ideolojisine uygun vatandaş, milletine ve devletine karşı görev ve sorumluluk bilincine sahip bireyler yetiştirmektir. Ayrıca eski tarihi kişiliklerin hayatları, ülkesi için canla başla mücadele eden ve bunu yaşamında bir ülkü ve inanç haline getiren; üretken, hak ve sorumluluklarını bilen demokrasinin gelişmesine katkı sağlayan insanlar yetiştirmeyi hedeflediği söylenebilir. Programlara göre öğrenci vatandaşlık aktarımında, bir yandan temel vatandaşlık becerilerini kazanmış; bir yandan da kültürel değerlerin taşıyıcısı olmuştur.

Alan yazına baktığımızda, Sözer'in (1998), sosyal bilgiler dersini, temel kültür öğelerini içeren bir ders olarak göstermesini, araştırma sonuçlarını destekler yönde olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda öğrencilerin, ulusal kimliğin oluşmasında kültür öğelerinin ne kadar önemli olduğunu fark etmeleri sağlanır. Bu sonuçları destekler yönde Akyüz (2012) de, cumhuriyetle birlikte eğitim nihai amacının, dönemin değerlerine bağlı insan tipi oluşturma hedefi taşıdığını söylemiştir. Keskin ve Keskin (2013) de araştırmalarında, Cumhuriyetin ilanından günümüze sosyal bilgiler dersinin çocuklara milli bilinç aşılama bir araç olarak düşünüldüğü sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca alan yazında sosyal bilgiler dersi için "demokratik süreci geliştirecek etkili vatandaşlar yetiştirmek, yeni neslin toplumsallaşması ile beraber toplumun kültürel değerlerini devam ettirmek için geçmişi öğrenmek ve geçmişle gurur duymak, sorumluluk almak, uygun davranışlar sergilemek, otoriteye bağlı olmak, genç kuşakların gelenek ve göreneklerini benimsemesi" hedeflerinin gösterilmesi (Doğanay, 2005; Devci, 2013; Tay, 2013), araştırmanın sonuçlarını destekler mahiyettedir.

1924 İlk Mektep Müfredat Programı, yeni kurulan cumhuriyetin temel ideolojisine uygun nitelikli insan yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Yani cumhuriyet döneminin ideal vatandaşı, devleti ve milleti için mücadele eden ülkesinin kalkınması için çaba sarf eden, cumhuriyet ve demokrasiyi kavramış sorumluluk sahibi bir

vatandaşlık vurgusu yapılmıştır. Keskin (2002) de araştırmasında, ilk mektep müfredat programının, cumhuriyet ideolojisine uygun nitelikli insan yetiştirmeyi amaç edindiğine değinmiştir. Ayrıca Çelik (2008), cumhuriyetin gerektirdiği insan modelinin oluşturulmasında 1924 ve 1926 ilk mektepler müfredat programlarındaki değişikliklerle cumhuriyet vatandaşının sahip olması gereken bilgi, beceri ve değerlerin çerçevesi çizildiğini belirtmiştir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programları, sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler öğretim yaklaşımı kapsamında değerlendirildiğinde, ilkököl 1924, 1930, 1948, 1961, 1968, 1990 programları ile 1932, 1938, 1949, 1962, 1970, 1985 ortaokul programları, sosyal bilim disiplinlerinden siyaset bilimi, hukuk, ekonomi ve sosyoloji disiplinlerine ait konu içeriklerine değinildiği saptanmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler dersi kapsamına giren tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri birbirleriyle ilişkilendirilerek 1962 yılında toplum ve ülke incelemeleri adıyla oluşturulmuştur. Fakat 1968 yılına gelindiğinde ABD'deki yeni sosyal bilgiler hareketinin de etkisiyle Türkiye'de ilkököl kademesinde sosyal bilgiler ismiyle yeni bir dersin yapılandırıldığı görülmektedir (Keskin, 2002; Sönmez, 2005; Erden, Tarihsiz; Öztürk, 2010). 1998 ve 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programları konu ve ünite yapılanması farklı disiplinlerden oluştuğu söylenebilir. Bu iki programda konular arası disiplinlerin birleştirme ve bütünleştirmesine önem verildiği saptanmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak sosyal bilgiler ile sosyal bilimler arasında önemli bir ilişki olduğu, öğrenciler için hazırlanan bilgilerin sosyal bilim disiplinlerinden yararlandığı belirtilmektedir (Safran, 2010). Bu bağlamda alan yazında 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının içeriğinin, önceden tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi olarak anlaşılırken yeni programda, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilim disiplinlerinden meydana geldiği yönündeki çalışmalar (Bilgili, 2006; Safran, 2010; Sönmez, 2005), araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca 2017 İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, bireyin yaşadığı topluma ve ülkesine, toprağına samimi bir hisle bağlanacak bilim ve teknolojiyi etkin şekilde kullanarak gerekli teknik bilgi, birikim, beceri ve yeterliliklere sahip kuşaklar yetiştirmeyi hedefleyerek güncellenmiştir. Bu nedenle program, farklı disiplinlerin bir arada olduğu ama nihayetinde sadece bu disiplinlerin toplamından ibaret olmadığı, kendi niteliklerini taşıyan bir "bütün"e sahip ve aynı zamanda disiplinler arası etkileşimin açık olduğu bir yaklaşımla ele alındığını söylemek mümkündür (MEB, 2018).

Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler öğretim yaklaşımı açısından bakıldığında, Gökdemir'e (2013) göre sosyal bilgiler dersi öğretim programı kapsamında yer alan 1924, 1926, 1930, 1936, 1948 yurt bilgisi dersinde, hukuk disiplinine ait konulara ulaşılması bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. 1962 Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi Dersi Programı ile 1968 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının disiplinler arası bir desene sahip olduğunu gösteren çalışmalar da (Keskin, 2002; Yaman, 1999; Turgut, 1992) araştırma sonuçları ile benzer niteliktedir, diyebiliriz.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programları, yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğretim yaklaşımı açısından değerlendirildiğinde ise, 1924, 1938, 1948, 1961, 1968 ve 1990 ilkököl programları ile 1949, 1962, 1968, 1985 ortaokul programlarıyla birlikte 1998 ve 2005 ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve 2017 İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Programında, yansıtıcı araştırmanın özelliklerini

görmek mümkündür. 1932 ve 1938 orta mektep yurt bilgisi dersi öğretim programlarına baktığımızda ise yansıtıcı araştırmanın özelliklerine yer verilmediği görülmüştür.

Araştırmanın bu sonuçları göz önüne alındığında, Cumhuriyet döneminde John Dewey gibi yabancı eğitim uzmanlarının hazırladıkları raporların, dönemin eğitim programları üzerinde önemli etkiler bıraktığı söylenebilir. Daha sonraki dönemde 1960 ve 1970’li yıllarda meydana gelen gelişmeler ve değişimler neticesinde, öğrenme-öğretme anlayışındaki yeniliklerin sosyal bilgiler dersine de yansıdığı görülmektedir. Bu doğrultuda tümdengelim yaklaşımı yerine tümevarım, anlatım yöntemi yerine araştırma yöntemi konulmuş, böylece derslerde aktif öğrenme uygulanmaya başlamıştır (Bilgili, 2006). Bilindiği üzere 2005 sosyal bilgiler öğretim programı, yansıtıcı araştırma yaklaşımının özellikleri olan “karar verme becerisi, problem çözme, etkin katılım, bireysel farklılıkları dikkate alma” gibi öğelere daha fazla vurgu yapmaktadır. Aykaç ve Başar’a (2005) da, 2005 programının, öğrencilerin öğretim sürecine etkinlikler yolu ile aktif olarak katılmasını ve araştırmaya yönlendirmeyi hedeflediğini belirterek bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer yönde ifadeler kullanmıştır. Doğanay (2008) da, 2005 programının çağdaş sosyal bilgiler dersi kavramının genel özelliklerini yansıttığını ve programın içeriğinin disiplinler arası bir yaklaşımla ele alındığını vurgulamıştır. Ayrıca 2017 programında (MEB, 2018), “okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrencilerin sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılarak, sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşüncelerinin sağlanması” hususu üzerinde durulduğu görülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak öncelikle, vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretim yaklaşımının etkilerinin, programlarda değişen iyi insan iyi vatandaş kavramları kapsamında araştırılması önerilebilir. Ayrıca vatandaşlık aktarımının ders kitaplarındaki yansımalarına bakılması, öğretim yaklaşımını daha doğru anlamlandırmak adına yararlı olacaktır. Bunun yanı sıra diğer sosyal bilgiler öğretim yaklaşımları açısından da ders kitaplarındaki uygulamasına bakılabilir. Özellikle sosyal bilimler disiplinlerinin programlardaki yansımalarını incelemek, sosyal bilgilerin muhtevasını keşfetmek adına yararlı olacaktır. Ayrıca yansıtıcı araştırma olarak sosyal bilgiler öğretim yaklaşımının özellikleri dönemin ders kitaplarıyla karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

## Summary

**Purpose and Significance:** Technological, economical and societal improvements globally have made it necessary to bring several innovations to the field of education. All these innovations have led the teaching programs being applied especially in schools to renew themselves. Thus, the social studies teaching programs in Turkey have been exposed to innovations, updates and amendments at times from the beginning. In this way, it is seen that the research studies on all the social studies programs from the foundation of the republic to nowadays in Turkey have generally focused on the structure, the content and the current state of the programs (Ambarlı, 2010; Keskin, 2002; Koyuncu, 2015; Nalçacı, 2001; Prinçdane, 1997; Yeşil, 1996; Yıldız, 2008). It is understood from the literature review that the programs have never been analyzed in terms of the three teaching approaches of the social studies including (a) teaching social studies as citizenship transmission, (b) teaching social studies as social science and (c) teaching social studies as reflective study. Therefore, the aim of this study is to reveal what kind of progress have been followed in the social studies programs according to the social studies teaching approaches starting from the foundation of the republic to today.

**Method:** The historic method, which is one of the scanning models, was used in this research since the social studies teaching programs were analyzed from the foundation of the republic to nowadays. First of all, the literature research related to the research problem was carried out because the historic method was used in the study. As a result of this, all the primary (1924, 1930, 1938, 1948, 1961, 1968 1990, 2017) and the secondary (1932, 1938, 1949, 1962, 1970, 1985, 1998, 2005, 2017) school social studies programs were collected by searching the Board of Education and Discipline and the National library. In addition to these documents, the master thesis and the doctorate dissertations having prepared in the field of social studies were scanned from the Higher Education Institution, Electronic Thesis Archive. Besides, the previous research studies and articles related to the subject were analyzed thanks to libraries and internet. The data collected by the literature review were analyzed according to the descriptive analysis technique. After all the documents had been brought together, the analysis process was started and the criteria were determined with the help of two field experts other than the researcher. At last, the data analysis process was completed successfully.

**Results:** When the social studies teaching programs were analyzed from the foundation of the republic to nowadays in terms of teaching social studies as citizenship transmission, it is possible to say that the primary school programs in 1924, 1930, 1948, 1961, 1968, 1990 and 2017 years and the secondary school programs in 1932, 1938, 1949, 1962, 1970, 1985, 1998, 2005 and 2017 years have the general properties of citizenship transmission. The themes emphasized in the programs, especially in terms of citizenship transmission, include bringing up a good citizen, a citizen adopting the republic ideology, the duty and responsibility for the homeland, the lives of old famous people, bringing up citizens who can struggle for his nation and have a strong patriotism and citizen who know their rights and responsibilities and contribute to improving democracy. As is known to all, in the citizenship transmission, students are supposed to

gain the basic citizenship skills and be carriers of the cultural values. Accordingly, students are supposed to notice the importance of the cultural elements in creating a national identity.

When the programs were analyzed in terms of the social science approach, it was found out that the primary school programs in 1924, 1930, 1948, 1961, 1968 and 1990 years and the secondary school programs in 1932, 1938, 1949, 1962, 1970 and 1985 years addressed the subjects belonging to politics, law, economy and sociology disciplines. In addition, it can be said that history, geography and citizenship courses in the scope of the social studies were associated with each other. It was seen that 1998, 2005 and 2017 social studies teaching programs consisted of the disciplines configured with different subjects and units and that combining and integrating the inter-thematic disciplines in these two programs were really important

When the programs were analyzed in terms of the reflective research approach, it was found out that the primary school programs in 1924, 1938, 1948, 1961, 1968, 1990 and 2017 years and the secondary school programs in 1949, 1962, 1970, 1985, 1998, 2005 and 2017 years had the properties of reflective research. There were no properties of reflective research in the secondary school programs in 1932 and 1938 and also there were no any statements on teaching citizenship course in the scope of the social studies in these programs.

***Discussion and Conclusions:*** The school program that was firstly put into effect in 1924 aimed to bring up eligible people for the basic ideology of the republic and it stressed that the ideal citizen for the republic era was a responsible person who struggles for his nation and his country's reconstruction, comprehends the importance of the republic and democracy. Keskin (2002) stated that the first-developed school program aimed to bring up a good individual adopting the republic ideology. In addition, according to Çelik, the framework of the knowledge, skills and values that a republic citizen has to have was drawn thanks to the amendments in the programs in 1924 and 1926 years and it showed similarities with the present study. In terms of the social science approach, Gökdemir (2013) found out that the 1924, 1926, 1930, 1936, 1948 citizenship courses in the scope of the social studies had subjects belonging to law discipline and reached similar results with the present study. The fact that the 1962 and 1968 programs had an interdisciplinary design was determined with the studies by Keskin (2002), Yaman (1999) and Turgut (1992). Also, 1998, 2005 and 2017 programs were configured with an interdisciplinary design. Especially the 2005 program was created in an interdisciplinary way in the framework of the themes and the learning fields of NCSS. The 2005 program focused on the reflective research approach. Doğanay (2008) revealed that the 2005 program reflected the general properties of the contemporary social studies concept and that the content of the program was created with an interdisciplinary design. Besides, Aykaç and Başar (2005) pointed out that the 2005 program aimed to get students to participate in teaching process by the activities and to lead them to do research.



### Kaynakça

- Akhan, N. E., & Şimşek, Ç. Ö. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilgiler lisans programı üzerine düşünceleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 551-588.
- Akkuş, Z. (2002). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler derslerinde Osmanlı kültür ve uygarlığı konusunun öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ambarlı, A. (2010). *Türkiye’de cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programları (değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Arslan, M. (1999). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 144. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/144/arslan.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/arslan.htm)
- Aykaç, N., & Başar, E. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 343–361). Ankara: Sim Matbaası.
- Barr, R. D., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1978). *The nature of social studies*. California: ETC Publications.
- Barth, J. L., & Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi (kaynak üniteler)*. Ankara: YÖK / Dünya Bankası Yay.
- Bayram, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (ss. 1-17). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Berk, F. (2008). *Eski ve yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders kitaplarında tarih konularının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bilgili, A. S. (2006). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. İ. H. Demircioğlu. (Ed.). *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (ss. 3-56). Ankara: Hegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, S., Neşe, T., & Nurdan, K. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler*. Ankara Nobel Yayıncılık
- Çelik, H. (2008). Cumhuriyet dönemi vatandaşlık eğitiminde önemli adımlar. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1), 359-369.
- Çoban, O., & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1395
- Deveci, H. (2013). Türk eğitim tarihinde sosyal bilgiler. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (ss. 19-35). Ankara: Pegem A Yayınları.

- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 15-46). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2004). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleriyle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgilerin doğasına ilişkin yaklaşımlarının değerlendirilmesi. İçinde, I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğler Kitabı (ss. 153-165). Ankara: MEB Yayınları.
- Duman, R. (2011). *Demokrat parti döneminde (1950–1960) sosyal bilgiler eğitimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ediger, M. (1988). *Social studies curriculum in the elementary school*. 2th. Edition. Simpson Publishing Company.
- Ercan, M. (2007). *Cumhuriyet döneminde ilköğretim sosyal bilgiler programlarındaki sanat konularının yeterliliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınları
- Gelen, İ., & Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 457-476.
- Gökdemir, A. (2013). *1924' den günümüze ilköğretim sosyal bilgiler programlarındaki hukuk konularının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Hamarat, E. (2015). Sosyal bilgilerin felsefesi. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 24-45). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- İnan, S. (2014). Sosyal bilgiler eğitimi: nedir? ne zaman ve neden-tanımlar, tarihi kökleri ve açıklamalar. S. İnan (Ed.). *Sosyal bilgiler eğitimine giriş içinde* (ss. 1-21). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Özkan Matbaacılık.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaymakçı, S., & Ata, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgilerin doğasıyla ilgili görüşleri. *Journal of Social Studies Education Research*, 3(1), 35-64.
- Kaz, V. (2013). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim 1. kademe sosyal bilgiler programlarının Türk devrimine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Keskin, Y. (2002). *Türkiye'de II. Meşrutiyetten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Keskin, Y. (2009). Türkiye'de ilkokul programlarında yer alan sosyal bilgiler içerikli derslere ait öğretim programlarının gelişimine tarihsel bir bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 107-130.

- Keskin, Y., & Keskin, S. Ç. (2013). İlkokul (ilköğretim) sosyal bilgiler programlarında milli bilinç ve barış değerinin tarihsel serüveni. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 51-86.
- Koçak, Y. (1999). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde "milli mücadele döneminin öğretimi"* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Koçoğlu, E. (2012). Cumhuriyetten günümüze insan hakları ve demokrasi kavramları açısından sosyal bilgiler dersi eğitim programının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 1-20.
- Koyuncu, B. (2015). *Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Kozan, E. (2002). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler eğitimi geleneklerine yaklaşımları ve bu yaklaşımların tarih öğretimiyle ilişkisi: Ankara-Aksaray örnekleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kültür Bakanlığı (1938). *Ortaokul programı*. İstanbul: Devlet Matbaaları
- Maarif Vekâleti (1924). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Maarif Vekâleti (1930). *İlk mektep müfredat programı*. İstanbul: Devlet Matbaaları.
- Maarif Vekâleti (1931). *Orta mektep müfredat programı*. İstanbul: Devlet Matbaaları
- MEB (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1949). *Ortaokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1961). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1962). *Ortaokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1970). *Ortaokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1988). *Ortaokul programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1990). *Ortaokul programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1998). *İlköğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB (2018). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Moffatt, M. P. (1957). *Sosyal bilgiler öğretimi* (N. Oran, Çev.). İstanbul: Maarif Basımevi.
- Nalçacı, A. (2001). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim sosyal bilgiler programındaki değişmelerin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- NCSS (National Council for the Social Studies) (1993). *The social studies professional*. 281 Washington DC.
- Özbey, S. (2001). *Türkiye'de hayat bilgisi öğretim programlarının tarihsel gelişimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Özmen, C. (2010). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özmen, C. (2011a). “Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler yaklaşımı”nın sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Özmen, C. (2011b). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yansıtıcı İnceleme Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(30), 19-39.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: yapılandırmacı bir yaklaşım içinde* (ss. 21-50). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C., & Dilek, D. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları, C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 47-81). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C., & Oltuoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pirinçdane, M. (1997). *İlköğretim 1. kademe sosyal bilgiler ders programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Safran, M. (2005). İlköğretim programlarında yeni yaklaşımlar sosyal bilgiler (4-5. sınıf). *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 5, 54-55.
- Safran, M. (2010). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 1-18). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Savage, T. V. (1996). *Effective teaching in elementary social studies*. New Jersey: A Simon and Schuster Company.
- Semenderoğlu, A., & Gülersoy, A. E. (2005). Eski ve yeni 4-5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi, *Dokuz Eylül Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 141-152.
- Sönmez, V. (2005). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Sözer, E. (1998). Sosyal Bilimler kapsamında sosyal bilgilerin yeri ve önemi. Can, G. (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 3-13). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de hayat bilgisi ders programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.
- Taş, H., & Kıroğlu, K. (2018). 2017 ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 17(2), 697-716.
- Tay, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (ss. 5-22). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Tay, B. (2017). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.
- Tuğluoğlu, F., & Tunç, T. (2010). 1926 İlk mektep müfredatı ve cumhuriyet dönemi eğitiminin ekonomik hedefleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 26(76), 55-98.
- Turgut, O. (1992). *Cumhuriyet dönemi ilk ve ortaöğretim programları ve bu programlardan alınan öğrenim belgelerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yalınz, D. A. (2007). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim 1. kademe sosyal bilgiler programlarının Atatürk ilkelerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Yaman, R. (1999). *Türkiye Cumhuriyetinde ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretiminin evrimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Yazıcı, K. (2008). *1939-1970 yılları arasında gerçekleştirilen Milli Eğitim şûralarında sosyal bilgiler öğretimiyle ilgili alınan kararlar ve uygulamaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yeşil, R. (1996). *Sosyal bilgiler ders programının niteliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, B. (2008). *Çok partili dönemden günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarındaki gelişmeler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Mesleki Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişki\*

### The Relationship between Organizational Commitment and Professional Burnout Perception of Elementary Teachers

Cevat ELMA\*\* 

Yusuf ERGEN\*\*\* 

Received: 19 April 2018

Research Article

Accepted: 20 May 2019

**ABSTRACT:** Both the commitment and professional burnout of primary school teachers can have a direct impact on the general and specific objectives of the school and therefore on the students. Therefore, it was important to examine the organizational commitment and professional burnout perceptions of primary school teachers and the relationship between these two variables if any in order to make the students start a quality education and training life. The aim of study is determine relationship between organizational commitment and professional burnout perception of elementary teachers. Research's data is collected with Organizational Commitment Scale and Maslach Burnout Scale. Sample of research consisted of 272 elementary school teachers whom working in Bayburt. According to research results there was positive, mid-level and significant relationship between compliance sub-dimension of organizational commitment and professional bornout; negative, low-level and significant relationship between Identification sub-dimension and professional bornout; negative, mid-level and significant relationship between Internalization sub-dimension and professional bornout. Besides, elementary school teachers's perception of professional bornout is a significant predictor of dimentions of organization commitment and explain separately 7% of total variance in compliance and Identification sub-dimension, 14% of total variance in internalization sub-dimension.

**Keywords:** elementary teacher, organizational commitment, professional burnout.

**ÖZ:** İlkokul öğretmenlerinin hem okul örgütüne olan bağlılıkları hem de mesleki tükenmişlikleri okulun genel ve özel amaçlarına dolayısıyla da öğrencilere doğrudan etki edebilir. Bu nedenle öğrencilerin kaliteli bir eğitim-öğretim hayatı başlangıcı yapabilmeleri için ilkökul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının ve mesleki tükenmişlik algılarının incelenmesi; bu iki değişkenin varsa birbirleri ile ilişkisinin belirlenmesi önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, ilkökul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma verilerinin toplanması için Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Bayburt'ta çalışan 272 ilkökul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, örgütsel bağlılığın uyum alt boyutu ile mesleki tükenmişlik arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; özdeşleşme alt boyutu ile mesleki tükenmişlik arasında negatif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki; içselleştirme alt boyutu ile mesleki tükenmişlik arasında negatif yönlü, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısının örgütsel bağlılık boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu; uyum ve özdeşleşme alt boyutlarındaki toplam varyansın ayrı ayrı %7'sini, içselleştirme alt boyutundaki toplam varyansın ise %14'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** ilkökul öğretmeni, örgütsel bağlılık, mesleki tükenmişlik.

\* Bu çalışma 15. Uluslararası Sınıf Eğitimi Sempozyumunda özet bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* *Corresponding Author:* Assoc. Prof. Dr., Ondokuz Mayıs University, Samsun, Turkey, [cevat.elma@omu.edu.tr](mailto:cevat.elma@omu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-8943-8727>

\*\*\* Asst. Prof. Dr., Bayburt University, Bayburt, Turkey, [yergen@bayburt.edu.tr](mailto:yergen@bayburt.edu.tr), <http://orcid.org/0000-0003-4313-5354>

#### Citation Information

Elma, C., & Ergen, Y. (2019). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 874-891.

## Giriş

İlkokul öğretmenleri, öğrencilerin hem sosyal hem de akademik yaşamlarının şekillenmesinde önemli role sahiptir. Bu öğretmenlerin yüksek iş performansları ve ortaya koydukları olumlu model, öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin gelişimine yardımcı olabilir. Çünkü çalıştığı okul örgütüne bağlılığı yüksek, mesleğinin gereklerini yerine getirmek için sürekli çalışan, öğrenen ve kendini yenileyen bir ilkökul öğretmeni ile temellendirilen eğitim-öğretim hayatı bütün öğrenciler için iyi bir başlangıç sayılır.

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının ve mesleki tükenmişliklerinin onların iş performansını ve verimliliğini etkileyebilecek değişkenler olduğu düşünülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin hem okul örgütüne olan bağlılıkları hem de mesleki tükenmişlikleri okulun genel ve özel amaçlarına dolayısıyla da öğrencilere doğrudan etki edebilir. Bu nedenle öğrencilerin kaliteli bir eğitim-öğretim hayatı başlangıcı yapabilmeleri için ilkökul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının ve mesleki tükenmişlik algılarının incelenmesi; bu iki değişkenin varsa birbirleri ile ilişkisinin belirlenmesi önemli görülmüştür.

## Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık, çalışanın örgütün amaçlarını benimsemesini ve özelliklerini kabullenmesini sağlayan, çalışanın örgüte uyum sağlamasıyla ilgili örgüte yönelik hissettiği psikolojik ilgidir (O'Reilly & Chatman, 1986, s. 492). Meyer ve Allen'e (1997) göre örgütsel bağlılık, işgörenin işine devam etmeye istekli olması, işyerine düzenli olarak gelmesi, örgütün varlıklarını koruması ve örgütün amaçları ile bütünleşmesidir. Örgütsel bağlılık, çalışanın örgütün amaçlarını ve değerlerini özümsemesini ve bunları içselleştirmesini gerektirir (Balay, 2012, s. 2475). Örgütsel bağlılık; müdüre, iş arkadaşlarına, üst yönetime ve örgüte bağlı olmayı ifade eder (Becker, Meyer & Vandenberghe, 2004, s. 994).

Öğretmenlerin işle ilgili davranışlarını anlamada örgütsel bağlılık, önemli bir faktördür (Mosheti, 2013, s. 55). Tsui ve Cheng (1999) öğretmenlerin örgütsel bağlılığını, kendilerini çalıştıkları okul ile güçlü şekilde özdeşleştirmeleri ve okulun işleyişine haz duyarak dâhil olmaları biçiminde ifade etmektedir. Steers'a (1977) göre çalışanların örgütsel bağlılıkları yüksek olduğunda örgüt ile ilgili işler için daha fazla çaba harcamaktadırlar. Bu durumu destekler nitelikte Chow (1994) çalışanların yüksek bağlılıklarının sadakatlerinde, verimliliklerinde ve sorumluluk sahibi olmalarında artışla sonuçlandığını ifade etmektedir. Buna göre örgütsel bağlılığı yüksek öğretmenlerin okulun amaçları ile ilgili çalışmalarda daha etkili ve verimli sonuçlar elde etmeleri beklenebilir. Öğretmenler için örgütsel bağlılık, okulla ilgili bütün değişkenler tarafından etkilenebilir. Okul idaresinde, öğretmen kadrosunda, veli profilindeki değişiklikler; eğitim politikalarındaki değişiklikler; öğretmenin özel yaşamındaki değişiklikler öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını etkileyebilir. Dinamik bir yapıya sahip olan eğitim sisteminde bu değişikliklerin yaşanması beklenen bir durumdur. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının farklı boyutlarla ve belirli aralıklarla ölçülmesi gerekir. İlgili çalışmalar incelendiğinde, örgütsel bağlılığın alanda çalışan yazarlar tarafından farklı isimlerle boyutlandırıldığı görülmektedir. Katz ve Kahn (1977) örgütsel bağlılığı, anlatımsal ve araçsal bağlılık; Mowday, Porter ve Steers (1982) tutumsal bağlılık ve davranışsal bağlılık; O'Reilly ve Chatman (1986) uyum, özdeşleşme ve içselleştirme; Meyer ve Allen (1991) ise duygusal bağlılık, devam

bağlılığı ve normatif bağlılık olarak sınıflandırmışlardır. Son zamanlarda yapılan çalışmalarda Meyer ve Allen'in (1991) sınıflandırması daha çok kullanılmaktadır. Bu çalışmada ise Balay'ın (2000), O'Reailley ve Chatman (1986) tarafından yapılan boyutlandırmayı temel alarak yaptığı (Uyum, Özdeşleştirme ve İçselleştirme) örgütsel bağlılık sınıflandırması esas alınmıştır. Bu sınıflandırmaya göre uyum; tutum ve davranışların özel ödüller kazanıldığında benimsenmesiyle oluşur. Özdeşleşme, kişisel olarak bir ilişkinin kurulup devam ettirilmek istenmesi durumunda oluşur. Özdeşleşme boyutunda kişi grubun parçası olmaktan gurur duyar, grubun başarılarına ve değerlerine onları kendisinin olarak görmeden saygı duyar. İçselleştirme, kişinin kendi değerleri ile grubun tutum ve davranışlarının uyuşması durumunda ortaya çıkar. Yani kişinin, grubun ya da örgütün değerlerinin aynı olması durumudur (O'Reailley & Chatman, 1986, s. 493).

### **Mesleki Tükenmişlik**

Tükenmişlik, daha fazla enerji, güç ve kaynak taleplerinden dolayı kişinin başarısız olması, yorulması ve yıpranmasıdır (Freudenberger, 1974, s. 159). Maslach ve Jacson (1981) ise tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarından oluşan bir sendrom olarak açıklamışlardır. Bu boyutlandırma literatürde fazlaca kabul görmüştür.

Leiter ve Maslach'a (1988) göre, aşırı iş yükünden dolayı duygusal yorgunluk yaşayan bireyde öncelikle duygusal tükenmişlik başlar. Bu iş yükünden kurtulmak amacıyla birey çevresindeki insanlardan uzaklaşmaya ve onlarla iletişim kurmamaya çalışır. Bu durum ikinci boyut olan duyarsızlaşmanın işaretidir. Duygusal olarak yorulan ve çevresindeki insanlardan uzaklaşan birey topluma katkı yapamadığını düşünerek tükenmişliğin son boyutu olan kişisel başarısızlık hissine kapılır.

Duygusal tükenme, tükenmişliğin merkezi niteliğindedir ve bu karmaşık sendromun en açık göstergesidir. Duygusal olarak tükenmiş birey, işindeki insan ilişkileri açısından kendisini sıkışmış hisseder. Duygusal tükenme aşırı iş yükünün üstesinden gelmenin bir yolu olarak kişinin işinden duygusal ve bilişsel olarak soğumasına neden olan bir durumdur. Duyarsızlaşma, kişilerin hizmet verdikleri bireylere karşı kendilerini çekici ve eşsiz kılan niteliklerini ihmal ederek onlarla aralarına mesafe koymaya çalışmalarıdır. Kişisel başarısızlık ise kişinin işine karşı kendisini negatif ve yetersiz olarak değerlendirme eğilimidir (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001, s. 403).

Pines ve Aronson'a (1988) göre tükenmiş bireyler şevk, idealizm, perspektif ve amaç kaybı yaşarlar; devamlı stres, umutsuzluk, çaresizlik ve sıkışmışlık duyguları ile fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tükenme durumu yaşarlar. Eker, Anbar ve Karabıyık (2007) tükenmişliği, iş yaşamını etkileyen ciddi bir problem olarak görmekte ve iş doyumunu, performansı ve hizmet kalitesini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Çam'a (1992) göre mesleki olarak tükenmişlik yaşayan bireylerde işi bırakma niyetinde artış, hizmet kalitesinin bozulması, işi savaştırmaya, izin bitiminde rapor alma gibi yollarla izni uzatmaya çalışma, işte ve iş dışında insan ilişkilerinde bozulma, uyumsuzluk, işe izinsiz gelmeme, iş doyumсуuzluğu, sebepsiz hastalanma eğilimleri gibi olumsuz durumlar görülebilir. Öğretmenlerin tükenmişliği, stresli öğretim koşullarına, öğrencilere, öğretme durumuna ve yönetim desteğinin eksikliğine karşı bir tepki olarak adlandırılabilir (Tümkiye, 1997). Byrne'nin (1992) organizasyonel ve kişisel faktörlerin öğretmen tükenmişliğine katkısı olup olmadığını araştırdığı çalışmasında öğretmenlerde



tükenmişliği etkileyen organizasyonel faktörlerin; rol çatışması, fazla iş yükü, sınıf atmosferi, karar verme yetkisi ve görülen idari destek, kişisel faktörlerin ise; işgal edilen mevki, benlik saygısı ve dış denetim odağı olduğunu göstermiştir. Karakelle ve Canpolat (2008), tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencileri tanımadığını, ders dışında öğrencileriyle vakit geçirmediğini, sınıf kontrolünü kaybetme endişesiyle ders sırasında güncel olaylara yer vermediğini ve önemli bir kısmının öğrencilerle arkadaşça bir ilişki kurmadığını belirtmiştir.

Ghorpade, Lackritz & Singh (2007) ve Swider & Zimmerman'ın (2010) yaptıkları çalışmalarda da tükenmişliğin iş performansını doğrudan olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ransford, Greenberg, Domitrovich, Small ve Jacobson'ın (2009) yaptığı bir çalışmada da öğretmen tükenmişliğinin sosyo-duygusal müfredatla ilgili alternatif düşünme stratejilerinin geliştirilmesiyle negatif ilişkili olduğu bulunmuştur.

### **Örgütsel Bağlılık ve Mesleki Tükenmişlik Arasındaki İlişki**

Alanyazın incelendiğinde örgütsel bağlılık ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Hakanen, Bakker ve Schaufeli'in (2006) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile tükenmişlik algıları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Özel'in (2009) yaptığı çalışmada akademisyenlerin örgütsel bağlılıkları ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Güneş, Bayraktaroğlu ve Özen Kunatis'in (2009) bir üniversitede çalışan personeller ile yaptıkları çalışmada örgütsel bağlılık ve mesleki tükenmişlik arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Salehi ve Gholtash'in (2011) başka bir üniversitenin personelleri ile yaptıkları çalışmada da örgütsel bağlılık ve mesleki tükenmişlik arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sajid'in (2014) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve mesleki tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki kurulamamış ancak mesleki tükenmişliğin örgütsel bağlılığı negatif etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Akgül'ün (2014) araştırmasında da matematik öğretmenlerin tükenmişlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algısının örgütsel bağlılıklarındaki toplam varyansın %8'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Werang, Asmaningrum ve Irianto'nun (2015) ilkökul öğretmenleri ile yaptıkları çalışmanın sonucu, ilgili literatürdeki diğer araştırma sonuçları ile farklılık göstermekte ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile mesleki tükenmişlikleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Bir kısmı yukarıda da verilen, literatürde rastlanan araştırmaların çoğunluğunda öğretmenlerin tükenmişlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında negatif yönlü ilişkinin olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Yukarda sözü edilen iki değişkenin düzeylerinin öğretmenler açısından zaman içinde değişkenlik göstermesi bu değişkenlerin dinamik yapısı nedeniyle beklenen bir durumdur. Her ne kadar literatürde öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve mesleki tükenmişlik algıları ile ilgili çalışmalara fazlaca rastlansa da bu değişkenlerin öğretmenlerdeki düzeyinin ve birbirleri ile ilişkilerinin aralıklarla ölçülmesinin eğitim-öğretim faaliyetlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada da belirtilen iki değişken arasındaki ilişki durumu ve düzeyi ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı, ilkökul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1.İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir?
- 2.İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algıları ne düzeydedir?
- 3.İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki tükenmişlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4.İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algıları örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

#### Araştırmanın Modeli

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırmaların genel tarama desenli araştırma türleri içerisinde yer alan ilişkisel tarama deseninde bir araştırmadır.

#### Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bayburt ili ve ilçelerinde görev yapan toplam 331 ilkökul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada evrendeki bütün öğretmenlere ölçek gönderilmiş ve geriye dönen ölçeklerden 272'si yansız olarak alınmış ve araştırmanın veri grubunu oluşturmuştur.

#### Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır.

Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği 27 madde ve üç boyuttan (Uyum, Özdeşleşme ve İçselleştirme) oluşmaktadır. Balay'a (2000) göre uyum boyutundaki bağlılık bireyin örgütsel işleri yapmak zorunda olduğu için yapmasını ifade eder. Özdeşleşme kişilerin yakın olma isteğine dayanır. İçselleştirme ise bireysel değerlerin örgütsel değerlerle uyumluluğunu ifade eder. Ölçeği oluşturan maddeler "1 = Hiç katılmıyorum, 2 = Az katılıyorum, 3 = Orta düzeyde katılıyorum, 4 = Çok katılıyorum, 5 = Tam katılıyorum" şeklinde puanlanmıştır. Balay (2000) ölçekten toplam puan elde etmek yerine, boyutlar bazında değerlendirme yapılmasını önermiştir. Ölçeğin her bir boyutundan alınan puanların artması o boyuttaki örgütsel bağlılığın da arttığı anlamına gelmektedir. Balay (2000) tarafından ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa değerleri "Uyum: ,79; Özdeşleşme: ,89; İçselleştirme: ,93" olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa değerleri sırasıyla ,71; ,84; ve ,87 olarak belirlenmiştir.

Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Ölçeği 22 madde ve üç boyuttan (Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık) oluşmaktadır. "Duygusal Tükenme" ve

“Duyarsızlaşma” boyutlarını oluşturan maddeler; “1=Hiçbir zaman, 2=Çok az, 3=Bazen, 4=Çoğu zaman, 5=Her zaman” şeklinde, “Kişisel Başarısızlık” boyutunu oluşturan maddeler ise olumlu ifadeler içerdiğinden ters puanlama yapılarak “1=Her zaman, 2=Çoğu zaman, 3=Bazen, 4=Çok az, 5=Hiçbir zaman” şeklinde puanlanmıştır. Bu nedenle ölçekten alınan puanların artması tükenmişliğin de arttığı anlamına gelmektedir. Ergin (1993) tarafından ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa değerleri “Duygusal Tükenme: .83; Duyarsızlaşma; .71; Kişisel Başarısızlık: .72” olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa değerleri sırasıyla .81; .70; ve .82 olarak belirlenmiştir.

Örgütsel bağlılık ölçeğinde ve tükenmişlik ölçeğinde aritmetik ortalamalara karşılık gelen tanımlamalar ve düzeyler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Örgütsel Bağlılık ve Mesleki Tükenmişlik Ölçeğinde Aritmetik Ortalamalara Karşılık Gelen Düzeyler*

Aritmetik Ortalama	Örgütsel Bağlılık Ölçeğine İlişkin Tanımlama	Mesleki Bağlılık Ölçeğine İlişkin Tanımlama	Düzy
1.0 -1.79	Hiç katılmıyorum	Hiçbir zaman	Düşük
1.80 -2.59	Az katılıyorum	Çok az	Düşük
2.60 – 3.39	Orta düzeyde katılıyorum	Bazen	Orta
3.40 ve 4.19	Çok katılıyorum	Çoğu zaman	Yüksek
4.20 ve 5.00	Tam katılıyorum	Her zaman	Yüksek

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için öncelikle verilerin normallik dağılımları kontrol edilmiştir. Bunun için verilerin basıklık çarpıklık değerleri, varyasyon katsayıları, histogramları ve Q-Q grafikleri incelenmiştir. Ayrıca basit doğrusal regresyon analizi için ön koşullardan biri olan iki değişkenli normallik varsayımı için de değişken çiftlerinin saçılma diyagramları incelenmiştir ve verilerin normal dağıldıklarına karar verilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi basit istatistikî yöntemler ile Pearson korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi istatistikî yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılan korelasyon analizi ilişki katsayılarına karşılık gelen düzeyler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Korelasyon Analizi İlişki Katsayıları ve Düzeyi*

Korelasyon Katsayısı	İlişki Düzeyi
.00 – .30	Düşük
.31 – .70	Orta
.71 – .89	Yüksek
.90 – 1.00	Çok Yüksek

(Kaynak: Büyüköztürk, 2012)

**Bulgular**

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçlarına göre başlıklandırılarak verilmiştir.

**İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular**

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

*İlkokul Öğretmenlerinin Alt Boyutlara Göre Örgütsel Bağlılık Düzeyleri*

Boyutlar	$\bar{X}$	Ss
Uyum	1.48	2.18
Özdeşleşme	3.66	3.99
İçselleştirme	3.81	3.43

Tablo 3'te de görüldüğü gibi ilkökul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının uyum alt boyutunda düşük düzeyde ( $\bar{X} = 1.48$ ), özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında ise yüksek düzeyde ( $\bar{X} = 3.66$ ;  $\bar{X} = 3.81$ ) olduğu belirlenmiştir.

**İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algularına İlişkin Bulgular**

İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algularına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Alguları*

Boyutlar	$\bar{X}$	Ss
Duygusal Tükenme	1.96	2.94
Duyarsızlaşma	1.29	1.78
Kişisel Başarısızlık	2.00	3.26
Toplam Tükenmişlik	1.82	4.12

Tablo 4'te de görüldüğü gibi ilkökul öğretmenlerinin toplam mesleki tükenmişlik algılarında ve duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık alt boyutlarında düşük düzeyde ( $\bar{X} = 1.96$ ;  $\bar{X} = 1.29$ ;  $\bar{X} = 1.20$ ;  $\bar{X} = 1.82$ ) mesleki tükenmişlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgular ilkökul öğretmenleri için olumlu sonuçlar olarak değerlendirilebilir.

### İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutları ile Mesleki Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*İlkokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Mesleki Tükenmişlik Algıları Boyutları Arasındaki İlişki*

	1	2	3	4	5	6
Uyum	1					
Özdeşleşme	-.348**	1				
İçselleştirme	-.345**	.600**	1			
Duygusal Tükenme	.265**	-.186**	-.259**	1		
Duyarsızlaşma	.378**	-.211**	-.146*	.587**	1	
Kişisel Başarısızlık	.306**	-.287**	-.618**	.439**	.246**	1
Toplam Mesleki Tükenmişlik	.377**	-.271**	-.461**	.850**	.622**	.772**

\*\*  $p < 0.01$  \*  $p < 0.05$

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık alt boyutları ile mesleki tükenmişlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda örgütsel bağlılığın uyum alt boyutu ile mesleki tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutu arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ( $r = .265$ ,  $p < 0.01$ ), diğer alt boyutlar ve toplam mesleki tükenmişlik arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ( $r = .378$ ,  $p < 0.01$ ;  $r = .306$ ,  $p < 0.01$ ;  $r = .377$ ,  $p < 0.01$ ). Bu bulgular, ilkökul öğretmenlerinin uyum boyutuyla ilgili bağlılıkları attıkça mesleki tükenmişliklerinin de artacağı şeklinde yorumlanabilir.

Örgütsel bağlılığın özdeşleşme alt boyutu ile mesleki tükenmişliğin bütün alt boyutları ve toplam mesleki tükenmişlik arasında negatif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = -.186$ ,  $p < 0.01$ ;  $r = -.211$ ,  $p < 0.01$ ;  $r = -.287$ ,  $p < 0.01$ ;  $r = -.271$ ,  $p < 0.01$ ). Bu bulgular, ilkökul öğretmenlerinin özdeşleşme boyutuyla ilgili bağlılıkları attıkça mesleki tükenmişliklerinin de azalacağı şeklinde yorumlanabilir.

Örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutu ile toplam mesleki tükenmişlik ve kişisel başarısızlık alt boyutu arasında negatif yönlü, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki ( $r = -.461$ ,  $p < 0.01$ ;  $r = -.618$ ,  $p < 0.01$ ); içselleştirme alt boyutu ile mesleki tükenmişliğin

duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında ise negatif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = -.259, p < 0.01$ ;  $r = -.146, p < 0.05$ ). Bu bulgular, ilkökul öğretmenlerinin içselleştirme boyutuyla ilgili bağlılıkları attıkça mesleki tükenmişliklerinin de azalacağı şeklinde yorumlanabilir.

### İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algılarının Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Bulgular

İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarının örgütsel bağlılık düzeylerini yordamasına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Algılarının Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

	<i>B</i>	<i>Std. Hata</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	7.865	.905		8.688	.000
Mesleki Tükenmişlik	.199	.022	.265	4.512	.000
Yordanan Değişken: Uyum; $R^2 = .07$ ; $F = 20.355$ ; $p = .00$					
Sabit	37.095	1.654		22.429	.000
Mesleki Tükenmişlik	-.193	.040	-.280	-4.794	.000
Yordanan Değişken: Özdeşleşme; $R^2 = .07$ ; $F = 22.985$ ; $p = .00$					
Sabit	53.880	1.837		29.338	.000
Mesleki Tükenmişlik	-.296	.045	-.374	-6.625	.000
Yordanan Değişken: İçselleştirme; $R^2 = .14$ ; $F = 43.890$ ; $p = .00$					

Tablo 6 incelendiğinde, örgütsel bağlılığın her üç boyutu için de regresyon işleminde kullanılan modelin istatistiksel olarak anlamı olduğu ( $F$  Uyum = 20.355;  $p < .01$ ;  $F$  Özdeşleşme = 22.985;  $p < .01$ ;  $F$  İçselleştirme = 43.890;  $p < .01$ ) görülmektedir. Buna göre yordayan değişken yordama işlemini model üzerinde başarılı bir şekilde yerine getirmiştir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda standardize edilmiş ( $\beta$ ) katsayısı ve  $t$  değerleri incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin, örgütsel bağlılıklarının bütün boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ( $R$  Uyum = -.26;  $R^2$  Uyum = .07;  $p < .01$ ;  $R$  Özdeşleşme = -.28;  $R^2$  Özdeşleşme = .07;  $p < .01$ ;  $R$  İçselleştirme = .37;  $R^2$  İçselleştirme = .14;  $p < .01$ ) bulunmuştur. Buna göre ilkökul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısı ilkökul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının uyum boyutundaki toplam varyansın %7'sini, özdeşleşme boyutundaki toplam varyansın %7'sini, içselleştirme boyutundaki toplam varyansın ise %14'ünü açıklamaktadır. Yine Tablo 4'e göre mesleki tükenmişlikteki 1 birimlik artışın örgütsel bağlılığın uyum boyutunda .099 birimlik artışa; 1 birimlik azalmanın ise özdeşleşme boyutunda .193 birimlik azalmaya ( $B = -.193$ ;  $t = -4.794$ ); içselleştirme boyutunda da .296 birimlik azalmaya ( $B = -.296$ ;  $t = -6.625$ ) sebep olacağı söylenebilir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ilköğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının uyum alt boyutunda düşük düzeyde, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel bağlılığın, uyum alt boyutunda düşük, diğer boyutlarda yüksek olması ilköğretmenleri için olumlu bir durumdur. Uyum alt boyutundaki bağlılığın düşüklüğü ilköğretmenlerinin örgüte ödül kazanmak ya da cezadan kaçınmak için bağlanmadıklarının göstergesi sayılabilir (Brockner, Tyler, & Cooper-Schneider, 1992, s. 244). Diğer boyutlarda bağlılığın yüksek olması ise ilköğretmenlerinin okullarının üyesi olmaktan gurur duydukları, okullarının değerlerine saygı gösterdikleri ve okulların ve kendilerinin değerlerinin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Erdaş (2009), Yılmaz Koca (2009) ve Sezer'in (2005) çalışmalarında da bu çalışmayla benzer olarak öğretmenlerin en fazla içselleştirme boyutunda, en az uyum boyutunda örgüte bağlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Duran (2014) ve Kaygısız'ın (2012) ilköğretim öğretmenleri ile; Hamid, Nordin, Adnan ve Sirun (2013), Nordin, Rashid, Ghani, Aripin ve Darus (2010) ve Dee, Henkin ve Singleton'un (2006) ise ilköğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarda; öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. İmamoğlu (2011), Sarıkaya (2011) ve Uğurlu'nun (2009) çalışmasında ise ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek düzeyde bulunmuştur.

Araştırmada ilköğretmenlerinin toplam mesleki tükenmişlik algılarında ve bütün alt boyutlarında (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık) düşük düzeyde mesleki tükenmişlik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ilköğretmenlerinin işlerine karşı duygusal ve bilişsel olarak bir soğukluk hissetmedikleri, öğrencilerine karşı ilgisiz davranmadıkları ve işlerinde kendilerini yeterli hissettikleri şeklinde yorumlanabilir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Akyüz ve Kaya'nın (2014) çalışmasında da ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin genel tükenmişlik algıları ile duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik algılarının düşük olduğu; bu çalışmadan farklı olarak kişisel başarısızlık boyutundaki tükenmişlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demir ve Kara'nın (2014) çalışmasında ise ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve yüksek düzeye çok yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz, Altinkurt, Güner ve Şen (2015) ile Yılmaz'ın (2014) çalışmasında ise öğretmenlerin kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma boyutlarında bu çalışmayla benzer olarak düşük düzeyde tükenmişliğe sahip oldukları ancak duygusal tükenme boyutunda bu çalışmadan farklı olarak orta düzeyde tükenmişliğe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ergül, Saygın ve Tösten'in (2013) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin bu çalışmadan farklı olarak orta düzeyde tükenmişliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnce ve Şahin'in (2016) çalışmasında ise sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun duygusal tükenme boyutunda yüksek düzeyde tükenmişlik hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada örgütsel bağlılığın uyum alt boyutu ile mesleki tükenmişliğin bütün alt boyutları ve toplam mesleki tükenmişlik arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuş; bu ilişkinin duygusal tükenme alt boyutunda düşük düzeyde, diğer boyutlarda (duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık) ve toplam mesleki tükenmişlikte ise orta düzeyde

olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, okullarına ödül alma ve cezadan kaçınma amacıyla bağlılık gösteren ilkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin artacağı şeklinde yorumlanabilir. Örgütsel bağlılığın özdeşleşme alt boyutu ile mesleki tükenmişliğin bütün alt boyutları ve toplam mesleki tükenmişlik arasında negatif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, okullarının değerlerine saygı duyan ve bu değerler için çalışmaktan gurur duyan ilkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin azalacağı şeklinde yorumlanabilir. Örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutu ile mesleki tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında negatif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki, örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutu ile mesleki tükenmişliğin kişisel başarısızlık alt boyutu ve toplam mesleki tükenmişlik arasında ise negatif yönlü, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, ilkokul öğretmenlerinin kendi değerleri ile okulun değerleri örtüşürse ve elde ettikleri başarılarla topluma katkı yaptıklarını hissedersen mesleki tükenmişliklerinin de azalacağı şeklinde yorumlanabilir. Hakanen, Bakker ve Schaufeli'in (2006) ve Akgül'ün (2014) araştırmasında da öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile tükenmişlik algıları arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlardan hareketle; ilkokulların amaçları belirlenirken, değerleri oluşturulurken öğretmenlerin de görüşlerini alarak onların kendi değerleri ile okulun değerlerini benzer hale getirmelerine olanak sağlamak; bir takım ruhu oluşturarak örgütün başarılarından gurur duymalarını sağlamak; öğretmenlere, kendilerini başarılı kılacakları etkinliklerle okul örgütüne ve topluma katkı sağlayacakları imkânlar tanımak onların özdeşleşme ve içselleştirme bağlılıklarının artırılması ve mesleki tükenmişliklerinin azaltılması için önerilebilir. Werang, Asmaningrum ve Irianto'nun (2015) ilkokul öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada yukarıdaki çalışmalardan farklı olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile mesleki tükenmişlikleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç da ilkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısının örgütsel bağlılığın bütün alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu; uyum ve özdeşleşme alt boyutlarındaki toplam varyansın %7'sini, içselleştirme alt boyutundaki toplam varyansın ise %14'ünü açıkladığı şeklindedir. Akgül'ün (2014) araştırmasında da ilkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısının ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarındaki toplam varyansın %8'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu oranlar çok yüksek olmamakla birlikte mesleki tükenmişliğin örgütsel bağlılıktaki değişkenlikte yerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çetin, Basım ve Aydoğan'ın (2011) çalışmasında ise örgütsel bağlılık duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olarak ele alınmış ve üç bağlılık türünün de duygusal tükenmenin yordayıcıları olduklarını ortaya konmuştur. Bununla birlikte, duygusal bağlılık ve normatif bağlılık, duygusal tükenme üzerinde negatif bir etki yaparken; devam bağlılığının duygusal tükenme üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle; ilkokul öğretmenlerinin özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarındaki örgütsel bağlılıklarının artırılması için öncelikle ilkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerine neden olan faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörlerin ortadan kaldırılması için de çalışmaların yapılması araştırmacılara ve yöneticilere önerilebilir.



### Summary

**Purpose and Significance:** The relationship between organizational commitment sub-dimension and professional burnout perception constitutes the problem of this study. The aim of this research is to determine the relationship between organizational commitment sub-dimensions and professional burnout perception of elementary teachers. It is thought that measuring the level of these variables in teachers and their interactions with each other will contribute to the educational activities.

**Method:** This research is relational screening model that fall into general screening model of quantitatives research. The population of research constitutes 331 elementary teachers who works in province and districts of Bayburt in the academic year 2015-2016. The surveys were sent to all of elementary teachers in the population. Returning of the surveys 272 constitutes data group of research. Research data has been collected with Organizational Commitment Scale that was developed by Balay (2000) and Maslach Burnout Scale that was developed by Maslach and Jackson (1981) and adapted to Turkish by Engin (1992). In the analysis of research data was used simple statistical methods as arithmetic mean and standart deviation with Pearson correlation analysis and simple linear regression analysis statistical methods.

**Results:** According to the researches organization commitment of elementary teachers is low level ( $\bar{X} = 1.48$ ) in compliance sub-dimension but high level ( $\bar{X} = 3.66$ ;  $\bar{X} = 3.81$ ) in Identification sub-dimension and Internalization sub-dimension. It's determined that elementary teachers have low level ( $\bar{X} = 1.96$ ;  $\bar{X} = 1.29$ ;  $\bar{X} = 1.200$ ;  $\bar{X} = 1.82$ ) perception of professional burnout in total perception of professional burnout and emotional burnout, depersolination, personal failure sub-dimensions.

It has been found that there is positive oriented, low level and significant relationship between compliance sub-dimension of organization commitment and emotional bornout sub-dimension of professional burnout ( $r = .265, p < 0.01$ ) but there is positive oriented, middle level relationships between other sub-dimensions and total professional burnout ( $r = .378, p < 0.01$ ;  $r = .306, p < 0.01$ ;  $r = .377, p < 0.01$ ). It has been found that there is negative oriented, low level and significant relationship between Identification sub-dimension of organization commitment and all sub-dimensions of professional burnout ( $r = -.186, p < 0.01$ ;  $r = -.211, p < 0.01$ ;  $r = -.287, p < 0.01$ ;  $r = -.271, p < 0.01$ ). It has been found that there is negative oriented, middle level and significant relationship between Internalization sub-dimension of organizational commitment with total professional burnout and its personel failure sub-dimension ( $r = -.461, p < 0.01$ ;  $r = -.618, p < 0.01$ ). Besides that there is negative oriented, low level and significant relationship between Internalization sub-dimension with emotional burnout and depersonalization sub-dimensions of professional burnout ( $r = -.259, p < 0.01$ ;  $r = -.146, p < 0.05$ ).

According to the research results professional burnout of elementary teachers predict significantly all sub-dimensions of organization commitment (R Compliance =  $-.26$ ;  $R^2$  Compliance =  $.07$ ;  $p < .01$ ; R Identification =  $-.28$ ;  $R^2$  Identification =  $.07$ ;  $p < .01$ ; R Internalization =  $.37$ ;  $R^2$  Internalization =  $.14$ ;  $p < .01$ ).

**Discussion and Conclusion:** Organizational commitment is low level in compliance sub-dimension and high level in other sub-dimensions. This create a positive situation. In compliance sub-dimension low level commitment can accept that elementary teachers haven't connected to organization for win a prize or get away scot-free. In other sub-dimensions high commitment can be interpreted that proud of belong to schools of elementary teachers, respect to values of their schools, values of schools and own is similar. In researchs of Erdas (2009), Yılmaz Koca (2009) and Sezer (2005) have been found similar conclusions.

In this research it has been concluded that elementary teachers have low level perception of professional burnout in total and all sub-dimensions. This conclusion can be interpreted that elementary teachers don't take against to their professions as emotional and cognitive furthermore they don't turn a cold shoulder against to students (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001, p. 403). In research of Akyuz and Kaya (2014) it has been concluded that teachers who works in elementary schools have low level perception of burnout in emotional burnout sub-dimension, depersonalization sub-dimension and perception of total burnout but teachers have high level perception of burnout as different from this research in personal failure sub-dimension.

In the research it has been found that there is positive oriented relationship between all sub-dimension of professional burnout and total professional burnout with compliance sub-dimension of organizational commitment. This relation is low level in emotional burnout sub-dimension but it is middle level in orther sub-dimensions (depersonalization and personal failure) and total professional burnout. This conclusion can be interpreted that professional burnout of elementary teachers who show commitment for receive award and beat a charge can increase.

In the researce it has been found that there is negative oriented, low level and significant relationship between all sub-dimensions of professional burnout and total professional burnout with Identification sub-dimension of organizational commitment. This conclusion can be interpreted that professional burnout of elementary teachers who respect to values of their schools and pride than labour for this volue can decrease.

It has been found that there is negative oriented, low level, significant relationship between emotional burnout and depersonalization sub-dimensions of professional burnout with Internalization sub-dimension of organizational commitment also there is negative oriented, middle level, significant relationship between personal failure sub-dimension of professional burnout and total professional burnout with Internalization sub-dimension of organizational commitment. This conclusion can be interpreted that if values of elementary teachers tally with school's values and if they perceive that contribute to society due to own successes decrease professional burnout of elementary teachers. Congruently Hakanen, Bakker and Schaufeli (2006) and Akgul (2014) found negative oriented, low level relationship between organizational commitment and burnout perception of teachers.

Also, in the research it has been found that professional burnout perception of elementary teachers is a significant predictor on all sub-dimension of organization commitment. It explain 7 percent of total variance in compliance and Identification sub-dimensions; 14 percent of total variance in Internalization sub-dimension. In research of Akgul (2014) has been found that professional burnout perception of elementary

teachers explain 8 percent of total variance in organization commitment of elementary teachers. This rates can be interpreted that professional burnout have a position in variability of organization commitment associated with not to be very high.

### Kaynaklar

- Akgül, Z. (2014). *Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin matematik öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balay, R. (2012). Effect of learning organization perception to the organizational commitment: A comparison between private and public university. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2474-2486.
- Becker, T. E., Meyer, J. P., & Vandenberghe, C. (2004). Employee commitment and motivation: A conceptual analysis and integrative model. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 991-1007.
- Brockner, J., Tyler, T.R., & Cooper-Schneider, R. (1992). The influence of prior commitment to an institution on reactions to perceived unfairness: The higher they are, the harder they fall. *Administrative Science Quarterly*, 37, 241-261.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, B. M. (1992). Investigating causal links to burnout for elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Association Annual Meeting*, San Francisco.
- Chow, I. H. S. (1994). Organizational commitment and career development of Chinese managers in Hong Kong and Taiwan. *The International Journal of Career Management*, 6(4), 3-9.
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması. R. Bayraktar & İ. Dağ (Ed.), *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 22-25 Eylül 1992, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Çetin, F., Basım, H. N., & Aydoğan, O. (2011). Örgütsel bağlılığın tükenmişlik ile ilişkisi: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 61-70.
- Dee, J., Henkin, A. B., & Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools (Examining the effects of team structures). *Urban Education*, 41(6), 603-627.
- Duran, A. D. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Eker, M., Anbar, A., & Karabıyık, L. (2007). The relationship between demographic characteristics and burnout among academicians in Turkey. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 34, 14-35.
- Erdaş, Y. (2009). *Denizli il merkezindeki ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Ergin, C. (1993). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması. Rüyeyde Bayraktar ve İhsan Dağ (Ed.), VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları içinde (ss. 143-154). Ankara: VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği.
- Ergül, H. F., Saygın, S., & Tösten, R. (2013). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 266-285.
- Freudenberger, H. J. (1974), Staffburn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159- 165.
- Ghorpade, J., Lackritz, J., & Singh, G. (2007). Burn out and personality: Evidence from academia. *Journal of Career Assessment*, 15, 240–256.
- Güneş, İ., Bayraktaroğlu, S., & Özen Kunatis, R. (2009). Çalışanların örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki: Bir devlet üniversitesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 481-497.
- Hakanen, J. J., Bakkerb, A. B., Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495 – 513.
- Hamid, S. F., Nordin, N., Adnan, A. A., & Sirun, N. (2013). A study on primary school teachers' organizational commitment and psychological empowerment in the district of Klang. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 782–787.
- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet alguları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2016). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 391-409.
- Karakelle, S., & Canpolat, S. (2008). Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 106-120.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi* (Çev: H. Can, Y. Bayar). Ankara: Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Kaygısız, A. G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve karara katılma durumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment of burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace, theory research and application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

- Mosheti, P. A. (2013). *Teacher participation in school decision-making and jobsatisfaction as correlates of organizational commitment in seniorschools in Botswana* (Unpublished Doctoral Dissertation), Andrews University, Michigan, ABD.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.
- Nordin, F., Rashid, R. M., Ghani, R., Aripin, R., & Darus, Z. (2010). Teacher professionalisation and organisational commitment: Evidence from Malaysia. *International Business & Economics Research Journal*, 9(2), 49-57.
- O'Reilly, C., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, Identification and Internalization on prosocial behaviour. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499.
- Özel, T. (2009). *Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyi: İstanbul ili vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlere yönelik bir alan araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pines, A.M. & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Ransford, C. R., Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Small, M., & Jacobson, L. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review*, 38, 510-532.
- Sajid, H. (2014). A Comparison of Organizational Commitment and Job Burnout among Teachers in Private and Public Institution with moderating effect of Job Satisfaction. *Journal of Business and Management*, 16(6), 29-33.
- Salehi, M., & Gholtash, A. (2011). The relationship between job satisfaction, job burn out and organizational commitment with the organizational citizenship behavior among members of faculty in the Islamic Azad University-first district branches, in order to provide the appropriate model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 306-310.
- Sarıkaya, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve performansları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezer, F. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22(1), 46-56.
- Swider, B. W., & Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work out comes. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 487-506.

- Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.
- Tümekaya, S. (1997). Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının akademik tükenmişlik düzeyleri. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 10-12 Eylül, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi (Hatay ili örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Werang, B. R., Asmaningrum, H. P., & Irianto, O. (2015). Relationship between teachers' job burnout, teachers' organizational commitment, and teachers' job performance at state elementary schools in Boven Digoel Regency, Papua, Indonesia. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 4(2), 826-830.
- Yılmaz Koca, S. (2009). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Güner, M., & Şen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Organ Bağışı ve Nakli Konusundaki Bilgi Düzeyleri ve Görüşlerinin İncelenmesi

### Examination of Knowledge Level and Opinions of 7th and 8th Grade Students on Organ Donation and Transplantation

Ramazan SOĞUKPINAR\*\*  Dilek KARIŞAN\*\*\*   
Hilal AKTAMIŞ\*\*\*\* 

Received: 24 April 2018

Research Article

Accepted: 27 May 2019

**ABSTRACT:** Despite the increase in the number of individuals donating organs in recent years, high numbers of individuals waiting for transplantation clearly demonstrates the importance of organ donation and organ transplantation. The aim of this study is to examine the knowledge level and opinions of 7th and 8th grade students on organ donation and transplantation. The research was conducted in the first semester of 2017-2018 academic year with 513 (264 girls, 249 boys) students from 7th and 8th grade who are studying in elementary school in Aydın, Kuyucak province. Convenient sampling was used in the study. The questionnaire consists of 12 questions developed by Akış et. al. (2008) and it aims to evaluate knowledge level and opinions of participants about organ donation. Descriptive analysis was employed for data analysis. Frequencies and percentages related to the data were calculated. Results show that there were differences between the 7th and 8th grade students in terms of knowledge level of organ donation and transplantation, but there was not much difference in terms of their views.

**Keywords:** organ transplantation, organ donation, primary school students, knowledge level.

**ÖZ:** Son yıllarda organlarını bağışlayan bireylerin sayısında artış olmasına rağmen organ nakli bekleyen bireylerin sayısının fazla olması organ bağışı ve organ nakli konusunun önemini açıkça göstermektedir. Çalışma ile 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin organ bağışı ve organ nakline yönelik bilgi düzeyleri ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılı birinci yarısında Aydın ili Kuyucak ilçesindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören 513 (264 K, 249 E) 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler, Akış vd. (2008) tarafından geliştirilen 12 sorudan oluşan organ bağışı bilgi düzeyi ve görüşleri anketi ile elde edilmiştir. Verilerin analizi betimsel olarak yapılmıştır. Verilere ilişkin frekanslar ve yüzdeler hesaplanarak analiz tabloları oluşturulmuştur. Çalışmada 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında organ bağışı ve nakli bilgi düzeyleri arasında farklar olduğu fakat görüşleri arasında çok fark olmadığı sonucu bulunmuştur.

**Anahtar kelimeler:** organ bağışı, organ nakli, ortaokul öğrencileri, bilgi düzeyi.

\*\* Corresponding Author: Science Teacher, Ministry of Education, Aydın, Turkey, [ramazansogukpinar68@gmail.com](mailto:ramazansogukpinar68@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4252-8930>

\*\*\* Assoc. Prof. Dr., Adnan Menderes University, Aydın, Turkey, [dilekkarisan@gmail.com](mailto:dilekkarisan@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-1791-9633>

\*\*\*\* Prof. Dr., Adnan Menderes University, Aydın, Turkey, [hilalaktamis@gmail.com](mailto:hilalaktamis@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0717-5770>

#### Citation Information

Soğukpınar, R., Karışan, D., & Aktamış, H. (2019). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin organ bağışı ve nakli konusundaki bilgi düzeyleri ve görüşlerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 892-914.



## Giriş

Toplum ve bilim geçmişten günümüze birbiriyle etkileşim halinde bulunmuştur ve bu etkileşim hala sürmektedir (Topçu, 2015). Bu etkileşim sürecinde teknolojinin gelişmesi, yeni gelişmelere ve toplum hayatında farklı etkilere neden olmuştur. Bu farklı etkiler olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Böyle riskli sonuçlar günümüzde fen eğitiminde araştırılması gereken konular olduğunu göstermektedir (Genç & Genç, 2017). Bu konulardan bir tanesi de günümüzde gazetelerde, internette, televizyonda sık sık gündeme gelen yüksek derecede öneme sahip olan organ bağışı konusudur.

Organ bağışı, kişinin ölmeden önce kendi hür iradesiyle, yaşamını yitirdiğinde organlarını hasta olan bir başka kişinin kullanmasına onay vermesidir (Organ Nakli Koordinatörleri Derneği [Onkod], 2017). Kişi ölmeden önce organlarını bağışlamamışsa, beyin ölümü gerçekleşmemiş ve organlar işlevini kaybetmemişken uzmanların gerekli gördüğü hallerde birinci derecede yakın akrabalarının rızası alınarak da organları bağışlanabilir. Organ nakli ise kadavradan ya da canlı kişilerden temin edilen organların, fonksiyonlarını yerine getiremeyen doku ya da organların yerine yerleştirilmesidir. Batı ülkelerinde organ nakli genellikle kadavradan yapılmaktayken, ülkemizde ağırlıklı olarak canlı vericilerden (donör) yapılmaktadır (Kavurmacı, Karabulut, & Koç, 2014; Özmen, Çetinkaya, Sarızeybek, & Zeybek, 2008). Ülkemizde organ bağışı ve nakli konusundaki uygulamaların hukuki dayanağı, 1979 yılında çıkarılan ve 1982’de tekrar gözden geçirilen “Organ ve Doku Alınması, Saklanması, Aşılması ve Nakli” yasasıdır (Baykan vd., 2009; Efil, Şişe, Üzel, & Eser, 2013; Özmen vd., 2008). Nakledilecek organlar canlı vericilerden ya da beyin ölümü gerçekleşmiş kişilerden alınabilmektedir (Sungur & Mayda, 2014). Günümüzde nakli gerçekleştirilebilen organ ve dokulara akciğer, karaciğer, ince bağırsak, kalp, kalp kapağı, pankreas, böbrek, kemik iliği ve kornea örnek olarak verilebilir (Bölükbaşı, Eyüpoğlu, & Kurt, 2004).

Çetin ve Harman (2012) beyin ölümü gerçekleşmiş herkesten organ nakli yapılamayacağını, uzmanların yoğun bakım servisinde kesin tanı koyduğu, beyin ölümü gerçekleşen kimselerden organ nakli yapılabileceğini belirtmişlerdir. Kişiler organ bağışında bulunabilmek için 18 yaşını doldurmuş olmalı, yaşarken iki tanık ile birlikte yetkili sağlık kurum ve kuruluşlarına organlarını bağışladıklarını beyan etmeli ve organlarını bağışladığına dair formu doldurmalıdırlar (Akış vd., 2008). Devlet hastaneleri, üniversite hastaneleri, toplum sağlığı merkezleri, bazı aile sağlığı merkezleri ile ilçe ve il sağlık müdürlükleri organ bağış formu düzenlemeye yetkili kurum ve kuruluşlardır (Uzuntarla, 2016).

Organ bağışı ve organ nakli hekimlerin çalışma alanına girmesine karşın organ bağışının yaygınlaşması için dini kurumların ve eğitim öğretim kurumlarının da işbirliği içinde çalışması gerekir (Akçöltekin, 2014) ve yurttaşlarımız da bu konuda olumlu tutum içinde olmalıdır (Koçak, Aktaş, Şenol, Kaya, & Bilgin, 2010). Özer Gök vd., (2008) insanların organ nakliyle ilgili görüşlerinde eğitim düzeylerinin, sosyoekonomik durumlarının ve mensubu olduğu dinin etkili olduğunu belirtmiştir. Ülkemizdeki alan yazın incelendiğinde bu konuda yapılan çalışmaların çoğunlukla üniversite öğrencilerinin (Bedi vd., 2015; Demir Doğan, Uzun, Kaya, Ekinci, & Altinkaynak, 2016; Güler, Yava, Karakaş Doğan, & Perim Ketenciler, 2017; Harman & Çökelez, 2017; Kavurmacı, Karabulut, & Koç, 2014; Özer Gök vd., 2008; Özpulat, 2017; Sungur

& Mayda, 2014; Vicdan, Peker, & Üçer, 2011; Yaşar vd., 2008), lise öğrencilerinin (Çetin & Harman, 2012; Tarhan, Dalar, Yıldırımoglu, Sayar, & Altın, 2012; Uzuntarla, 2016), hemşirelerin (Aytaş, Kartalcı, & Ünal, 2011), sınıf öğretmenlerinin (Akçöltekin, 2014) ve üniversite personelinin (Akış vd., 2008 ) görüşlerini ve bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik olduğu, ancak ortaokul düzeyinde yapılan çalışmaların (Öz, Ayrancı, Arslantaş, & Ünsal, 2016; Tetik & Cebesoy, 2018) ise çok az olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmalarda örneğin;

Tetik & Cebesoy'un (2018) 272 ortaokul öğrencisinin organ bağıışı ve nakline yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin, %60'ının organ bağıışı konusunda bilgilerinin olmadığı, %71'inin organ bağıışlamak için hangi şartların gerekli olduğunu bilmedikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin büyük kısmının böbrek, karaciğer ve kalbin naklinin gerçekleştirildiğini bildikleri belirtilmiştir. Siebelink, Geerts, Albers, Roodbol ve van de Wiel'in (2011) yaptığı çalışmada 12-15 yaşları arasındaki çocukların, organ bağıışı konusunu düşünebilecek kapasiteye sahip oldukları belirtilmiştir. Siebelink, Verhagen, Roodbol, Albers, & Van de Wiel'in (2017) çalışmasında ise öğrencilerin organ bağıışı konusunda bilgilendirilmesi için en uygun yaş diliminin 10-11 yaşları arası olduğu rapor edilmiştir. Tarhan vd.'nin (2012), organ bağıışı konusunda lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin,%58'inin organ bağıışı konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları ve %81'inin organ bağıışı ve naklinin yapılmasını onayladıkları tespit edilmiştir. Çetin ve Harman'ın (2012) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin %30'unun organ bağıışı konusunda bilgilerinin olduğu, bunun yanında öğrencilerin %43'ünün dinen organları bağıışlamanın bir sakıncası olmadığını belirttikleri rapor edilmiştir. Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda örneğin;

Yaşar vd.'nin (2008) çalışmasında öğrencilerin organ bağıışı ve nakli konusunda yetersiz bilgiye sahip oldukları, buna karşın Aytaş vd.'nin (2011) bir grup hemşirenin organ bağıışına bakış açılarını inceledikleri çalışmada, katılımcıların yeterli bilgilerinin olduğu belirtilmiştir. Bedi vd.'nin (2015) tıp fakültesi öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin organ bağıışına yönelik tutumlarının olumlu olduğu; ancak öğrencilerin bu konudaki bilgilerinin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Demir Doğan vd.'nin (2016) sağlıkla ilgili bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin %39'unun organ bağıışında bulunmak istedikleri, % 57'sinin konu hakkında bilgisinin iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özpulat'ın (2017) öğrencilerin kan ve organ bağıışına ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında ise, öğrencilerin %41'inin organlarını bağıışlamak istedikleri buna karşın %65'inin kan bağıışı yapmak istedikleri tespit edilmiştir.

Organ bağıışı ve organ nakli konusu, 2013 yılı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ortaokul 7.sınıf fen bilimleri öğretim programında yer almaktayken (MEB, 2013), 2018 yılında yapılan güncellemelerle birlikte 6. Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımları içerisine dahil edilmiştir (MEB, 2018). Program doğrultusunda öğrencilerin konu ile ilgili bilgiler edinmesi ve öğrencilere konunun toplumsal dayanışma açısından önemli olduğu kazandırılmak istenmektedir. Çünkü, erken yaşlarda organ bağıışı ve nakli konusu gündeme getirilmelidir (Siebelink, Geerts, Albers, Roodbol, & van de Wiel, 2011). Eğer organ bağıışı ve nakli konusu erken yaşlarda gündeme gelmezse, anne ve babalar çocuklarının herhangi bir nedenden dolayı beyin ölümleri gerçekleştiklerinde sağlıklı bir karar verip, çocuklarının organlarını bağıışlamada zorluk çekebilmekte,

dolayısıyla ebeveynler, çocuklarının böyle bir durumda nasıl karar vereceklerini bilmeleri durumunda kendileri organ bağışı konusunda daha kolay karar verebilmektedir (Siebelink vd diğerleri, 2011). Eğitim kurumlarında organ bağışı ve nakli konusuna yer verildiğinde, öğrenciler bu konulara yönelik olumlu tutum ve bilgi kazanmaktadır (Kavurmacı vd., 2014; Liu, Peng, Zhang, Qiao, & Hao, 2015; Yaşar vd., 2008). Organ bağışı konusundaki edinilen bilgiler sayesinde bireylerin bağış yapma oranları daha yüksek olmaktadır (Balcı & Şahingöz, 2014). Çünkü organ bağışı konusunda karşılaşılan en büyük problem, organ bağışının az olmasıdır (Burra vd., 2005). Böylece bu konuların fen bilimleri öğretim programında yer alarak öğrencilerin bu konulara yönelik bilgi ve görüşlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Buradan yola çıkılarak bu çalışmada, ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin organ bağışı ve organ nakli hakkındaki bilgilerinin ve tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ortaokul düzeyinde öğrencilerin organ bağışına yönelik bilgi düzeyleri ve görüşleri araştırılmış olup aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

7. ve 8. sınıf öğrencilerinin organ bağışı ve organ nakli konusundaki bilgileri ve görüşleri nelerdir?

### Yöntem

Çalışmanın yöntemi, bir konu hakkında katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri ve yetenek gibi özelliklerinin belirlendiği nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama araştırmasıdır (Fraenkel & Wallen, 2006).

### Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni 2017-2018 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında Aydın ili Kuyucak ilçesindeki devlet okullarında öğrenim görmekte olan 7.sınıf ve 8. sınıf öğrencileridir. İlçede toplamda 10 okul 561 7. ve 8. Sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Araştırma kapsamında ilçedeki tüm okullara ulaşılmış ve tüm gruplardan veri toplanmıştır. Hedeflenen öğrenci grubundan yalnızca 48 öğrenciye (devamsızlık, hastalık, araştırmaya katılmak istememe vb. sebeplerden) ulaşılamamıştır. Çalışmada yol ve zaman açısından tasarruflu olması göz önüne alınarak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler 2017-2018 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında Aydın İli Kuyucak ilçesi devlet okullarında 7. ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 513 (264 kız, 249 erkek) öğrenciden toplanmıştır.

“Organ bağışı ve organ nakli” konusu 7. sınıf fen bilimleri ders programında yer almaktadır. Bu çalışmada bu konuyu öğrenen öğrencilerin bilgi ve görüşlerinin araştırılması amaçlandığı için Aydın ili Kuyucak ilçesindeki ortaokullarda sadece 7. ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrenciler çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan okullar ve öğrenci sayıları Tablo 1’de belirtilmiştir. Etik nedenlerden dolayı okul isimleri açıkça verilmemiş O1, O2, O3, ... şeklinde numaralandırılmıştır.

Tablo 1

*Evreni ve Örneklemi Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları*

Okul	Cinsiyet	Örneklem			Genel Toplam	Evren		
		7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam		7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
O1	Kız	58	54	112	207	124	106	230
	Erkek	49	46	95				
O2	Kız	5	11	16	26	14	13	27
	Erkek	7	3	10				
O3	Kız	10	6	16	39	22	17	39
	Erkek	9	14	23				
O4	Kız	4	3	7	22	15	16	31
	Erkek	8	7	15				
O5	Kız	14	5	19	36	23	22	45
	Erkek	7	10	17				
O6	Kız	1	8	9	20	7	13	20
	Erkek	6	5	11				
O7	Kız	12	5	17	35	24	12	36
	Erkek	12	6	18				
O8	Kız	13	23	36	69	34	36	70
	Erkek	20	13	33				
O9	Kız	4	6	10	18	5	13	18
	Erkek	2	6	8				
O10	Kız	10	12	22	41	24	21	45
	Erkek	13	6	19				
	Toplam	264	249	513	513	292	269	561

**Veri Toplama Aracı**

Çalışmada kişisel bilgiler ile ilgili 7 sorudan ve organ bağıışı ve nakli hakkındaki bilgi ve görüşler ile ilgili 12 sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Akış vd., (2008) tarafından Tıp Fakültesi Sağlık Personeline yönelik geliştirilen 13 sorudan oluşan Organ Bağıışı Bilgi Düzeyi Anketi, ortaokul öğrencilerine uygulanacağı için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü için, sosyobilimsel konular alanında doktorasını tamamlamış üç akademisyenden içerik ile ilgili görüş alınmıştır. Dilbilgisi kontrolü için bir Türkçe Öğretmeni, ve soruların fen bilgisi programı içeriğine uygunluğu için iki Fen Bilimleri Öğretmenin görüşleri alınarak uzmanların %70-80 oranında anket sorularında uyuma gösterdikleri görüşler eleştiriler doğrultusunda düzeltmeler yapılarak ankette kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016). Anket soruları içerisinde yer alan bir soru (sizce hangi birim ya da birimlere organ bağıışında bulunulabilir?) uzman görüşlerinde belirtilen öneriler doğrultusunda

(yanıtları arasındaki dispanser seçeneği öğrenciler tarafından pek kullanılmayan bir kelime olması) ve bilemeyecekleri düşünüldüğünden seçeneklerden çıkartılmıştır. Ayrıca soruları yanıtlarken öğrencilerin birden fazla seçeneği işaretleyebilmeleri için anketin yönerge kısmına yanıtı evet hayır olan sorular dışında birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz şeklinde ifade eklenmesi uzman görüşleri dikkate alınarak yapılmıştır. Son hali verilen anket bir tanesi açık, 11'i kapalı uçlu olmak üzere 12 sorudan oluşmaktadır.

Anket uygulaması sınıf ortamında ve birinci yazar rehberliğinde gerçekleştirilmiş toplamda 25 dakika sürmüştür. Veri toplayıcı araştırmacı tüm sınıflarda standart açıklamalar yapmıştır. Çalışmaya katılımın gönüllülük arz ettiği, diledikleri zaman çalışmadan çekilebileceklerini açıklamıştır. Bu açıklamaların ardından bazı öğrenciler çalışmaya katılmak istemediklerini belirtmiştir. Bunun haricinde araştırmacı ile katılımcılar arasında herhangi bir etkileşim olmamıştır.

### **Veri Analiz Yöntemi**

Anket verileri analiz edilirken, kodlamalar yapılmıştır ve verilerin frekans ve yüzde değerleri verilerek betimsel analiz kullanılmıştır. Birinci soru haricindeki sorular evet hayır, ya da tartışmaya açık olmayan cevaplar içerdiği için (bilgi kaynağı vb.) frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Birinci sorunun analizi yapılırken her iki örneklemeden rastgele seçilen 50 öğrencinin cevabı ayrı ayrı kodlanmış olup daha sonra üç araştırmacı bir araya gelerek fikir ayrılığı olan kısımları tartışmışlardır. Kodlayıcı güvenilirliği hesaplanırken Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılarak görüş birliği (n=45) ve görüş ayrılığı (n=5) bulunmuştur ve kodlayıcı güvenilirliği %90 olarak hesaplanmıştır.

Kodlayıcılar arasında uzlaşma sağlandıktan sonra kalan veriler araştırmacılar arasında eşit paylaşılarak bağımsız analiz edilmiştir. Öğrenciler organ bağışı ve organ nakli nedir sorusunda organ bağışını ayrı, organ naklini ayrı şekilde tanımlanmışsa yeterli, tanımlardan sadece birini yapmışsa yetersiz, tek bir tanımın içinde hem organ bağışı hem de organ nakli ile ilgili bilgi ve görüşler vermişse karmaşık, soruyu yanıtsız bırakmışsa cevap yok şeklinde kodlama yapılmıştır.

## Bulgular

Öğrencilerin kişisel bilgilerini tanımlayan sosyodemografik özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Öğrencilerin Sosyodemografik Özellikleri*

Özellikler	7. Sınıf		8. Sınıf		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Yaş	12	143	54.17	1	0.40
	13	114	43.18	154	61.85
	14	6	2.27	93	37.35
	15	1	0.38	1	0.40
Cinsiyet	Erkek	133	50.38	116	46.59
	Kız	131	49.62	133	53.41
Anne Eğitim	İlkokul	139	52.65	132	53.01
	Ortaokul	67	25.38	68	27.31
	Lise	37	14.02	29	11.65
	Üniversite	12	4.55	11	4.42
	Okur-yazar değil	5	1.89	7	2.81
	Bilmiyor	4	1.52	2	0.80
Baba Eğitim	İlkokul	109	41.29	108	43.37
	Ortaokul	81	30.68	72	28.92
	Lise	40	15.15	47	18.88
	Üniversite	28	10.61	18	7.23
	Okur-yazar değil	2	0.76	1	0.40
	Bilmiyor	4	1.52	3	1.20
Yaşanılan yer	Köy	124	46.97	123	49.40
	İlçe	80	30.30	71	28.51
	Kasaba	60	22.73	55	22.09
Ailenin Gelir Düzeyi	1000-1500 TL	104	39.39	105	42.17
	1501-2000 TL	53	20.08	31	12.45
	2001-2500 TL	29	10.98	26	10.44
	2501-3000 TL	35	13.26	35	14.06
	3000 TL ve üzeri	29	10.98	40	16.06
	Bilmiyor	14	5.30	12	4.82
	Toplam	264	100.00	249	100.00

Tablo 2’den elde edilen bulgulara göre 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin yaş aralığı 12-15 arasında olduğu, yaş ortalamalarının ise 7. sınıflarda 12.5, 8. sınıflarda 13 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin %50.38’i erkek, %49.62’si kız, 8. sınıf öğrencilerinin %46.59’u erkek, %53,41’i kız öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin anne eğitim durumları incelendiğinde her iki grupta da ilkokul mezunu annelerin sayısının diğerlerine göre fazla olduğu, ortaokul lise üniversite ve okuryazar olmayan anne sayısının da her iki grupta benzer oranlarda olduğu görülmektedir. Ayrıca 7. sınıflardan dört, 8. sınıflardan da iki öğrenci annesinin eğitim düzeyini bilmediklerini belirtmişlerdir.

Baba eğitim durumları incelendiğinde her iki grupta da ilkokul mezunu babaların sayısının diğerlerine göre fazla olduğu, ortaokul-lise-üniversite ve okuryazar olmayan baba sayısının da her iki grupta benzer oranlarda olduğu görülmektedir. Öte yandan, 7. sınıflardan dört, 8. sınıflardan da üç öğrenci babasının eğitim düzeyini bilmediklerini belirttikleri görülmektedir. Tablo 2 dikkatle incelendiğinde anne ve babaların çoğunluğunun ilkokul mezunu olduğu görülmekte ancak babaların eğitim durumlarının anne eğitim durumlarına göre daha iyi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ve ailelerinin yaşadıkları yerler incelendiğinde her iki gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun köyde yaşadığı diğer öğrencilerin de ağırlıklı olarak ilçe ve kasabada yaşadıkları görülmektedir.

Ailelerin gelir düzeyine bakıldığında her iki gruptaki öğrencilerin de gelir düzeylerinin benzer aralıklarda olduğu, ailelerin çoğunluğunun 1000-1500 TL gelire sahip oldukları, üst limit olarak belirlenen 3000 TL üzerinde gelire sahip az sayıda öğrenci olduğu görülmektedir. Ayrıca 7. sınıflardan 14, 8. sınıflardan 12 öğrencinin ailesinin gelir miktarını bilmediği görülmektedir.

Öğrencilere uygulanan organ bağışı ve nakli bilgi düzeyleri ve görüşleri anketi verilerine göre; birinci soruda öğrencilere organ nakli ve organ bağışının tanımları sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3

*Öğrencilerin Organ Bağışı ve Organ Nakli Tanımları*

	7. Sınıf Öğrencileri		8. Sınıf Öğrencileri	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Yetersiz	175	66.29	201	80.72
Yeterli	45	17.05	14	5.62
Karmaşık	19	7.20	9	3.61
Cevap yok	25	9.47	25	10.04

Tablo 3’e göre her iki gruptaki öğrencilerin çoğunluğunun organ nakli ve organ bağışı tanımlamalarının yetersiz olduğu görülmekte iken, soruyu cevapsız bırakan öğrenci sayıları her iki grupta da eşittir. Öte yandan 7. sınıf öğrencilerinin organ bağışı ve organ nakli tanımlamalarının 8. sınıf öğrencilerine göre daha yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin organ bağışı ve organ nakline ilişkin tanımlarından örnekler aşağıda sunulmuştur:

‘Organ bağıışı, organımızı isteyerek bir başkasına vermek’ (Yetersiz kategorisi)

‘Organ nakli, sağlam organları başka kişilere takmak’ (Yetersiz kategorisi)

‘Organ bağıışı, insanın öldükten sonar da organı bağıışlanabilir, beyin ölümü gerçekleşmişse ya da ölmeden de hastanelere giderek organını bağıışlayabilir’ (Yeterli kategorisi)

‘Organ nakli, sağlam bir organın hasta bir hastaya nakledilmesidir’ (Yeterli kategori)

‘Organ bağıışı, beyin ölümü gerçekleştikten sonra sağlam organların nakledilmesi’ (Karmaşık kategorisi)

‘Organ nakli, ihtiyaç duyulduğunda bağıışlanan organ’ (Karmaşık kategorisi)

Sorunun doğru cevabı şu şekildedir: Organ bağıışı, kişinin ölmeden önce kendi hür iradesiyle, yaşamını yitirdiğinde organlarını hasta olan bir başka kişinin kullanmasına onay vermesidir (Organ Nakli Koordinatörleri Derneği [Onkod], 2017). Organ nakli, beyin ölümü gerçekleşmiş kişilerden ya da sağlam kişilerden alınan organların, yetersizlik yaşanan organlarla değiştirilmesidir (Özmen vd., 2008).

İkinci soruda öğrencilere organ bağıışı hakkındaki bilgilerini nerelerden edindikleri sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4

*Öğrencilerinin Organ Bağıışı Hakkındaki Bilgileri Edinme Yerleri*

	7. Sınıf Öğrencileri		8. Sınıf Öğrencileri	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Öğretmen	163	61.74	128	51.41
İnternet	114	43.18	130	52.21
TV	96	36.36	56	22.49
Çevre	82	31.06	97	38.96
Organ Bağıışı Merkezi	57	21.59	54	21.69
Özel Doktor	42	15.91	30	12.05

Tablo 4’e göre öğrencilerinin yanıtları incelendiğinde organ bağıışı bilgi edinme yeri olarak en sık tekrarlanan yanıtların 7. sınıf öğrencilerinde öğretmen (n=163) sonra sırasıyla internet (n=114), TV (n=96), çevre (n=82), organ bağıışı merkezi (n=57) ve özel doktor (n=42) olduğu görülmekteyken, 8. sınıf öğrencilerinde en sık tekrarlanan yanıtların internet (n=130) sonra sırasıyla öğretmen (n=128), çevre (n=97), TV (n=56), organ bağıışı merkezleri (n=54) ve özel doktor (n=30) olduğu görülmektedir. Genel olarak 7. sınıf öğrencilerinin büyük kısmı organ bağıışı ve organ nakli konusundaki bilgilerini öğretmenlerden (%61.74) edinirken 8. sınıf öğrencilerinin internetten (%52.21) ve öğretmenlerden (%51.41) edindikleri görülmektedir.

Üçüncü soruda öğrencilere hangi birim ya da birimlere organ bağıışında bulunulabilir diye sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 5’te belirtilmiştir.



Tablo 5

*Organ Bağışında Bulunulabilen Birimler*

	7. Sınıf Öğrencileri		8. Sınıf Öğrencileri	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Devlet Hastaneleri	154	58.33	149	59.84
Üniversite Hastaneleri	131	49.62	141	56.63
Özel Poliklinikler	126	47.73	95	38.15
İl Sağlık Müdürlüğü	87	32.95	79	31.73
Aile Hekimliği Merkezi	53	20.08	35	14.06

Tablo 5'e göre öğrencilerinin yanıtları incelendiğinde organ bağışında bulunulabilecek birimler olarak en sık tekrarlanan yanıtın 7. sınıf öğrencilerinde devlet hastaneleri (n=154) sonra sırasıyla üniversite hastaneleri (n=131), özel poliklinikler (n=126), il sağlık müdürlükleri (n=87) ve aile hekimliği merkezi (n=53) olarak görülmekteyken, 8. sınıf öğrencilerinde en sık tekrarlanan yanıtın devlet hastaneleri (n=149), sonra sırasıyla üniversite hastaneleri (n=141), özel poliklinikler (n=95), il sağlık müdürlükleri (n=79) ve aile hekimliği merkezi (n=35) olarak görülmektedir. Genel olarak 7. sınıf öğrencilerinin büyük kısmı devlet hastanelerini (% 58,33), 8. sınıf öğrencilerinin çoğunluğu devlet hastaneleri (% 59,84) ve üniversite hastanelerini (% 56,63) organ bağışında bulunulan birimler olarak belirtmektedirler. Devlet hastaneleri, üniversite hastaneleri, toplum sağlığı merkezleri, bazı aile sağlığı merkezleri ile ilçe ve il sağlık müdürlükleri organ bağış formu düzenlemeye yetkili kurum ve kuruluşlar olarak bilinmektedir (Uzuntarla, 2016).

Dördüncü soruda öğrencilere organ bağışında bulunabilmek için neler gereklidir diye sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6

*Organ Bağışında Bulunulabilme Şartları*

	7. Sınıf Öğrencileri		8. Sınıf Öğrencileri	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sağlık Raporu	215	81.44	218	87.55
Nüfus Bilgilerini İçeren Kimlik	170	64.39	161	64.66
1.Derece Akraba	115	43.56	74	29.72
Sadece Doktor Bilgisi	20	7.58	33	13.25
Diğer	16	6.06	9	3.61

Tablo 6'ya göre öğrencilerin yanıtları incelendiğinde organ bağışında bulunabilme şartları olarak en sık tekrarlanan yanıtın 7. sınıf öğrencilerinde sağlık raporu (n=215) sonra sırasıyla nüfus bilgilerini içeren kimlik (n=170), birinci dereceden akraba (n=115), sadece doktor bilgisi (n=20) ve diğer (n=16) [doku uyumu 5 öğrenci, yaş sınırı 4 öğrenci, aile izni 2 öğrenci, yeşil kart, anket kullanmak, beyin ölümü,

organın çift olması ve organ bağış kartı 1'er öğrenci] olarak görülmekteyken 8. sınıf öğrencilerinde en sık tekrarlanan yanıtın sağlık raporu (n=218) sonra sırasıyla nüfus bilgilerini içeren kimlik (n=161), birinci dereceden akraba (n=74), sadece doktor bilgisi (n=33) ve diğer (n=9) [onsekiz yaş 4 öğrenci, organ bağış kartı 2 öğrenci, doku uyumu, diyanet işi ve aile izni 1'er öğrenci) olarak belirtmişlerdir. Genel olarak 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çoğunluğu nüfus bilgilerini içeren kimlik ve sağlık raporunun organ bağışında bulunmak için gerekli olduğunu belirtmiştir. Ülkemizde bireylerin organ bağışında bulunabilmeleri için 18 yaşını doldurmuş olmaları, yaşarken iki tanık ile birlikte yetkili sağlık kurum ve kuruluşlarına organlarını bağışladıklarını beyan etmeleri ve organlarını bağışladığına dair formu doldurmaları gerekmektedir (Akış vd., 2008). Sağlık raporu organ bağışlamak için gerekli değildir.

Beşinci soruda öğrencilere organ bağışı için doku uyumu gerekli midir diye sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7

*Doku Uyumu Gerekliliği*

	7. Sınıf Öğrencileri		8. Sınıf Öğrencileri	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Evet	249	94.32	233	93.57
Hayır	15	5.68	14	5.62

Tablo 7'ye göre 7. sınıf öğrencilerinden organ bağışı için 249 öğrenci doku uyumunun gerekli olduğunu, 15 öğrenci gerekli olmadığını belirtmektedir. 8. sınıf öğrencilerinden 233'ü doku uyumunun gerekli olduğunu, 14'ü gerekli olmadığını belirtmiştir. 8. sınıf öğrencilerinden 2 öğrenci ise soruyu yanıtızsız bırakmıştır. Genel olarak 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun organ bağışı için, sorunun doğru cevabı olan doku uyumunun gerekli olduğunu belirttiği görülmektedir.

Altıncı soruda öğrencilere daha önceden organ bağışında bulunmamış bir kişiden hangi şartlarda organ nakli gerçekleştirilebilir diye sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 8'de belirtilmiştir.

Tablo 8

*Organ Naklinde Bulunmak İçin Gerekli Şartlar*

	7. Sınıf Öğrencileri		8. Sınıf Öğrencileri	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Beyin Ölümü	164	62.12	146	58.63
Birinci Derece İki Yakını Onayı	150	56.82	111	44.58
Doktor Onayı	124	46.97	144	57.83
Suni Solunum Cihazına Bağlı Olma	34	12.88	39	15.66
Yoğun Bakımda Yatma	15	5.68	24	9.64

Tablo 8'e göre öğrencilerin yanıtları incelendiğinde organ bağışında bulunmak için gerekli şartlar arasında her iki grupta da en sık tekrarlanan yanıtın beyin ölümünün gerçekleşmiş olması en az tekrarlanan yanıtın ise suni solunum cihazına bağlı olma ve yoğun bakımda yatma olduğu görülmektedir. Genel olarak organ bağışında bulunmak için gerekli şartları 7. sınıf öğrencilerinin çoğunluğu beyin ölümü (%62.12) ve birinci derece iki yakınının onayı (%56.82) olarak belirtirken 8.sınıf öğrencilerinin çoğunluğu beyin ölümü (%58.63) ve doktor onayı (%57.83) olarak belirtmektedir. Sorunun doğru cevabı ise şu şekildedir: Organ nakli, beyin ölümü gerçekleşen ve hastane şartlarında ölen bireylerin organları, ilgili uzmanların beyin ölümü tanısını koyduktan sonra aile izninin olmasıyla yapılmaktadır (Kara, Salman, & Öngel, 2012).

Yedinci soruda öğrencilere hangi organların bağışlanabileceği sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 9'da belirtilmiştir.

Tablo 9

*Bağışlanabilen Organlar*

	7. Sınıf Öğrencileri		8. Sınıf Öğrencileri	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Böbrek	249	94.32	225	90.36
Karaciğer	232	87.88	211	84.74
Akciğer	226	85.61	206	82.73
Kalp Kapağı	215	81.44	179	71.89
Kalp	197	74.62	189	75.90
Pankreas	197	74.62	133	53.41
Kornea	188	71.21	139	55.82
İnce bağırsak	187	70.83	112	44.98
Tamamı	161	60.98	91	36.55

Tablo 9 incelendiğinde her iki gruptaki öğrencilerin de bağışlanabilen organlar olarak sırasıyla böbrek, karaciğer, akciğer, kalp kapağı, kalp, pankreas, kornea, ince bağırsak ve organların tamamı [böbrek, akciğer, karaciğer, kalp, kalp kapağı, kornea, ince bağırsak ve pankreas]nı belirttikleri görülmektedir. Genel olarak 7. ve 8. sınıf öğrencileri bağışlanabilen organ olarak en fazla böbrek, karaciğer ve akciğeri belirtmektedirler ve 7. sınıf öğrencilerinin çoğunluğu sorunun doğru cevabı olan belirtilen organların tamamının (%60.98) bağışlanabileceğini belirtirken 8. sınıf öğrencilerinin az bir kısmı organların tamamının (%36.55) bağışlanabileceğini belirtmektedirler.

Sekizinci soruda öğrencilere akrabalarından ya da yakın çevresinden organ bağışında bulunanlar oldu mu diye sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 10

*Akrabası ya da Yakın Çevresinden Organ Bağışında Bulunanlar*

	7. Sınıf Öğrencileri		8. Sınıf Öğrencileri	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Hayır	222	84.09	207	83.13
Evet	40	15.15	39	15.66

Tablo 10' a göre 7. sınıf öğrencilerinden 222 öğrenci akrabaları ya da yakın çevresinde organ bağışında bulunanların olmadığını, 40 öğrenci akrabaları ya da yakın çevresinde organ bağışında bulunanların olduğunu belirtilirken, 8. sınıf öğrencilerinden 207 öğrenci akrabaları ya da yakın çevresinde organ bağışında bulunanların olmadığını, 39 öğrenci ise akrabaları ya da yakın çevresinde organ bağışında bulunanların olduğunu belirtmiştir. 7. sınıf öğrencilerinden 2 öğrenci ve 8. sınıf öğrencilerinden 3 öğrenci de soruyu yanıtsız bırakmıştır. Genel olarak 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin akraba ya da çevresinde organ bağışında bulunan kişilerin az olduğu görülmektedir.

Dokuzuncu sorudan itibaren öğrencilerin organ bağışı ve nakline yönelik görüşleri ile ilgili sorular sorulmuş ve yanıtları alınmıştır. 9. soruda öğrencilere ileride organ bağışında bulunmayı düşünüyor musunuz diye sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 11'de belirtilmiştir.

Tablo 11

*Organ Bağışında Bulunma İsteği*

	7. Sınıf Öğrencileri		8. Sınıf Öğrencileri	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Fikrim yok	125	47.35	116	46.59
Evet	115	43.56	105	42.17
Hayır	24	9.09	26	10.44

Tablo 11 incelendiğinde her iki gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun ileride organ bağışında bulunmak için şuan fikirlerinin olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Organlarını bağışlamak isteyen ve istemeyen öğrenci sayılarının ise iki grupta da birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca organ bağışında bulunmak isteyen öğrencilerin sayısının organ bağışında bulunmak istemeyenlere oranla daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.

Onuncu soruda öğrencilere ailelerinden bir kişiye organ nakli yapılması gerektiği ve bu kişinin dokularının da sadece kendi dokularıyla uyduğu varsayımı söylenmiştir. Böyle durumda organlarını bağışlamak isteyip istemeyecekleri sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 12'de belirtilmiştir.

Tablo 12

*Öğrencilerin Ailesinden Bir Kişiyeye Organ Bağışında Bulunma İstekleri*

	7. Sınıf Öğrencileri		8. Sınıf Öğrencileri	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Evet	242	91.67	229	91.97
Hayır	21	7.95	17	6.83

Tablo 12 incelendiğinde genel olarak 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ailesinden birine organ nakli gerektiğinde, organlarını bağışlamak isteyenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. 7. sınıf öğrencilerinden 1 öğrenci, 8. sınıf öğrencilerinden ise 3 öğrenci soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Onbirinci soruda öğrencilere tanımadıkları bir kişiyeye organ nakli yapılması gerektiği ve bu kişinin dokularının da sadece kendi dokularıyla uyduğu varsayımı söylenmiştir. Böyle durumda organlarını bağışlamak isteyip istemeyecekleri sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 13'te belirtilmiştir.

Tablo 13

*Öğrencilerin Tanımadığı Bir Kişiyeye Organ Bağışında Bulunma İstekleri*

	7. Sınıf Öğrencileri		8. Sınıf Öğrencileri	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Evet	161	60.98	164	65.86
Hayır	103	39.02	78	31.32

Tablo 13 incelendiğinde tanımadığı kişilerin organ nakline ihtiyacı olduğunda, 7. ve 8. sınıflardan organ bağışında bulunmak isteyen öğrencilerin çoğunlukta olduğu ve organlarını bağışlamak isteyen 8. sınıf öğrencilerinin (%65.86), 7. sınıf öğrencilerinden (%60.98) fazla olduğu görülmektedir.

Onbirinci sorunun devamında tanımadığı kişilere organlarını vermek isteyen öğrencilerin, organlarını bağışlamaları karşılığında herhangi bir bedel istemeleri sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 14'te belirtilmiştir.

Tablo 14

*Öğrencilerin Organları Bağışlama Karşılığında Herhangi Bir Bedel Talep Etmeleri*

	7.Sınıf Öğrencileri		8.Sınıf Öğrencileri	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Hayır	148	91.93	154	93.90
Evet	13	8.07	10	6.10

Tablo 14'e göre organlarını tanımadığı kişilere bağışlamak isteyen 7. sınıf öğrencilerinden (n=161) 148 öğrenci, tanımadığı bir kişinin organ nakline ihtiyacı

olduğunda organlarını bağışlama karşılığında herhangi bir bedel istemezken, 13 öğrenci istemektedir. Organlarını tanımadığı kişilere bağışlamak isteyen 8. sınıf öğrencilerinden (n=164) 154 öğrenci, tanımadığı bir kişinin organ nakline ihtiyacı olduğunda organlarını bağışlama karşılığında herhangi bir bedel istemezken 10 öğrenci istemektedir. Genel olarak 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin tanımadıkları kişilere organlarını bağışlama karşılığında herhangi bir bedel istemedikleri görülmektedir.

Onikinci soruda öğrencilere organ nakli ve organ bağışının dini açıdan sakıncalı olma durumu sorulmuştur. Verilen yanıtlar Tablo 15'te belirtilmiştir.

Tablo 15

*Organ Bağışı ve Organ Naklinin Dini Açıdan Sakıncalı Olma Durumu*

	7. Sınıf Öğrencileri		8. Sınıf Öğrencileri	
	f	%	f	%
Hayır	247	93.56	236	94.78
Evet	17	6.44	12	4.82

Tablo 15'e göre 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun organ bağışının dini açıdan uygun olduğunu, az bir kısmının organ bağışının dini açıdan uygun olmadığını belirttiği görülmektedir. Genel olarak 7. ve 8. sınıf öğrencileri organ bağışını dini açıdan sakıncalı görmemektedirler. Öğrencilerin organ bağışı ve organ naklinin dini açıdan sakıncalı olup olmadığına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

'Hayır düşünmüyorum. Birisine can veriyoruz, niçin günah olabilir ki' (Öğrenci-5)

'Bağışladığımız organlar ile ölürüz, cennete gideriz ve bunun için dini açıdan sorun olmaz' (Öğrenci-96)

'Dini açıdan sakınca yok. Bunu belirten bir kural yok çünkü' (Öğrenci-307)

### Sonuç ve Tartışma

Çalışmada ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin organ bağışı ve organ nakli hakkında bilgilerinin ve tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada organ bağışı ve nakli konusundaki bilgilerini 7. sınıf öğrencileri en çok öğretmenden (%61.74) edindiklerini belirtirken, 8. sınıf öğrencileri internette (%52.21) ve öğretmenden (%51.41) edindiklerini belirtmişlerdir. 7. sınıf öğrencileri organ bağışı konusunu dönem içerisinde fen bilimleri dersindeki ünite kazanımlarında işlediklerinden en çok öğretmenden bilgi edindikleri ve internet kullanımının günümüzde yaygın hale gelmesinden dolayı 8. sınıf öğrencilerinin internette bilgi edindikleri düşünülmektedir. Bu bulgu alanyazında farklı örneklem grupları ile yapılan çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Örneğin; Özer Gök vd. (2008) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin bilgilerini okulda derslerden, seminerlerden (%73.60) edindiklerini belirterek benzer sonuçlar bulmuşlardır. Bunun yanında Vicdan vd., (2011) yüksek okul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin organ bağışı ile ilgili bilgilerini %46.90 radyo ve TV'den, %32.00 ders kitaplarından edindiklerini, Uzuntarla (2016) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin organ bağışı ile ilgili bilgilerini internette (%46.90) ve TV'den (%16.80), Çetin ve Harman (2012) ise lise

öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin organ bağışı ile ilgili bilgilerini internette (%36.00), TV'den (%44.00) ve okuldan (%30.00) edindiklerini belirtmiştir.

Araştırmada organ bağışında bulunabilecek birimler olarak 8. sınıf öğrencilerinin en sık tekrar ettiği yanıtlar, devlet hastaneleri (%59.84) ve üniversite hastaneleri (%56.63) olarak bulunurken, Uzuntarla'nın (2016) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada en sık tekrar edilen yanıt kamu ve üniversite hastaneleri (%97.30) olarak ve Çetin ve Harman'ın (2012) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada en sık tekrar edilen yanıtlar devlet hastaneleri (%48.00) ve üniversite hastaneleri (%74.00) olarak bulunmuştur. Çalışmada organ bağışında bulunabilme şartları olarak en sık tekrar edilen yanıtlar, 7. sınıf öğrencilerinde sağlık raporu (%81.44) ve nüfus bilgilerini içeren kimlik (%64.39), 8. sınıf öğrencilerinde sağlık raporu (%87.55) ve nüfus bilgilerini içeren kimlik (%64.66) olarak bulunurken Çetin ve Harman'ın (2012) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada sağlık raporu (%80.00) ve nüfus bilgilerini içeren kimlik (%64.00) olarak bulunmuş ve benzer sonuçlar göstermiştir. Akış vd.'nin (2008) üniversite personeliyle yaptıkları çalışmada ise bu oran sağlık raporu (%38.92) ve nüfus bilgilerini içeren kimlik (%31.54) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin en sık sağlık raporunu belirtmelerinin nedeni olarak bir işe girilirken, o iş için sağlık durumunun elverişli olup olmadığının tespit edilmesi amacı ile bireylerden sağlık raporu istenildiğinden organ bağışında bulunmak için de sağlık raporu olursa organları bağışlamak için bir engel olmadığı kanısında oldukları düşünülmektedir. Organ bağışı için doku uyumu gerekli midir sorusuna yönelik bulgularda 7. sınıf öğrencilerinin %94.32'si, 8. sınıf öğrencilerinin %93.57'si organ bağışı için doku uyumu gerektiğini belirtirken Uzuntarla'nın (2016) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin %91.00'i, Çetin ve Harman'ın (2012) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin %96.00'si organ bağışı için doku uyumu gerektiğini belirtmişlerdir ve yapılan çalışmayla benzer sonuçlar bulunmuştur. Akış vd.'nin (2008) üniversite personeliyle yaptığı çalışmada bu oran %70.00 olarak bulunmuştur. Çalışmada organ bağışında bulabilmek için gerekli şartları, 7. sınıf öğrencilerinin çoğunluğu beyin ölümü (%62.12) ve birinci derece iki yakınının onayı (%56.82), 8. sınıf öğrencilerinin çoğunluğu beyin ölümü (%58.63) ve doktor onayı (%57.83) olarak belirtirken, Çetin ve Harman'ın (2012) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrenciler birinci derece yakını onayı (%82.00), doktor onayı (%46.00) ve beyin ölümü (%44.00) olarak belirtmişlerdir. Akış vd.'nin (2008) üniversite personeliyle yaptıkları çalışmada ise birinci derecede akraba onayı (%47.40) ve beyin ölümü (%31,85) olarak belirtilmiştir.

Çalışmada bağışlanabilen organların tamamını (böbrek, akciğer, karaciğer, kalp, kalp kapağı, kornea, ince bağırsak ve pankreas) 7. sınıf öğrencilerinin %60.98'i, 8. sınıf öğrencilerinin %36.55'i belirtirken, Çetin & Harman'ın (2012)' in lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin tamamı (%100,00), Vicdan vd.'nin (2011) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin %44.70'i belirtmiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun böbrek ve karaciğeri bağışlanabilen organ olarak belirtmelerinin nedeni televizyonlarda, haberlerde böbrek ve karaciğer naklinin sıklık gündeme gelmesinden olabilir. Akrabasından ya da yakın çevresinden organ bağışında bulunanların oranı çalışmada 7. sınıf öğrencileri %15.15, 8. sınıf öğrencileri %15.66 olarak bulunmuştur. Bu oran Akış vd.'nin (2008) üniversite personeliyle yaptıkları çalışmada %8.00 olarak bulunmuştur. Organ bağışında bulunmak isteyenlerin oranı, çalışmada 7. sınıf öğrencilerinde %43.56 ve 8. sınıf öğrencilerinde %42.17 olarak

bulunmuştur. Bu oran Aytaş vd.'nin (2012) hemşirelerle yaptıkları çalışmada %42.00 bulunarak benzer sonuç gösterirken, Çetin ve Harman'ın (2012) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada %12.00, Uzuntarla'nın (2016) lise öğrencisiyle yaptığı çalışmada %60.00 olarak bulunmuştur. Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda bu oran Yaşar vd., (2008) %34.90, Vicdan vd., (2011) %51.80, Özer Gök vd., (2008) %71.70, Kılıç, Koçak, Türker, Gürpınar ve Gülerik, (2010) %91.10 olarak bulunmuştur. Akış vd.'nin (2008) üniversite personeliyle yaptıkları çalışmada ise %21.00 olarak bulunmuştur. Ailesinden bir kişiye organ bağışında bulunma isteği olarak, yapılan çalışmada 7. sınıf öğrencileri %91.67, 8. sınıf öğrencileri %91.97 olumlu görüş belirtmişlerdir. Özer Gök vd.'nin (2008) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada bu oran %98.10 bulunarak benzer sonuç göstermiştir. Çetin ve Harman'ın (2012) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada ise öğrencilerin %56.00'si olumlu görüş belirtmişlerdir. Tanımadığı kişiye organ bağışında bulunma isteği olarak çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin %39.20'si, 8. sınıf öğrencilerinin %31.32'si olumlu görüş belirtmişlerdir. Organlarını tanımadıkları kişilere bağışlamada olumlu görüş belirten 7. sınıf öğrencilerinin %91.93'ü ve 8. sınıf öğrencilerinin %93.90'ı organlarını bağışlama karşılığında bedel talep etmemektedir. Çetin ve Harman (2012), lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin %96.00'sinin, Sungur ve Mayda (2014), tıp fakültesi öğrencileriyle yaptıkları çalışmada 1. dönem öğrencilerinin %69.10'unun ve 6. dönem öğrencilerinin %88.90'ının organ bağı karşılığında herhangi bir bedel talep etmediğini rapor etmişlerdir. Çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin %93.56'si ve 8. sınıf öğrencilerinin %94.78'si organ bağışının dini yönden sakıncalı olmadığını belirtmişlerdir. Uzuntarla'nın (2016) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin %80.50' i, Özer Gök vd.'nin (2008) sağlık yüksekokulu öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin %84.90' u, Sungur ve Mayda (2014), tıp fakültesi öğrencileriyle yaptıkları çalışmada 1. dönem öğrencilerinin %72.80'i ve 6. dönem öğrencilerinin %84.40'ı organ bağışının dini yönden sakıncalı olmadığını belirtmişlerdir. Çetin ve Harman (2012) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada bu oranı %43.00, Aytaş vd., (2011) ise hemşirelerle yaptıkları çalışmada %49.50 olarak belirtmişlerdir. Bunun bireylerin inançlarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yani bazı öğrenciler organ bağı ve naklinin yapılmasını dinen uygun olmadığını düşünürken, bazıları da herhangi bir sakıncasının olmadığını belirtmektedirler. Bu da inancın tutum üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir (Baysal, 1981, akt. Tavşancıl, 2014).

Çalışmada ortaokul öğrencilerin organ bağı ve organ nakline yönelik görüşlerinin lise öğrencilerinininkinden daha olumlu olduğu görülmektedir. Bunun, sosyobilimsel konuların hem ortaokul fen bilimleri öğretim programında (MEB, 2018a) hem de biyoloji dersi öğretim programının özel amaçları içerisinde (MEB, 2018b) yer almasına rağmen, ortaokul fen bilimleri öğretim programında organ bağı ve nakli konusunun, duyu organlarımız konusu içerisinde ayrı bir başlık halinde verilerek öğrencilerin bu konularda bilgi edinmelerinden ve edindikleri bilgiler sayesinde görüşlerinin daha net, açık ve olumlu olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

### Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Organ bağı ve organ nakli konusu öğrencilere anlatılırken öğretmenler konuları farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile işleyebilirler.



- 8.sınıfta din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde organ bağışı ile ilgili doğrudan konu olmamasına rağmen 4. ünite olan Kur'an da Akıl ve Bilgi ve 6. ünite olan Dinler ve Evrensel Öğütleri konuları işlenirken din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri organ bağışının önemine değinebilirler.
- Ülkemizde Kasım ayında düzenlenen Organ ve Doku Bağışı Haftası kapsamında okullarda çeşitli etkinlikler düzenlenerek 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasındaki organ bağışı ve organ nakli bilgi düzeyleri farklılıkları giderilebilir ve öğrenciler daha bilgili ve bilinçli olabilirler.
- Bu konuyla ilgili ortaokul düzeyinde yapılacak çalışmalar arttırılabilir.
- Daha büyük örneklem gruplarıyla bir ildeki birkaç farklı ilçede ya da bir bölgedeki birkaç farklı ilde araştırmalar yapılması da önerilmektedir.

## Summary

**Purpose and Significance:** Science and society have always been interaction with each other (Topçu, 2015). The rapid developments in science and technology have effects the society in positive and negative ways. There are a lot of scientific issues (organ transplantation, three parent babies, genetic, etc.) that can be argue in daily life. Individuals who are aware of these issues are called scientifically literated person. One of the significant aims of science education is to contribute students' scientific literacy.

Some science issues are directly related with daily life. Organ donation; which can be frequently seen on newspapers, internet, and television are one of those issues. Thus, this study aims to investigate individuals' views about organ donation and transplantation issue.

Organ donation is the consent of someone by their free-will to donate their organs when they die. (Organ Transplantation Cordination Council [Onkod], 2017). If the person has not donated his organs before his death and his organs have not lost their functioning before brain death, specialists may receive donations by requesting consent form from their first degree close relatives. Organ transplantation is medical process that involves removing an organ from one body and placing in the body of a recipient to replace a missing organ. The organs to be transplanted can be removed from donors who may be living or may have died of brain death (Sungur & Mayda, 2014). Today, the following organs can be transplanted: lung, liver, small intestine, heart, cardiac valve, pancreas, kidney, bone marrow, cornea (Bölükbaş, Eyüpoğlu, & Kurt, 2004).

Organ donation and organ transplant are included in the 7<sup>th</sup> grade science curriculum (M.E.B., 2013) and 6<sup>th</sup> grade science curriculum (MEB, 2018a). The program aims to provide students with sufficient information on organ donation and to raise the importance of organ donation in terms of social solidarity. This research aims to investigate the knowledge levels and opinions of secondary school level students about organ donation. It aspires to explore differences between 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students' knowledge levels and opinions in terms of organ donation and organ transplantation

**Methods:** This research employs a survey method of quantitative methodology, which aims to identify the views or interests and skills of the participants (Fraenkel & Wallen, 2006). It draws from the survey model that describes a situation at a given time (Karasar, 2017). The research uses convenient sampling that save time and money (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016). The population of the study is 561 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade of students (292 7<sup>th</sup> grade and 269 8<sup>th</sup> grade) students studying at a public school in Aydın (Turkey) during the first semester of 2017-2018 academic year. The participants are 513 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students (264 girls and 249 boys) in Kuyucak province of Aydın. A questionnaire consisting of 7 questions about personal demographics and 12 questions eliciting the views on organ donation and transplantation were used. Expert opinions was taken if Organ Donation Information Questionnaire consisting of 12 questions and developed by Akış et. al. (2008) is eligible to be used in a study with 7<sup>th</sup> grade students.

**Results:** Results show that 7<sup>th</sup> grade students mostly get information about organ donation from their teachers (61.74), however, 8<sup>th</sup> grade students get information about

organ donation from internet (52.21%) and their teachers (51.41%). It is thought that 7<sup>th</sup> grade students get information about organ donation from their teacher because they learn the subject during the science course. However, 8<sup>th</sup> grade students get information from the internet because internet usage becomes widespread nowadays and the organ donation is not part of 8<sup>th</sup> grade science topics. In the study, the most frequently repeated responses of 8<sup>th</sup> grade students in terms of institutions for donation is public hospitals (59.84%) and university hospitals (56.63%). Likewise, in Uzuntarla's (2016) research, the most frequently repeated responses for high school students is public and university hospitals (97.3%), 60.98% of 7<sup>th</sup> grade students and 36.55% 8<sup>th</sup> grade students stated that all organs (kidney, lung, liver, heart, cardiac valve, cornea, small intestine and pancreas) can be donated.

**Discussion and Conclusions:** In this research, it was found that 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students had different levels of knowledge on organ donation and organ transplantation but their opinions were generally the same. It is thought that these differences occur because 8<sup>th</sup> grade science curriculum does not include topic of organ donation. Therefore, students forget the knowledge they learned in 7<sup>th</sup> grade on about organ donation and organ transplantation. While organ donation and organ transplantation are taught to the students, teachers can handle the subjects with different teaching methods and techniques. Although there is no mention of organ donation in religion, culture and ethics course in the 8<sup>th</sup> grade, 4<sup>th</sup> unit of the course on Mind and Knowledge in the Qur'an and 6<sup>th</sup> unit on Religions and Universal Lessons can address the importance of organ donation. Various events can be organized at school within the scope of Organ and Tissue Donation Week in November in order to raise awareness and improve knowledge on organ donation. Thus, differences in knowledge level of organ donation and transplantation between 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students can be minimized. It is also suggested that further studies can be conducted on this topic with larger sample groups and in different provinces.

### Kaynakça

- Akçöltekin, A. (2014). Sınıf öğretmenlerinin organ bağıışı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 6, 52-63.
- Akış, M., Katırcı, E., Uludağ, H. Y., Küçükklıç, B., Gürbüz, T., Türker, Y., & Gül, H. (2008). Süleyman Demirel Üniversitesi personelinin organ-doku bağıışı ve nakli hakkındaki bilgi ve tutumları. *S.D.Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(4), 28-33.
- Aytaş, Ö., Kartalçlı, Ş., & Ünal, S. (2011). Bir grup hemşirenin sosyodemografik verileri ve tükenmişlik düzeyleri bağlamında organ bağıışına bakış açıları. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 18(1), 26-32.
- Balcı, E., & Şahingöz, M. (2014). Hemşirelerin organ bağıışına bakışları. *Cumhuriyet Medical Journal*, 36(4), 503-511.
- Baykan, Z., Naçar, M., Yamanel, R., Uzun, A., Dağlıtuncezdi, Ş., Davran, H. & Murt, G. (2009). Tıp Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin organ-doku nakli konusundaki bilgi, tutum ve davranışları. *Ulusal Cerrahi Dergisi [Turkish Journal of Surgery]*, 25(4), 137-141.
- Bedi, K. K., Hakeem, A. R., Dave, R., Lewington, A., Sanfey, H., & Ahmad, N. (2015). Survey of the knowledge, perception, and attitude of medical students at the University of Leeds toward organ donation and transplantation. *Transplantation Proceedings*, 47(2), 247-260.
- Bölükbaş, N., Eyüpoğlu, A., & Kurt, P. (2004). Organ bağıışı hakkında üniversite öğrencilerinin düşünceleri. *O.M.Ü. Tıp Dergisi*, 21(2), 73-77.
- Burra, P., De Bona, M., Canova, D., D'Aloiso, M. C., Germani, G., Rumiati, R., ... & Ancona, E. (2005). Changing attitude to organ donation and transplantation in university students during the years of medical school in Italy. *Transplantation Proceedings*, 37(2), 547-550.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. bas.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, G., & Harman, Ö. (2012). Lise öğrencilerinin organ nakli ve bağıışı konusundaki bilgi ve tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 172-177.
- Demir Doğan, M., Uzun, İ., Kaya, N., Ekinci, H., & Altınkaynak, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin organ bağıışına bakış açısı ve bilgi düzeyleri. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 3(2), 99-105.
- Efil, S., Şişe, Ş., Üzel, H., & Eser, O. (2013). Afyon İlinde Halkın Ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Sağlık Çalışanlarının Organ Bağıışı Konusuna İlgilerinin Değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(3), 361-384.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6th ed.). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Genç, M., & Genç, T. (2017). Türkiye'de sosyo-bilimsel konular üzerine yapılmış araştırmaların içerik analizi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-26.
- Güler, S., Yava, A., Karakaş Doğan, S., & Perim Ketenciler, A. (2017). Bir üniversite öğrencilerinin organ bağıışı hakkındaki bilgi ve düşünceleri. *Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 418-433.

- Harman, G., & Çökelez, A. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel bir konu olan organ bağışına yönelik metaforik algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 55-70.
- Kara, S., Salman, Z., & Öngel, K. (2012). Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi sağlık personelinin organ bağışına bakışı. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 11(1), 33-9.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi* (32.bas.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavurmacı, M., Karabulut, N., & Koç, A. (2014). Üniversite öğrencilerinin organ bağışı hakkındaki bilgi ve görüşleri. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 11(2), 15-21.
- Kılıç, S., Koçak, N., Türker, T., Gürpınar, H., & Gülerik, D. (2010). Kız üniversite öğrencilerinin organ bağışı konusundaki tutumları ve bu tutumlarına etki eden faktörler. *Gülhane Tıp Dergisi*, 52, 36-40.
- Koçak, A., Aktaş, E. Ö., Şenol, E., Kaya, A., & Bilgin, U. E. (2010). Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin organ nakli ve bağışı hakkındaki bilgi düzeyi. *Ege Tıp Dergisi*, 49(3), 153-160.
- Liu, H., Peng, X., Zhang, S., Qiao, X., & Hao, Y. (2015). Posthumous organ donation beliefs of college students: a qualitative study. *International Journal of Nursing Sciences*, 2(2), 173-177.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd Ed.). California: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018a). Fen Bilimleri Dersi (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018b). Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- Organ Nakli Koordinatörleri Derneği. 24.11.2017 tarihinde <http://www.onkod.org.tr/sayfa-grubu/organ-doku-hucre-bagisi-ve-nakli/5> adresinden erişilmiştir.
- Öz, F., Ayrancı, Ü., Arslantaş, D., & Ünsal, A. (2016). Bir grup Türk ortaokulu ve lise öğrencilerinin organ ve doku bağışı bilgi düzeyi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 15(6), doi: 10.5455/pmb.1-1435753377
- Özer Gök, F., Karamanoğlu Yavuz, A., Beydağ, K. D., Fidancıoğlu, H., Akıncı, E., Şanlı, İ., & Uruk, S. (2008). Pamukkale Üniversitesi Denizli Yüksek Okulu'nda öğrenim gören bir grup öğrencinin organ nakli ve bağışına yönelik görüşleri ve bilgi düzeylerine eğitimin etkisi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 7(1), 39- 46.
- Özmen, D., Çetinkaya, A.C., Sarızeybek, B., & Zeybek, A. (2008). C.B.Ü Manisa Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin organ bağışına ilişkin bilgi ve görüşleri [Knowledge and views of students of the Celal Bayar University Manisa School of Health towards organ donation]. *Türkiye Klinikleri [J Med Sci]*, 28(3), 311-318.
- Özpuolat, F. (2017). Üniversite öğrencilerinin kan ve organ bağışına ilişkin düşünceleri. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 4(2), 71-79.

- Siebelink, M. J., Geerts, E. A., Albers, M. J., Roodbol, P. F., & van de Wiel, H. B. (2011). Children's opinions about organ donation: A first step to assent?. *The European Journal of Public Health*, 22(4), 529-533.
- Sungur, M. A., & Mayda, A. S. (2014). Düzce Üniversitesi Tıp Fakültesi dönem I ve dönem VI öğrencilerinin organ bağışısı konusunda bilgi ve tutumları. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 15-20.
- Tarhan, M., Dalar, L., Yıldırımoglu, H., Sayar, A., & Altın, S. (2012). Zeytinburnu İlçesi' nde lise son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin organ nakli ve bağışısına yönelik bilgi düzeyleri ve tutumlarına bilgilendirmenin etkisi. *Yoğun Bakım Dergisi*, 3, 27-35.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (5.Baskı)*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Topçu, M. S. (2015). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Uzuntarla, Y. (2016). Genç yaş grubunun organ bağışısına yönelik düşünce ve bilgi düzeylerinin verilen eğitime göre karşılaştırılması. *Türk Nefroloji Diyaliz ve Transplantasyon Dergisi*, 25(3): 296-301. doi: 10.5262/ tndt.2016.1001.20
- Vicdan, K. A., Peker, S., & Üçer, B. (2011). Akşehir Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin organ bağışısı ile ilgili tutumlarının belirlenmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 10(2), 175-180.
- Yaşar, M., Oğur, R., Uçar, M., Göçgeldi, E., Yaren, H., Tekbaş, Ö. F., & Korkmaz, A. (2008). Bir Sağlık Meslek Yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin organ bağışısı konusundaki tutumları ve tutumlarına etki eden faktörler. *Genel Tıp Dergisi*, 18(1), 33-37.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## Lise Öğrencilerinin Rehberlik Hizmetlerine ve Rehber Öğretmene İlişkin Görüşleri: Metaforik Bir Analiz\*

### The Views of High School Students towards Counseling Services and Guidance Teachers: A Metaphorical Analysis

Kasım KARATAŞ\*\* 

Nuraydın SÖNMEZ\*\*\* 

Received: 16 August 2018

Research Article

Accepted: 17 June 2019

**ABSTRACT:** In this study, the perspectives of high school students on counseling services and guidance teachers with metaphorical concepts were examined. The research was carried out in 2017 - 2018 academic year in an Anatolian high school located in the center of Adıyaman. The study group consists of 202 high school students which are 99 female and 103 male students at various levels. The survey model has been adopted in the research. It was collected with questionnaires consisting of two open-ended questions. Questionnaires were analyzed by content analysis. According to conclusion and results obtained from the research; high school students who use education, personal and career counseling services required to counseling services. Students thinking the guidance teachers do not contribute to counseling service with respect to solving their problems, perceive counseling services unnecessarily for the reason that they cannot benefit from the opportunity of counseling services. The other conclusion of the study; the metaphorical perceptions of the differed according to the situation in which the students had to see the counseling services necessarily or unnecessarily. Finally, high school students who consider counseling services as required characterized guidance teachers with positive metaphors, whereas others characterized guidance teachers with negative metaphors.

**Keywords:** counseling, counseling services, guidance teachers, high school students, metaphor.

**ÖZ:** Bu araştırmada lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerine ve metaforik kavramlarla rehber öğretmene ilişkin bakış açıları incelenmiştir. Araştırma 2017 – 2018 eğitim – öğretim yılında Adıyaman merkezde bulunan bir anadolu lisesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu çeşitli düzeyde sınıflarda öğrenim gören 99'u kadın 103'ü erkek olmak üzere toplam 202 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Tarama modelinin benimsendiği araştırmada veriler; açık uçlu iki sorudan oluşan anketler aracılığıyla toplanmıştır. Anketlerin analizi ise içerik analiziyle yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara göre; eğitsel, kişisel ve mesleki rehberlik hizmet alanlarından yararlanan lise öğrencileri, rehberlik hizmetlerini gerekli görmekteyler. Rehber öğretmenin rehberlik hizmetlerini sunma ve sorunlarının çözümüne destek sağlamada yetersiz kaldığını, dolayısıyla rehberlik hizmetlerinden yeteri kadar faydalanmadığını düşünen öğrenciler ise rehberlik hizmetlerini gereksiz olarak algılamaktadırlar. Araştırmanın diğer bir bulgusunda ise; rehber öğretmene ilişkin metaforik algıların, öğrencilerin rehberlik hizmetlerini gerekli ya da gereksiz görme durumuna göre farklılaştığı görülmüştür. Bu bağlamda rehberlik hizmetlerini gerekli gören lise öğrencileri rehber öğretmeni olumlu metaforlarla tanımlarlarken; rehberlik hizmetlerini gereksiz gören öğrenciler ise, olumsuz metaforlarla rehber öğretmeni tanımlamışlardır.

**Anahtar kelimeler:** rehberlik, rehberlik hizmetleri, rehber öğretmen, lise öğrencileri, metafor.

\* This study was presented as an oral presentation at the 27th International Congress of Educational Science on 18-22 April 2018.

\*\* Corresponding Author: Asst. Prof. Dr., Karamanoglu Mehmetbey University, Karaman, Turkey, [kasim.karatas@hotmail.com](mailto:kasim.karatas@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-2867-9583>

\*\*\* School Counselor, Borsa İstanbul Anadolu High School, Adıyaman, Turkey, [besni7@myinet.com](mailto:besni7@myinet.com), <https://orcid.org/0000-0001-8866-3279>

#### Citation Information

Karataş, K., & Sönmez, N. (2019). Lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene ilişkin görüşleri: Metaforik bir analiz. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 915-934.

## Giriş

Günümüzde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri eğitim sisteminin önemli bir bileşeni haline gelmiştir. Rehberlik hizmetleri, bireylerin yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri problemlerin önlenmesi için gelişimsel konulara odaklanarak duyuşsal, sosyal ve psikolojik sağlığın oluşturulmasını amaçlamaktadır (Ültanır, 2003). Ayrıca bu hizmetler aracılığıyla öğrencilere bireysel değerlendirme, bilgi verme ve psikolojik danışma gibi temel hizmetler sunularak öğrencinin kendini tanımasına ve kendisi ile çevresi arasında sağlıklı ve dengeli bir uyum yakalamasına yardım edilmektedir (Kepçeoğlu, 2001). Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bireyi güçlendiren, sorunlarını yapıcı bir şekilde çözmesi, üretici olması ve hayattan keyif alması için destek sağlayan bir ruh sağlığı hizmetidir (Tarhan, 2017). Bu noktada rehberlik hizmetleri öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yönleriyle sağlıklı gelişmesinin sağlanmasında eğitim öğretim programlarının bütünleyicisi ve tamamlayıcısı olarak görülmektedir (The American School Counselor Association [ASCA], 2017). Dolayısıyla bu hizmetlerin işlevsellik kazanması ve etkili olabilmesi için okullarda programlı ve sistematik bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir.

Okullardaki rehberlik hizmetleri birbirleriyle ilişkili eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal gelişim alanlarına yönelik öğrencilerin bilgilerini arttırmak ve karşılaştıkları sorunların çözülmesinde öğrenciye yardımcı olmak amacıyla bir bütünlük içerisinde verilmektedir (Bakırcıoğlu, 2000; Can 2002). Braddock (2001) okullarda rehberlik ve psikolojik danışma amacının öğrencilerin akademik performansını arttırmak, düzenli çalışma alışkanlıkları geliştirmek, çatışma çözme becerilerinin kazanılmasını sağlamak ve okul terklerini azaltmak olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda okullarda rehberlik hizmetlerini üstlenen rehber öğretmen, okulun amaç ve hedeflerini tamamlayan kapsamlı bir hizmet programı hazırlamak ve bunu uygulamakla sorumlu olan kişidir. Buna bağlı olarak rehberlik hizmetlerinin etkililik kazanmasında rehber öğretmenlerin çabaları ve becerileri son derece önemli bir rol oynamaktadır. Rehber öğretmenler öğrencilere yönelik profesyonel ve psikolojik yardım sürecini sağlayan ve sürdüren yetişmiş uzman kişilerdir. Rehber öğretmenler genel anlamda bireyin karar verme ve problem çözme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik gelişim ve uyumunu sürdürmesine yardımcı olmak amacıyla bireyle yüz yüze psikolojik yardım ilişkisi kurmaktadır (Gibson, 1990). Bununla birlikte rehber öğretmenlerin çalıştıkları okulun düzeyine (ilkokul, ortaokul, lise) göre yürüttükleri rehberlik hizmetlerin uygulamaları da farklılaşmaktadır. Bu noktada özellikle lise dönemindeki öğrencilerin kişisel, eğitsel ve mesleki gereksinimleri çeşitlenmekte, dolayısıyla bu dönemdeki öğrencilere yönelik gerçekleştirilmesi gereken rehberlik hizmetleri daha da ayrıntılı ve kapsamlı olabilmektedir. Lise ve dengi okullara rastlayan (15-18 yaşlar arası) dönemde, bireylerden hızla gelişen ve oranları değişen bedene uyum sağlayabilmeleri; akranları arasında bir yer edinebilmeleri; bir meslek seçebilmeleri ve buna hazırlanabilmeleri, ekonomik bağımsızlık kazanabilmeleri, aileden bağımsız olabilmeleri, yetişkin toplumsal statüsüne erişebilmeleri, evlenmeye ve aile kurmaya hazırlanabilmeleri, uygun bir yaşam felsefesi ile birlikte kişisel değer duygusu oluşturabilmeleri beklenmektedir (Bacanlı, 2000; Erden & Akman, 2017). Ayrıca lise dönemini diğer eğitim kademelerinden farklı kılan bir durum ise, bu kademedeki öğrencilerin ergenlik dönemi sorunlarını yaşama olasılığıdır. Ergenlik dönemi “gerilimli bir süreç” olarak tanımlanmakta, bireyde hormonal değişikliklere bağlı ani değişen duygu durumları



psikolojik karmaşıklığa neden olmakta ve birey başta ebeveynleri olmak üzere çevresiyle sorunlar yaşayabilmektedir (Adana & Arslantaş, 2011). Ergenlik dönemi “Ben kimim?” sorusunun cevabının birey tarafından arandığı ve kimlik kazanmaya ilişkin çabaların sürdürüldüğü bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Senemoğlu, 2011). Ayrıca bu dönem birey “benmerkezci” bir yaklaşım sergileyerek kendi düşünce ve inançlarının daha doğru olduğu kanısından hareketle yaşamına yön vermeye çalışabilir (Erden & Akman, 2017). Bu noktada ebeveyn ve akran çatışmalarının yaşanabileceği ve psikososyal uyum sorunlarının ortaya çıkabileceği olasıdır. Genel çerçevede ergenlik dönemi bütün yönleriyle ele alındığında birey ergenlik dönemi sorunlarıyla baş edebilmesi, ergenlik dönemi gelişim görevlerini yerine getirebilmesi ve genel anlamda bireyin sağlıklı ve uyumlu bir bütüncül kişilik yapısına sahip olabilmesi için bireylere yönelik psikolojik destek ve bilgilendirme yapılabilmesi önemlidir.

Lise dönemi sadece bireyin psikososyal olarak gelişim krizleriyle ilgili üstesinden geleceği bir süreç değil, ayrıca bu dönemde eğitsel ve mesleki olarak da aşması gereken ve geleceğini belirleyen durumlar söz konusudur. Nitekim lise yıllarını başarılı bir şekilde geçirme, üniversite sınavlarına etkin bir şekilde hazırlanma, üst eğitim olanakları hakkında bilgi sahibi olma ve mesleki kariyerini planlama açısından bireyin bilgi ve beceri açısından güçlendirilmesi gerekmektedir (Ercan, 2001). Bu açıdan lise kademesinde çalışan rehber öğretmenlerin öğrencilere sağlayacakları rehberlik hizmetlerinin etkililiği ve verimliliği için, rehber öğretmenler birden fazla boyutu dikkate almak durumundadırlar. Eliamani, Richard ve Peter (2014) yaptıkları araştırmada rehberlik hizmetlerin nitelikli olması ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine erişimlerinin kolay olması; öğrencilerin eğitsel planlama ve meslek seçimine ilişkin tutumlarının şekillenmesinde önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Schmidt’e (2017) göre lisedeki rehber öğretmenler tarafından öğrencilere yönelik ders seçimi ve mesleki fırsatlar hakkında bilgi verilmesi, eğitsel planlamalar, sosyal kabul, öz farkındalık ve diğer psikososyal etkenlere yönelik hizmetler sunulmaktadır. Bu bağlamda kişisel, eğitsel ve mesleki gelişimi açısından lise dönemi öğrencilerine yönelik rehberlik hizmetlerinin yeterli ve kapsamlı olarak sürdürülmesi gerekmektedir. Kuşkusuz okullarda bu görevi uzman düzeyinde üstlenebilecek ve bireye psikolojik destek sağlayabilecek kişiler rehber öğretmenler/okul psikolojik danışmanlarıdır. Rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerini okullarda yürüten rehber öğretmen; bireylerin gerek içinde buldukları yaşam dönemindeki gerekse daha sonraki dönemlerde yüklenecekleri, kendilerine, topluma ve doğaya yönelik sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için gerekli nitelikleri kazanmaları ve sorumluluklarını yerine getirmelerini engelleyen sorunlarını çözmelerine yardım etmeyi amaçlayan profesyonel bir ilişki sürecini yürüten kişilerdir (Erkan, 2017). Bireyin kendisiyle ilgili bilinçli bir şekilde doğru kararlar almasına yardımcı olmak ve çıkmazlar karşısında alternatif üretme kapasitesini geliştirmek noktasında bireyi kendine yeter duruma getirilebilmesi açısından rehber öğretmenler kritik bir görev yürütmektedirler. Dolayısıyla psikolojik danışmandan lise dönemindeki öğrencilerin kendini aradığı, değerler oluşturarak kimliğini belirlemeye çalıştığı aşamada bu durumları sağlıklı biçimde aşabilmeleri, fiziksel ve cinsel değişimlerini kabul edebilmeleri yönünde destek olması beklenmektedir. Bununla birlikte lise öğrencilerinin eğitsel açıdan çalışma alışkanlıklarının yerleşebilmesi, gerçekçi planlar yaparak sistemli

çalışabilmesi noktasında psikolojik danışman katkı sağlamalı ve son olarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda meslek seçebilmesine yardımcı olabilmelidir.

Rehber öğretmenlerin sunduğu rehberlik hizmetlerinin işlevsellik kazanabilmesi ve verimli olabilmesi, rehber öğretmenlerinin sahip oldukları mesleki yeterliklerinin yanı sıra lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene ilişkin olumlu bakış açılarına sahip olabilmelerine de bağlı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, sunulan hizmetlerin başarıya ulaşmasında başka bir etken ise okul psikolojik danışmanlık hizmetlerini sunan paydaşların işbirliği içerisinde olması ve ekip fikriyle bu hizmetlerin yürütülmesinin sağlanmasıdır (Glossoff & Koprowicz, 1990). Nitekim Kepçeoğlu (2001) rehberlik hizmetlerinin sunulduğu süreçte hem yardım alanın hem de yardımcı edenin arasındaki ilişkinin isteklilik ve gönüllülük düzeyinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte Ünal ve Ünal (2010) öğrencilerin rehberlik veya psikolojik yardıma ihtiyaç duyduğu zamanlarda rehber öğretmenden yardım istemesi ve bu yardımı rehber öğretmenden talep edebilmesi için ise rehber öğretmeninden hangi durumlarda yardım alabileceğini bilmesi ve kendisine yardım edeceği konusunda rehber öğretmene güvenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu açıdan rehber öğretmenlerden gerekli mesleki bilgi ve becerilerle donanık olması, rehberlik hizmetlerini yürütmeye istekli ve gayretli olması, diğer eğitim paydaşlarıyla işbirliğine önem vermesi, mesleki rollerine uygun davranışlar sergilemesi, saygı ve anlayış çerçevesinde öğrencilere etkili yardım sunması beklenmektedir. Böylelikle rehber öğretmenin öğrencilere yarar sağlayacağı ve rehberlik hizmetlerinin etkili olacağı düşünülmektedir. Nitekim Akbaş (2001) yaptığı çalışmada rehber öğretmenin çalışma güdüsü, istekliliği, eğitim ve gelişime önem vermesi rehberlik hizmetlerini olumlu etkilediği, rehber öğretmenin düşük motivasyonu ise rehberlik hizmetlerinde işbirliğini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Bu bağlamda okullarda görev alan rehber öğretmenlerin mesleki rol ve sorumluluklarına uygun davranışlar içerisinde olmaması, rehberlik hizmetlerini sekteye uğratacağı ve eğitim paydaşlarının rehber öğretmene bakış açısının olumsuz olacağı öngörülmektedir.

İlgili alanyazın açıklamalarından hareketle, lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene ilişkin bakış açılarının nasıl olduğu merak konusu olup araştırılmaya değer görülmüştür. Diğer taraftan ilgili alanyazında öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve rehber öğretmenlerin rehber öğretmene ve rehberlik hizmetlerine ilişkin algılarının incelendiği araştırmalar olmasına rağmen (Altun & Camadan, 2013; Camadan & Kahveci, 2013; Camadan & Sezgin, 2012; Karataş & Kaya, 2015; Kuhn, 2004; Lee & Ekstrom, 1987; Madlambayan, 2017; Özabacı, Sakarya, & Doğan, 2008; Purwaningrum, Hanurawan, Degeng, & Triyono, 2019; Yüksel-Şahin, 2008; Ünal & Ünal, 2010) lise öğrencilerinin rehber öğretmene ve rehberlik hizmetlerine yönelik algılarının incelendiği çalışmalar ise sınırlıdır. Bu noktadan hareketle lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerine ve metaforik kavramlar aracılığıyla rehber öğretmene ilişkin bakış açıları öğrenilmeye çalışılmıştır. Araştırmada metaforik kavramların kullanılarak rehber öğretmene bakış açısının öğrenilmek istenmesinin nedeni ise, bireylerin duygu ve düşüncelerinin açığa çıkmasında, deneyimlerinin ve bakış açılarının ortaya çıkmasında metaforların etkili bir işleve sahip oldukları düşüncesidir. Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar kapsamında lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene bakış açılarından yola çıkılarak, gerçekleştirilen faaliyetler açısından mevcut rehberlik hizmetlerinin gözden geçirilmesi, eksikliklerin giderilmesi ve geliştirilmesine

katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca rehber öğretmenin lise öğrencileri tarafından zihinlerinde nasıl konumlandırıldıklarının öğrenilmesi, rehber öğretmenin sağladığı rehberlik hizmetlerinin etkililiğinin görülmesinde ve değerlendirilmesinde önemli bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte rehberlik hizmetlerinin daha etkili hale getirilmesi, rehber öğretmenlerin etkililiğinin ve verimliliğinin artırılabilmesi noktasında ilgili alan yazına katkı getirmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada amaçlanan alt amaçlar ise aşağıdaki gibidir:

- Rehberlik hizmetlerini gerekli ya da gereksiz bulma açısından lise öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
- Lise öğrencilerinin rehber öğretmene ilişkin metaforik algıları nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma genel çerçevede lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerine ve metaforik kavramlar ışığında rehber öğretmene ilişkin bakış açılarını öğrenmeyi amaçlandığından betimsel nitelik taşımaktadır. Bu bağlamda tarama araştırmaları geniş bir kitleden araştırma konusu ile ilgili görüş, bilgi, algı ve eğilimlerin betimlenmesi noktasında bir model (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel 2016) olduğu için araştırmada mevcut durumun fotoğrafını çekerek betimlemek amaçlandığından tarama modeli tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırma 2017 – 2018 eğitim – öğretim yılında Adıyaman merkezde bulunan bir Anadolu lisesinde gerçekleştirilmiştir. Söz konusu lisede yaklaşık 750 öğrenci bulunmakta ve 2 rehber öğretmen çalışmaktadır. Ülkemizdeki ortalama öğrenci başına düşen rehber öğretmen sayısı ve lisede öğrenim gören öğrencilerin sosyo-demografik yapıları itibariyle Türkiye'nin ortalama genel öğrenci profilini karşılayan tipik bir niteliğe sahip olduğu düşüncesinden hareketle, söz konusu lise çalışma grubu olarak tercih edilmiştir. Diğer taraftan zengin bilgi elde etme, kolay ulaşılabilirlik ve geri dönüş oranı fazla olacağı düşüncesiyle tüm evren üzerinde veya herhangi bir örneklem alma yoluna gitmeden araştırmaya katılım göstermekte istekli grupla çalışılmıştır. Çalışma grubu farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 99'u kadın 103'ü erkek olmak üzere toplam 202 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin diğer bilgiler aşağıda Tablo 1'de sunulmaktadır:

Tablo 1

### Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Sınıflar	Kadın	Erkek	Toplam	Yüzde (%)
9.Sınıf	25	42	95	47
10.Sınıf	69	22	39	19
11.Sınıf	77	28	43	21
12.Sınıf	34	11	25	13
Toplam	99	103	202	100

### Verilerin Toplanması

Betimsel araştırmalar kullanılan bilgi toplama araçları bakımından farklılık gösterirler. Bu tür araştırmalarda en sık kullanılan teknikler anketlerdir (Balcı, 1989). Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene bakış açılarını öğrenmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan anket kullanılmıştır. Açık uçlu sorular katılımcılardan serbestçe cevap vermelerinin istenmesi durumunda tercih edilen bir anket türü olup, araştırmacının beklemediği veya planlamadığı cevapları alabilmesi ve böylece konu hakkında daha geniş ve ayrıntılı bilgiye sahip olabilmesi noktasında avantaj sağlamaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2016). Açık uçlu sorular ise, “Rehberlik hizmetlerini (.....) (gerekli/gereksiz) görüyorum. Çünkü.....” ile Okul psikolojik danışmanı/Rehber Öğretmen.....gibidir. Çünkü;.....” şeklindedir. Formun geliştirilmesi sürecinde alandan uzman (eğitim bilimleri alanında çalışan) 3 öğretim elemanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra son şekli verilen açık uçlu anket formu lise öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilerin anket formunu doldurmaları 15-20 dakika sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Araştırmada verilere kaynaklık eden açık uçlu sorulardan oluşan anketler birer doküman kabul edilerek, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirli olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Merriam’a (2015) göre, içerik analizi herhangi bir veri toplama yöntemiyle toplanan verilerin dokümanlaştırılarak, dokümanların içeriğinden yola çıkarak verilerin kodlanıp kategorilerin oluşturulması, kategori ve verilerin sınıflandırılması, kategorilerin adlandırılması gibi aşamalardan oluşmaktadır. Bu kapsamda verilerin analizinde belirlenen genel hat; öncelikle açık uçlu sorulardan oluşan anket formlarından elde edilen verilerin bilgisayar ortamına aktarılması ve daha sonra bu ham verilerin sorulan sorular ve alınan cevaplar doğrultusunda temalandırılarak betimsel bir anlatımla raporlanmasıdır. Bu çerçevede lise öğrencilerinden elde edilen verilerin içerik analizi yapılırken, her bir soruya verilen yanıtlar ayrıntılı bir şekilde incelenerek ve anlamlı bölümler oluşturularak kodlanmaya çalışılmıştır. Tümevarımcı analiz yaklaşımıyla lise öğrencilerinin anlamlı her bir cümlesi veya kavramı için birer kod atanarak bir kod listesi oluşturulmuştur. Bununla birlikte metafor sorusu dikkate alınarak belli bir metaforun belirgin bir şekilde dile getirilip getirilmediğine bakılmış, metafor olarak sayılmayacak kavramlar listeden çıkarılmıştır. Bu aşamada lise öğrencileri rehber öğretmenine ilişkin birden fazla metafor ürettikleri, bazılarının ise hiç metafor üretmedikleri gözlenmiştir. Ayrıca katılımcı ifadelerinden, her metafor için gerekçeleriyle birlikte o metaforu en iyi temsil ettiği düşünülen örnek metafor listeleri oluşturulmuştur. Çalışmada iki alan uzmanı bir arada çalışarak kod ve temaların oluşturulması sürecinde görüş birliğine varmışlardır.

Bu çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için veri analiz sürecinin açıklanması, uzman incelemesi ve ayrıntılı betimleme, çalışma grubunun nasıl seçildiğinin açıklanması, öğrencilerin görüşlerinden alıntılar sunarak elde edilen verilerin tutarlı bir şekilde yansıtılması gibi stratejiler (Yıldırım & Şimşek, 2011) izlenmek suretiyle tedbirler alınmaya çalışılmıştır. Veriler açık uçlu bir anket aracılığıyla toplandığı için özellikle kişisel bilgilerin gizlenmesi, verilerin toplanması ve

verilerin analizi sürecinde etik ilkelere özen gösterilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamak isteyen kişilerle çalışılmış ve veri toplama sürecinde öğrencilere olumlu ya da olumsuz bakış açılarını net ve objektif bir biçimde yazmaları istenmiştir. Araştırma etiği çerçevesinde katılımcıların görüşleri sunulurken isimleri kullanılmamış olup, lise öğrencileri LÖ1, LÖ2, LÖ3, LÖ4 .... LÖ201, LÖ202 kodlarıyla isimlendirilmiştir. Ayrıca elde edilen görüşler olumlu-olumsuz bütün taraflarıyla sunulmuş olup, benzer görüşleri dile getirenlerden sadece birine yer verilerek tekrara düşülmemeye çalışılmıştır.

### **Bulgular**

Bulgular, lise öğrencilerinden edinilen veriler ışığında (1) Rehberlik hizmetlerini «gerekli» gören öğrencilerin görüşleri (2) Rehberlik hizmetlerini «gerekli» gören öğrencilerin görüşleri (3) Lise öğrencilerinin rehber öğretmene/okul psikolojik danışmanına ilişkin metaforik algıları şeklinde üç ayrı ana tema şeklindedir. Araştırmanın bulguları, temalar çerçevesinde aşağıda sunulmuştur.

#### **Rehberlik hizmetlerini «gerekli» gören öğrencilerin görüşleri**

Rehberlik hizmetlerini gerekli gören lise öğrencileri (%76); ders çalışma planlarının oluşturulması, sınava hazırlık sürecinde ders çalışma teknikleri ve motivasyonlarının sağlanması noktasında eğitsel rehberlik hizmetlerinden yararlandıkları ve bu hizmetleri önemsedikleri görülmektedir. Söz konusu görüşlere sahip bazı lise öğrencilerinin görüşleri şu şekildedir:

LÖ92: Ders çalışma planını öğreniyorum. Yazılıya nasıl çalışacağımı öğreniyorum.

LÖ129: Dersle ilgili bir sıkıntımız olduğunda rehber öğretmeni bize yardımcı oluyor, ya da sıkıntılarımızı paylaşabiliyoruz.

LÖ120: Bizim sınav hakkında rahatlamamıza yardımcı oluyor. Strese girmememize yardımcı oluyor. Bir sıkıntımız olsa ilgileniyor bizimle.

LÖ108: Sorunlarımızı çözmemize yarıyor. Sınavlar hakkında bilgilendiriyorlar.

Eğitsel rehberlik hizmetleriyle birlikte öğrenciler herhangi bir sorunu olduklarında ve çözüm yollarını bulma noktasında psikolojik desteğe ihtiyaç duyduklarında kendilerine sağlanan kişisel rehberlik hizmetlerini gerekli ve önemli görmektedirler. Bu düşünce ve görüş içerisinde olan lise öğrencilerinin görüşleri aşağıdaki gibidir:

LÖ23: Rehberlik hizmetleri bizim morallerimizi yükseltiyorlar. Bize psikolojik destek veriyorlar.

LÖ12: Bir sıkıntımız veya derdimiz olduğunda, yardıma ihtiyaç duyduğumuzda okuldayken aklımıza gelen ilk yer rehberlik servisedir.

LÖ17: Kendimi bir konu hakkında psikolojik olarak kötü hissettiğimde direk okulun rehberlik servisi aklıma geliyor ve oraya gidiyorum.

LÖ20: Herhangi bir sorunumuz ya da sıkıntımız olduğunda rehberlik hizmetinden her türlü olumlu yardım alıyoruz.

Son olarak öğrenciler kendilerine sunulan geleceğe yönelik kariyer planlama, üniversite ve bölüm tercih işlemleri, kendilerine uygun meslek seçimine yönlendirme noktasında kendilerine sunulan mesleki rehberlik hizmetlerini gerekli görmektedirler. Bu görüşe sahip bazı lise öğrencilerinin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

LÖ128: Bir işte tercih yaptığımız zaman, iki arada bir derede kaldığımız zaman rehberlik servisine ihtiyaç duyuyoruz.

LÖ133: İleride ilgi duyduğumuz bölümleri bizlere gösterip yol gösteriyorlar.

LÖ154: Öğrencilerin geleceği için uğraşıp geleceği hakkında bir yön vermek için uğraşiyor. Üniversite tercihleri için yardımda bulunuyor.

Yukarıda elde edilen bulgular ışığında genel anlamda, eğitsel, kişisel ve mesleki rehberlik hizmet alanlarından yararlanan lise öğrencileri, rehberlik hizmetlerini gerekli görmektedirler.

### **Rehberlik hizmetlerini «gereksiz» gören öğrencilerin görüşleri**

Rehberlik hizmetlerini gereksiz bulan lise öğrencileri (%24), rehber öğretmen tarafından sunulan rehberlik hizmetlerinin yetersiz ve sınırlı kalması, kendilerine sunulan rehberlik hizmetlerinden fayda görememeleri, mevcut sorunlarının çözülmesi noktasında katkı sağlanmaması ve profesyonellik/uzmanlık gerektiren bir iş olarak görülmemesi nedeniyle rehberlik hizmetlerini gereksiz görmektedirler. Söz konusu görüşlere sahip olan bazı öğrencilerin görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

LÖ24: Hiçbir şekilde ilgi yok, başından savmak için cevaplar verip başından atıyorlar. Hiçbir şekilde bizi yönlendirmiyorlar.

LÖ122: Bir işlevi ve katkısı yoktur. Bugüne kadar da faydalandığım ve faydalanabilecek bir gereksinim duymadım.

LÖ88: Yapılan konuşmaların çoğunu evde annemiz, okulda da öğretmenlerimiz yapıyor.

LÖ145: Bizim için bir katkı sağladıklarını çok az gördüm. Samimi bulmuyorum. Her şeyi sırf işi gereği zorla yapıyorlar gibi görünüyorlar.

Bu bulgular ışığında rehber öğretmenin rehberlik hizmetlerini sunmada yetersiz kaldığını dolayısıyla rehberlik hizmetlerinden yeteri kadar faydalanamadığını düşünen öğrenciler rehberlik hizmetlerini gereksiz gördükleri söylenebilir.

### **Lise öğrencilerinin rehber öğretmene ilişkin metaforik algıları**

Lise öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgularda; rehber öğretmene ilişkin metaforik algıların, öğrencilerin rehberlik hizmetlerini gerekli ya da gereksiz görme durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Rehberlik hizmetlerini gerekli gören öğrencilerin rehber öğretmene ilişkin metaforik tanımlamaları ve elde edilen temalar aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 2

#### *Rehberlik Hizmetlerini Gerekli Gören Öğrencilerin Rehber Öğretmene İlişkin Metaforik Tanımlamaları ve Elde Edilen Temalar*

Temalar	Metaforik kavramlar	f
Sır Saklayan	Dipsiz kuyu, iç dünya, sır küpü	6
Çok çalışan	Arı, karınca	12
Sorunlara çözüm bulan	Antivirüs programı, arama motoru, internet, kitap, portakal	10
Aydınlatan/Yol gösteren	Kutup yıldızı, ampul, at, bilge kaplumbağa, bukalemun, güneş, ışık, kalp, kılavuz kitabı, trafik levhası, siri uygulaması, pusula	21
Aileden biri gibi olan	Aile, anne-baba, abi, baba, kardeş	27

Kurtarıcı/Yardım eden	Ayna, kuş, su, denizanası, hulk, melek	9
Rahatlatan/Huzur veren	Ağaç, huzur adası, kelebek, kum torbası, pamuk	7
Dert dinleyen	Boş bir bardak, günlük, gökyüzü, kalem, uğur böceği	7
Arkadaş olan	Arkadaş, dost	6
Toplam		105

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin rehber öğretmeni tanımladıkları ya da benzettikleri çeşitli metaforlardan yola çıkarak rehber öğretmenle ilgili; “sır saklayan, çok çalışan, sorunlara çözüm bulan, aydınlatan/yol gösteren, aileden biri gibi olan, kurtarıcı/yardım eden, dert dinleyen, rahatlatan/huzur veren ve arkadaş olan” gibi temalara ulaşılmıştır. Söz konusu temalarla ilgili aşağıda öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir:

LÖ54: Sır küpü gibidir. Özel bir zamanda sıkıntımız olduğunda onlarla paylaşınca o konu onda kalır. Bizde kimsenin bilmediğinden emin oluruz.

LÖ89: Arı gibidir. Bizim sorunlarımıza çözüm bulabilmek için durmadan çalışıyorlar.

LÖ75: Güneş gibidir. Bazen yaksa da ışık verir, aydınlatır düşüncelerimizi. Bazen kaybolursa da hep var olduğunu biliriz. Bazen varlar bazen yoklar. Ama nereye gidersek gidelim hep onların arkamızda biz öğrencilerin yanında olduğunu biliyoruz.

LÖ164: Baba gibidir. Bir baba evladını nasıl korumak ister ve yol gösterirse okul rehber öğretmenlerimiz o şekilde koruyup kolluyor ve yol gösteriyor bize.

LÖ 32: Su gibidir. İnsana duygu ve düşüncelerinde yol verir ve sürekli insana yardım eder.

LÖ61: Boş bir bardak gibidir. Biz konuştukça dinliyor, doluyor içerisi. Ve sonunda yararlı bir bilgi alıyorum.

LÖ111: Huzur adası gibidir. Pozitifdir. İnsanları huzura teşvik ediyor.

LÖ136: Arkadaşım gibidir. Rehber öğretmenime içimdeki her şeyi anlatabilirim. Bir sorunum olduğunda onun yanına giderim.

Diğer taraftan rehberlik hizmetlerini gereksiz gören öğrencilerin rehber öğretmene ilişkin metaforik tanımlamaları ve oluşturulan temalar aşağıdaki tabloda sunulmaktadır:

Tablo 3

*Rehberlik Hizmetlerini Gereksiz Gören Öğrencilerin Rehber Öğretmene İlişkin Metaforik Tanımlamaları Ve Elde Edilen Temalar*

Temalar	Metaforik kavramlar	f
Verimsiz	Ağustos böceği, çiçek, koala, odun, ot, ruh	8
Umursamayan	Duvar	1
Çözüm üretemeyen	Akıllı tahta, bakkal terazisi, robot, put	4
Yardımcı olamayan	Bıçak, karga, ütü	3
Çok oturan	Beton	1
Toplam		17

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğrencilerin rehber öğretmeni tanımladıkları ya da benzettikleri çeşitli metaforlardan yola çıkarak rehber öğretmenle ilgili; “verimsiz, umursamayan, çözüm üretmeyen, yardımcı olamayan ve çok oturan” gibi temalara ulaşılmıştır. Söz konusu temalarla ilgili öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

LÖ177: Robot gibidir. Konuşulan şeylerin hepsi ezbere geliyor. Hep aynı şeyler konuşuluyor.

LÖ155: Beton gibidir. Sadece o odada oturmaktan başka bir şey yapmıyorlar bence.

LÖ35: Dolap gibidir. Öğrencilerin sorunlarıyla yeteri kadar ilgilenmiyorlar.

LÖ48: Akıllı tahta gibidir. Garantileri bitmiş.

LÖ189: Ruh gibidir. Okulda olduğu bile fark edilmiyor. Okulda olaylarda falan bir faydasını görmedim. Çok olay başımdan geçti bir danışmanlık yapmadı.

Metaforik kavramlar aracılığıyla elde edilen bulgular ışığında, genel çerçevede lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerinden faydalanma durumları söz konusu olduğunda olumlu metaforlar çerçevesinde rehber öğretmene ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip oldukları; rehberlik hizmetlerinden yeteri kadar faydalanamayan öğrencilerin ise, olumsuz metaforlar çerçevesinde rehber öğretmene karşı olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Rehberlik hizmetlerinin lise düzeyinde öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve lise öğrencilerinin rehber öğretmene bakış açılarının nasıl şekillendiğinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen bulguların, rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesine ve rehber öğretmenlerin okul içi mesleki konum ve sorumlulukların yeniden sorgulanmasına ve dönüşümüne yönelik katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında öncelikli olarak rehberlik hizmetlerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu rehberlik hizmetlerini gerekli ve önemli görürken, bir kısmı ise gereksiz ve sıradan bir iş olarak görmektedir. Öncelikle rehberlik hizmetlerinin eğitim-öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olması, bu anlamda bilişsel ve duyuşsal olarak öğrencilere birçok noktada katkı sağlaması açılarından tüm öğrencilerin rehberlik hizmetlerini gerekli görmesi ve önemsemesi beklenmektedir. Özellikle lise dönemi öğrencilerinin gelişimsel olarak ergenlik dönemini yaşaması, bireyin kişisel, eğitsel ve mesleki sorunları daha fazla yaşaması, dolayısıyla rehberlik hizmetlerine olan ihtiyaçlarının da artacağı düşünülmektedir. Yüksel-Şahin (2008) lise dönemi öğrencilerinin gelişimleri, gereksinimleri ve sorunları dikkate alındığında, öğrencilerin eğitsel, mesleki, duygusal ve sosyal gelişimi ile daha fazla ilgilenilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çivitci (2014) ergenlik dönemi zorlu yaşantıların ergenin kendine, başkalarına ve içinde bulunduğu koşullara ilişkin algılamalarına ve yaşam kalitesi hakkındaki değerlendirmelerine, dolayısıyla yaşam doyumuna yansımalarının kaçınılmaz olduğunu ifade ederek, ergenin sorunlarının çözümü ve yaşam doyumunun artırılması yönünde rehberlik hizmetlerinin doğrudan ya da dolaylı bir işlev sergileyebilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgularda rehberlik hizmetlerini gerekli gören öğrenciler, eğitsel, kişisel ve mesleki rehberlik hizmetleriyle ilgili olarak yarar gördüklerini söylemektedirler. Yeşilyaprak (2007) lise dönemi rehberlik hizmetlerinin bireyin kişisel, eğitsel ve mesleki gelişimi açısından önemli olduğunu, özellikle



sağlanacak bu hizmetlerle ergenin içinde bulunduğu gelişim dönemine özgü kişisel, eğitsel ve mesleki gelişim görevlerini başarmasını destekleyecek fırsatların oluşturulması ve sağlıklı gelişimine uygun ortam düzenlenmesinin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla lise öğrencilerinin kişiliklerinin bütüncül olarak sağlıklı ve uyum içerisinde gelişmesine, karşılaştığı bireysel ve toplumsal sorunları çözüme kavuşturarak psikolojik iyilik halinin sağlanmasına, öğrenmeye yönelik motivasyonlarının sağlanmasına ve akademik başarılarının artırılmasına mesleki kariyerini ilgi ve yetenekleri doğrultusunda şekillenmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğrencilerin rehberlik hizmetlerini gerekli ve önemli buluyor olması, rehberlik hizmetlerinin işlevselliği ve sonuçta gerçekleşmesi beklenen kazanımların edinebilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Kepçeoğlu (2001) rehberlik sürecinde rehberlik hizmetlerini sağlayan rehber öğretmenler ve yardım alan öğrenciler arasında kurulan rehberlik ilişkisinde tarafların istekli ve gönüllü olmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Nitekim Karataş ve Şahin-Baltacı (2013) yaptıkları araştırmada öğrencilerin rehberlik hizmetlerinin alımında gönülsüz olması durumunda, rehberlik hizmetlerinin işlevsiz olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde bazı araştırmalarda rehberlik hizmetlerinin başarıya ulaşmasında sadece öğretmenlerin beceri, çalışkanlık ve alan hâkimiyetine bağlı gelişen bir durum olmadığı, öğrencilerin istekli ve gönüllü olması başarıya ulaşılmasında önemli bir etkinin oluşturacağı ifade edilmektedir (Kaya & Yıldırım, 2017; Kızıl, 2007). Bu bağlamda lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerinden yararlandırılmaya teşvik edilmesi yönünde gösterilecek çaba ve gayret, diğer taraftan öğrencilerin de rehberlik hizmetlerinden faydalanma noktasında gösterecekleri isteklilik ve gönüllülük rehberlik hizmetlerinin işlevsel olabilmesi anlamında kritik bir durumdur. Nitekim Hill (2003) öğrenciler tarafından rehberlik hizmetlerine önyargının gelişmemesi ve aynı şekilde rehber öğretmenin okul içindeki konumunun güçlenmesi ve etkililiğinin artması bağlamında rehber öğretmenlerin özel çaba sergilemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aksi takdirde rehberlik hizmetlerinden yarar göremeyen öğrenciler, başta bu hizmetleri sağlayan rehber öğretmene ve rehberlik hizmetlerine karşı olumsuz bir tutum içerisinde olabilecektir. Ayrıca sıradan ve basit bir iş gibi algılanarak, rehberlik hizmetlerine katılımın ve istekliliğin azalacağı dolayısıyla rehberlik hizmetlerinden beklenen eğitsel, kişisel ve mesleki hedeflere erişilemeyeceği söylenebilir. Bu noktada okullarda rehberlik hizmetlerini yürütme ve koordine etmede öncelikli olarak rehber öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu kapsamında, rehberlik hizmetlerini gerekli ve önemli gören öğrencilerin rehber öğretmenlerine yönelik genel anlamda “sorun çözen ve yol gösteren” gibi olumlu metaforik algılara sahip iken, rehberlik hizmetlerini gereksiz ve sıradan gören öğrencilerin ise rehber öğretmenlerine yönelik genel anlamda “yetersiz ve verimsiz” gibi olumsuz metaforik algılara sahip olduğu görülmüştür. Madlambayan (2017) yaptığı araştırmada rehber öğretmenlerin okul içerisinde rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin sergiledikleri performansın, öğrencilerin beklentilerini karşılamadığını belirlemiştir. Uğurlu ve Yazıcı (2016) yaptıkları araştırmada lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerini; bilgi alma ve çözüm bulma açısından olumlu değerlendirdikleri, rehber öğretmenin ise dertleşilen ve güven duyulan bir arkadaş gibi görüldüğü bulguları ile bu çalışmanın bulgularının örtüştüğü görülmektedir. Aynı şekilde Sackett, Farmer ve Moran (2018) lise öğrencilerinin rehber öğretmeni “faydalı, yardımsever, verimli, etkili ve bilgili” olarak tanımladıklarını

bulmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin rehberlik hizmetlerine bakış açısı, rehber öğretmen algılarını şekillendirdiği gibi; rehber öğretmen algıları da rehberlik hizmetlerine bakış açısını şekillendirdiği söylenebilir. Nitekim Shi, Liu ve Leuwerke (2014) lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerinden yararlanma durumlarını ve rehber öğretmene bakış açılarını inceledikleri çalışmalarında, rehberlik hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin rehber öğretmeni "samimi, erişilebilir, öğrenciyi seven, etkili ve güvenilir" olarak tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca alanyazında eğitimin farklı paydaşlarıyla gerçekleştirilen bazı çalışmalarda; rehberlik hizmetlerinin önemli bir paydaşı olan öğretmenlerin ürettikleri metaforlarda rehberlik hizmetlerine yardım etme, aydınlatma/geliştirme, yol gösterme, bilgi alma ve huzur bulma gibi bir misyon yükledikleri; bu durumun aksine bazı öğretmenlerin ise rehber öğretmenin okullarda gerçekleştirdikleri hizmetlerin gereksiz ve yetersiz olduğunu düşündükleri (Memduhoğlu & Dalçipek, 2016); rehber öğretmenlerin rehber öğretmene ilişkin metaforik algılarına göre; rehber öğretmenlerin yol gösteren, fark ettiren, geliştiren, problem çözen, rahatlatan ve bilgi veren vb. oldukları (Altun & Camadan, 2013); yine metaforik kavramlar ışığında öğretmen ve yöneticilerin rehber öğretmeni yeterince yararı olmayan biri olarak algıladıkları (Camadan & Kahveci, 2013) gibi bulgulara ulaşılmıştır. Bu kapsamda eğitim paydaşlarının rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene ilişkin algılarının olumlu veya olumsuz anlamda şekillendiği görülmektedir. Rehber öğretmenlerin okullarda üstlendikleri sorumluluk ve rehberlik hizmetlerinin hizmet ettiği amaç göz önünde bulundurulduğunda tüm eğitim paydaşlarının olumlu bakış açısına sahip olması ve destek olması gerektiği düşünülmektedir. Fakat kimi zaman rehber öğretmenin mesleki rol ve sorumluluğunun yeterince farkında olmaması, dolayısıyla mesleğin gerektirdiği tavra uygun davranış ve tutum içerisinde olmaması, kimi zaman okul içi konumunun ve görevlerinin eğitim paydaşlarıncaya yeterince bilinmemesi rehber öğretmene ve rehberlik hizmetlerine ilişkin olumsuz algının oluşmasına neden olabilmektedir. Nitekim bu çalışmada bu düşünceleri temellendiren bulgulardan bazıları; öğrencilerin rehber öğretmenin bir odasının olduğu ve sadece orada oturduğuna, umursamaz tavırlar içerisinde olduğuna, yardım sağlama ve çözüm yolları oluşturma noktasında yetersiz kaldığına ilişkin yorumlarda bulunmalarıdır. Bu açıdan rehber öğretmenlerin mesleki sorumluluklarına uygun davranış ve tutum içerisinde olmaları ve başta öğrenciler olmak üzere diğer eğitim paydaşlarına rehber öğretmenin mesleki sorumlulukları hakkında bilgilendirme yapılması önem arz etmektedir. ASCA (2012) rehber öğretmenlerin yürüteceği rehberlik hizmetlerinin etkili ve verimli olabilmesi için diğer paydaşlarla işbirliği yapması ve rehberlik hizmetlerinin önündeki engelleri kaldırmak için gerekirse bir avukat gibi çalışması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda ilgili alanyazında yapılan çalışmalarda eğitim paydaşlarının rehber öğretmenlerin rollerine ilişkin bilgi ve farkındalığa sahip olmaları durumunda; rehberlik hizmetine ilişkin memnuniyetin arttığı (Beesley & Frey, 2006; Camadan & Sezgin, 2012); aksi takdirde rehber öğretmenin insani ve mesleki kapasitesi aşan beklentilerin oluşmasına (Tuzcuoğlu, 1995), işbirliği ve uyum sorunlarının ortaya çıkmasına neden olacağı ve dolayısıyla rehberlik hizmetlerinin olumsuz etkileneceği belirlenmiştir (Karataş & Kaya, 2015; Özabacı, Sakarya, & Doğan, 2008).

Rehber öğretmenlerin sahip oldukları mesleki bilgi, beceri ve tutumların; rehberlik hizmetlerinin eğitim paydaşlarına sağlayacağı verimlilik açısından önemli durumlar olduğu düşünülmektedir. Kuşkusuz bir eğitim kurumunda rehberlik

hizmetlerinin etkin ve verimli olmasında psikolojik danışmanların niteliği kadar, niceliği de önemlidir. Diğer taraftan Türkiye’de rehber öğretmen sayısında ve rehber öğretmen-öğrenci oranında net bir sayı verilmemekle birlikte problemler olduğu belirtilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2017; Taylı, 2008). Rehber öğretmenlerin çalıştıkları okullarda rehberlik hizmetlerine tüm öğrencilerin erişim sağlaması ve rehberlik hizmetlerinin belirlenen standartlarda olabilmesi için, rehber öğretmenlerin sayıca yeter olması gerektiği alanyazında yapılan çalışmalarda önerilen bir durumdur (Akpınar & Bengisoy, 2017; Karataş & Kaya, 2015; Nazlı, 2008; Turan & Kayıkçı, 2019; Tuzgöl-Dost & Keklik, 2012; Ünal & Ünal, 2010; Yalçın, Yılmaz, & Karakaya, 2017; Yüksel-Şahin, 2008). Bu kapsamda araştırmanın gerçekleştirildiği lisede rehber öğretmen başına yaklaşık 350 öğrenci düşmekte, ASCA’nın (2015) önerdiği “bir rehber öğretmene 250 öğrenci” oranına uygun olmadığı görülmektedir. Ayrıca ülkemizde 2012 yılında bir rehber öğretmene 942 öğrenci düştüğü (Türk PDR Derneği, 2012); Milli Eğitim Bakanlığı’nın [MEB] 2014 yılında norm kadrolara ilişkin yayımladığı ve halihazırda geçerli olan yönetmelikte ise bir rehber öğretmene 250 öğrenci düşecek şekilde atamaların yapılması öngörülmektedir. 2019 yılı Haziran ayı itibariyle rehber öğretmen-öğrenci oranı hakkında resmi bir istatistiki oranına ulaşamamış, fakat MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Müdürlüğü’nden alınan gayri resmi bilgiye göre bir rehber öğretmene 495 öğrenci düştüğü ifade edilmiştir. Dolayısıyla bazı lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene bakış açısının olumsuz olarak şekillenmesine neden olan durumlardan birisinin de söz konusu okulda rehber öğretmenin sayısının az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Dolayısıyla bazı lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene bakış açısının olumsuz olarak şekillenmesine neden olan durumlardan birisinin de söz konusu okulda rehber öğretmenin sayısının az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, rehberlik hizmetleri okullardaki tüm öğrencilere yönelik rehber öğretmenin sistemli ve profesyonel bir şekilde yaklaşım sergileyerek ve öğrencilerin sağlıklı ve uyumlu gelişmesine katkı sağlayarak yürütmesi gerekmektedir. Özellikle lise dönemindeki bireylerin ergenlik dönemine bağlı gelişim süreci ve görevleri göz önünde bulundurulduğunda, ayrıca gelecek yaşamlarını belirleyecek eğitsel ve mesleki kararlar alması gerektiği durumu ele alındığında lisede rehberlik hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesinin önemi daha da artmaktadır. Bu önemden hareketle öğrencilerin rehberlik hizmetlerine gönüllü ve istekli katılım göstermeleri durumunda rehberlik hizmetleri hedefine ulaşacak ve öğrencilere fayda getirecektir. Dolayısıyla rehberlik hizmetlerini yürütürken rehber öğretmenin kişisel tutum ve mesleki beceri yaklaşımları ayrıca önem arz etmektedir. Bu açıdan rehber öğretmenin hizmet sağladığı öğrencilere yönelik özverili olması, olumlu ilgi göstermesi, içten olması, demokratik tutum, hak ve eşitlik anlayışına sahip olması, problem çözme bilgi ve becerisini en üst düzeyde kullanması durumunda, öğrencilerin rehber öğretmene ilişkin olumlu bakış açısı kazanmasına dolayısıyla rehberlik hizmetlerinin etkili ve verimli olmasına hizmet edecektir. Aksi takdirde rehberlik hizmetlerinin sekteye uğramasına ve öğrencilerin yeteri kadar bu hizmetlerden faydalanamamasına, dolayısıyla rehber öğretmene karşı olumsuz bir bakış açısının gelişmesine zemin hazırlayabilir. Bu açıdan rehber öğretmenler mesleki rol ve sorumluluklarını en uygun şekilde yerine getirmenin çaba ve gayreti içerisinde olmalıdır.

Araştırmanın sonuçları bağlamında rehber öğretmenler kendilerine ve rehberlik hizmetlerine karşı olumsuz algıya sahip olan öğrencilerin algılarını düzeltme noktasında en üst düzey çaba göstermelidir. Bu noktada akranlardan ve diğer eğitim paydaşlarından destek alınabilir. Bununla birlikte rehber öğretmenler rehberlik hizmetlerini yürütürken rehberlik ilkelerinden taviz vermemelidir. Ayrıca rehber öğretmenler öğrencilere meslek etiği ilkeleri çerçevesinde yaklaşım sergilemede en üst düzey gayret ve çaba göstermelidir. Ayrıca rehber öğretmenler okul içi konuları, mesleki sınırları ve yükümlülükleri konularında başta öğrenciler olmak üzere diğer eğitim paydaşlarını bilgilendirmeli ve bilinçlendirmelidir. Araştırmacılar rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene ilişkin olumsuz algıya sahip öğrencilerin algısını olumluya çevirmek için nelerin yapılabileceğine dair çalışmalar yapabilirler. Öğrencilerin okul içerisinde rehberlik hizmetlerine erişmesini engelleyen ya da sınırlayan faktörlerin neler olduğu araştırılabilir. Farklı yerlerde çeşitli eğitim düzeylerinde rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene ilişkin algıların nasıl şekillendiğine ilişkin derinlemesine bilgi almak amacıyla nitel desenli çalışmalar gerçekleştirilebilir. Rehber öğretmenlerin meslek etiğine uygun şekilde rol ve sorumluluklarını ne düzeyde yerine getirdiğine ilişkin araştırmalar yürütülebilir.

## Summary

**Purpose and Significance:** Guidance and psychological counseling services have become a significant component of the education system. On the other hand, the counselor who undertakes counseling services in schools is the one who is responsible for preparing and implementing a comprehensive service program that complements the school's goals and objectives. Counseling service practices conducted by guidance teachers differ according to the level of school they work at (elementary school, secondary school, high school). Furthermore, counseling services for high school students should be adequately and comprehensively maintained in terms of personal, educational and career development.

Guidance services in schools are provided in a wholeness in order to increase the knowledge of the students in the areas of educational, professional and personal-social development related to each other and to help the students to solve the problems they face. Guidance teachers conduct a critical task in order to help an individual make informed decisions about himself / herself and to improve alternative production capacity in the face of problems. Therefore, the psychological counsellor is expected to support the students in high school in order to overcome these situations in a healthy way and to accept their physical and sexual changes at the stage in which they seek for themselves and try to establish their identity by forming values. In this respect, guidance teachers are expected to be equipped with the necessary professional knowledge and skills, to be willing and diligent in carrying out guidance services, to attach importance to cooperation with other educational stakeholders, to exhibit behaviors appropriate to their professional roles, and to provide effective assistance to students within the framework of respect and understanding.

In this research, it was aimed to learn the views of high school students towards counseling services and guidance teachers. The views regarding guidance teachers were searched through metaphors. According to the results of the research, there are shortcomings, deficiencies and shortcomings in the provision of service according to the current situation, from the roads. It is thought that the existing guidance services will contribute to the review, elimination and improvement of deficiencies. In the research, the answers are as follows:

- a. What are the views of high school students in terms of finding guidance services necessary or unnecessary?
- b. What are the metaphorical perceptions of high school students about guidance teachers?

**Method:** The research was conducted in an Anatolian High School in Adıyaman in 2017-2018 academic years. Descriptive survey model was used as a research model. The study group consists of 99 girls and 103 boys, totally 202 High School students are from different levels of classes. A survey of open-ended questions was used to find out the guidance services of high school students and their perspectives on guidance teachers. Data from the open-ended questionnaire were analyzed using content analysis.

**Results:** According to the findings obtained from the research, the guidance services of the students are generally required in order to contribute to the solution of psychological

problems. Students who consider guidance services unnecessary do not benefit from guidance services enough and do not benefit from solving problems because they see unnecessary. High school students who consider counselling services as required characterized guidance teachers with positive metaphors such as “discreet, hard-working, problem solver, leading like a family member, rescuing, helping, listening, relaxing and friend”, whereas others characterized guidance teachers with negative metaphors such as “inefficient, careless, unsolvable, unhelpful and so on. While the metaphorical perceptions of the students who need guidance services were positive in general, it was determined that the students who see guidance services as unnecessary in general were negative in general. In other words, students' perspective on guidance services also shape their school psychological counselor perceptions.

***Discussion and Conclusions:*** As a result, guidance services in schools are for all students. Guidance teacher should contribute to the healthy and harmonious development of students within a systematic and professional approach. In particular, the importance of the effective implementation of guidance services is increasing when individuals in high school age have to make educational and professional decisions that will determine their future lives with adolescent problems. Guidance teachers should make the utmost effort to correct the perceptions of students who have a negative perception of themselves and guidance services. At this point, support can be obtained from peers and other educational stakeholders. However, teachers should not compromise on guidance principles while they conduct guidance services. In addition, guidance teachers should make the utmost effort and effort in demonstrating the approach to students within the framework of professional ethics principles. In addition, guidance teachers should inform and raise awareness of other educational stakeholders, especially students, on the issues of in-school positions, professional boundaries and responsibilities.

### Kaynakça

- Adana, F., & Arslantaş, H.(2011). Ergenlikte öfke ve öfkenin yönetiminde okul hemşiresinin rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 12(1), 57-62.
- Akbaş, S. (2001). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan işbirliğinin incelenmesi (Adana Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akpınar, B., & Bengisoy, A. (2017). Rehber öğretmenlerin okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri. *Current Research in Education*, 3(3), 129-141.
- Altun, T., & Camadan, F. (2013). Rehber öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 883-918.
- American School Counselor Association [ASCA] (2012). *ASCA national model: A framework for school counseling programs*. American School Counselor Association.
- American School Counselor Association [ASCA] (2015). *State-by-state student-to counselor ratio report 10-year trends*. <https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/Publications/ratioreport.pdf> adresinden edinilmiştir.
- American School Counselor Association [ASCA] (2017). *The school counselor and comprehensive school counseling programs*. [www.schoolcounselor.org](http://www.schoolcounselor.org) adresinden edinilmiştir.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayınları
- Balcı, A. (1989). Eğitimsel araştırmanın eğitimsel sorunların çözümünde uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 411-420.
- Beesley, D., & Frey, L. L. (2006). Principals' perceptions of school counselor roles and satisfaction with school counseling services. *Journal of School Counseling*, 4(14), 1-27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ901150> adresinden edinilmiştir.
- Braddock, L. (2001). *Guidance programme handbook*. [www.feps.com](http://www.feps.com) adresinden edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Camadan, F., & Kahveci, G. (2013). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin rehber öğretmene (psikolojik danışman) ilişkin algılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1371-1392.
- Camadan, F., & Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211.
- Can, G. (2002). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pegem A Yayınları
- Çivitci, A. (2014). İlk ergenlikte öğrenci yaşam doyumu: okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri açısından bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(202), 5-18.

- Eğitim Reformu Girişimi (2017). Eğitim izleme raporu 2016-17. [http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/EIR\\_2016-17\\_12.10.17.web-1.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/EIR_2016-17_12.10.17.web-1.pdf) adresinden alındı.
- Eliamani, M. P., Richard, M. L., & Peter, B. (2014). Access to guidance and counseling services and its influence on Students' school life and career choice. *African Journal of Guidance and Counseling*, 1(1), 007-015.
- Erden, M., & Akman, Y. (2017). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erkan, S. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gibson, R. L. (1999). *Introduction to counseling and guidance*. Prentice Hall.
- Glossoff, H. L., ve Koprowicz, C. L. (1990). *Children achieving potential: An introduction to elementary school counseling and state-level policies*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development and National Conference of State Legislatures. Denver, CO (ERIC Document Reproduction Service No. ED330917)
- Hamamcı, Z., Murat, M., & Çoban, A., (2004). *Gaziantep'teki okullarda çalışan psikolojik danışmanların mesleki sorunlarının incelenmesi*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Hill, N. R. (2003). Promoting and celebrating multicultural competence in counselor trainees. *Counselor Education and Supervision*, 43, 39-51.
- Karatas, K., & Kaya, I. (2015). An investigation of the perceptions of school administrators towards the roles and duties of school counselors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 181-198.
- Karataş, Z., & Baltacı, H. Ş. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-460.
- Kaya, M., & Yıldırım, T. (2017). Liselerde çalışan psikolojik danışmanların okullarda yaşanan kriz durumlarına ilişkin algıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 835-857.
- Kepçeoğlu, M. (2001). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara Alkim Yayınevi.
- Kızıl, D. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleriyle ilgili görüşleri* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Konya.
- Kuhn, L. (2004). Student perceptions of school counselor roles and functions. Unpublished thesis to the faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park.
- Lee, V. E., & Ekstrom, R. B. (1987). Student access to guidance counseling in high school. *American Educational Research Journal*, 24(2), 287-310.



- Madlambayan, J. V. (2017). Students' perceived level of importance and performance of school counselor roles and functions. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 4(4), 456-463.
- Memduhoğlu, H.B. & Dalçıçek, E. (2016). Öğretmenlerin rehberlik servisine ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 137-148.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Edt.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2014). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin norm kadrolarına ilişkin yönetmelik*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/3.5.20146459.pdf> adresinden indirildi.
- Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 11-25.
- Özabacı, N., Sakarya, N., & Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8-22.
- Purwaningrum, R., Hanurawan, F., Degeng, I. N. S., & Triyono, T. (2019). School counselor's psychological well-being: a phenomenological study. *European Journal of Education Studies*, 6(2), 80-99.
- Sackett, C. R., Farmer, L. B., & Moran, K. B. (2018). A phenomenological inquiry of high school students' meaningful experiences with school counselors. *Journal of School Counseling*, 16(19), 1-31.
- Schmidt, J. J. (2017). *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik. Öğrenciler için kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programları* (S. Doğan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Shi, Q., Liu, X., & Leuwerke, W. (2014). Students' perceptions of school counselors: an investigation of two high schools in Beijing, China. *Professional Counselor*, 4(5), 519-530.
- Taylı, A. (2008). Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilebilirliği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 133-145.
- Turan, Ü., & Kayıkçı, K. (2019). Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçiminde okul rehberlik hizmetlerinin rolü [The role of school guidance services in selection of occupation for students in high schools]. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 15-33.
- Tuzcuoğlu, N. (1995). *İlkokullarda rehberlik hizmetlerinden beklentiler ve rehberlik servisinin öğrenciler üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuzgöl-Dost, M., & Keklik, İ. (2012). Professional issues in counseling as perceived by individuals working in counseling settings. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 23, 389 – 407.

- Türk PDR Derneği (2012). *Bir psikolojik danışmana 250 yerine 941 öğrenci düşüyor!*  
<http://www.turkpdristanbul.com/bir-rehber-ogretmene-250-yerine-941-ogrenci-dusuyor/> adresinden indirildi.
- Uğurlu, C.T., & Yazıcı, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik servislerine ilişkin görüşleri: Anlam, yarar ve beklentiler. *Eğitim Dergisi*, 50.  
<http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-41-50/sayi-50-nisan-2016/757-ortaogretim-ogrencilerinin-rehberlik-servislerine-iliskin-gorusleri-anlam-yarar-ve-beklentiler> adresinden indirildi.
- Ültanır, E. (2003). *İlköğretim birinci kademedede: Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, A., & Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 919-945.
- Yalçın, S., Yılmaz, M., & Karakaya, Y. (2017). Ortaöğretim öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma servislerine ilişkin bakış açılarının incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(26), 277-289.
- Yeşilyaprak, B. (2007). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yüksel-Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-26.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Aracı Olarak Pedagojik Dokümantasyon

### Pedagogical Documentation as a Child Recognition and Evaluation Tool

Nilüfer KURU\* 

Berrin AKMAN\*\* 

Received: 02 May 2018

Review Article

Accepted: 25 June 2019

**ABSTRACT:** Early childhood has a critical prescription for recognizing and evaluating the child. In this period, it is possible to present learning experiences that are appropriate for the development characteristics, interests and needs of children, but only if the child is correctly recognized. A child can only be referred to without a proper assessment after being sufficiently recognized. In this study, the pedagogical documentation process which deals with the development and learning process of the child with a holistic approach is mentioned. Pedagogical documentation practices that encourage children to interrogate, think, communicate, take responsibility for their own learning, and curiosity and exploration also allow teachers to develop themselves. It is important that pedagogical documentation is used as a tool in preschool education in terms of supporting all development areas of children, creating a secure bond between teacher, child and family, developing positive communication and supporting the involvement of the family in the learning process. In the study of general and descriptive information about documentation; the stages of the documentation, the importance of the child, the teacher and the family, the types of documentation, the documentation process, and finally the process of understanding the documentation of the teachers.

**Keywords:** pedagogical documentation, recognition and evaluation, early childhood.

**ÖZ:** Erken çocukluk dönemi, çocuğu tanıma ve değerlendirme açısından kritik öneme sahiptir. Bu dönemde çocukların gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme deneyimleri sunulması ancak çocuğun doğru bir şekilde tanınması ile mümkündür. Çocuk, ancak tüm gelişim alanları ile tanındıktan sonra doğru bir değerlendirmeden söz edilebilir. Bu çalışmada çocuğun gelişim ve öğrenme sürecini bütüncül bir yaklaşımla ele alan pedagojik dokümantasyon sürecine değinilmiştir. Çocukları sorgulamaya, düşünmeye, iletişim kurmaya, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya, merak ve keşfetmeye güdüleyen pedagojik dokümantasyon uygulamaları, aynı zamanda öğretmenlerin de kendilerini geliştirmelerine imkân tanımaktadır. Pedagojik dokümantasyonun çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemesi, öğretmen, çocuk ve aile arasında güvenli bağ oluşturması, olumlu iletişimi geliştirmesi, ailenin çocuğun öğrenme sürecine dâhil edilmesine destek olması, öğretmenin kendini değerlendirmesine fırsat sunması, çocuğun öğrenme sürecine etkin katılımını sağlama gibi yönleri ile okul öncesi eğitimde bir araç olarak kullanılması önemli görülmektedir. Pedagojik dokümantasyon hakkında genel ve açıklayıcı bilgilerin yer aldığı çalışmada; dokümantasyonun evrelerine, çocuk, öğretmen ve aile açısından önemine, dokümantasyon türlerine, dokümantasyon sürecine, öğretmenlerin dokümantasyonu anlama süreçlerine ve okul öncesi dönemde pedagojik dokümantasyonun yeri ve önemine değinilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** pedagojik dokümantasyon, tanıma ve değerlendirme, erken çocukluk.

\* Corresponding Author: Res. Asst., Siirt University, Siirt, Turkey, [nilferkuru@gmail.com](mailto:nilferkuru@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4237-9349>

\*\* Prof. Dr., Hacettepe University, Ankara, Turkey, [bakman@hacettepe.edu.tr](mailto:bakman@hacettepe.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-5668-4382>

#### Citation Information

Kuru, N., & Akman, B. (2019). Çocuğu tanıma ve değerlendirme aracı olarak pedagojik dokümantasyon. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 935-949.

## Giriş

*“Çocuklar, başardıkları şeyin anlamı üzerine düşündüklerinde ve kafa yorduklarında çok daha meraklı, ilgili ve kendilerine güvenli olmaya başlarlar” (Malaguzzi, 1998).*

Erken çocukluk döneminde çocuğun gelişimini desteklemek ve çevreye adaptasyonunu sağlamak adına yapılan girişimler ancak çocuğu tanımakla mümkündür. Erken çocukluk hizmetlerinden çocukların maksimum fayda sağlaması için öğretmenlerin çocuğun; gelişim özellikleri, ailesinin sosyo-kültürel ve ekonomik düzeyi, ilgi, beceri, tutum, kişilik özellikleri, akran ilişkileri gibi davranışsal özellikleri ile güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri hakkında yeterli ölçüde bilgi sahibi olması gereklidir.

Çocuğu tanıma süreci çok yönlü bir süreçtir. Bu süreçte çocuğa ilişkin elde edilen bilgilerin gizliliği, çocuğu tanıma hizmetlerinin farklı ortamlarda ve zamanlarda sürekli devam etmesi, çocuğu tanıırken tek bir araçtan elde edilen bilgiler yerine amaca uygun birden çok kaynağın kullanılması, çocuğu tanımaya yönelik elde edilen bilgilerin objektif değerlendirilmesi oldukça önemlidir (Akman, 2013; Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP] 2015). Çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinde öğretmenler çocukların yapamadıkları üzerine yoğunlaşmamalı, çocukların davranışlarının sonuçlarından çok o davranışın gerçekleşme sürecine ve nedenine odaklanmalı, çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları göz ardı etmemeli, değerlendirme çalışmalarını mutlaka etik çerçevede yürütmelidir (MEGEP, 2015). Özellikle okul öncesi dönemde çocukların gelişimlerinin oldukça hızla olması ve bu dönemde gerçekleşen öğrenmelerin, gelecekteki bilgi ve becerilerin temelini oluşturması açısından çocukların doğru tanınmaları ve değerlendirilmeleri çok önemlidir (Alkan & Kurt, 2014). Çocukların tüm özellikleri ile tanınması ve bu amaca uygun eğitimle gelişimlerinin desteklenmesi, hem çocukların kendilerini değerlendirmelerine, hem de aile ve öğretmenlerin değerlendirilmelerine imkan tanıyarak verilen eğitimin kalitesine de dikkat çekmektedir (Deniz-Kan, 2007; Gullo, 2005). Bu nedenlerle okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılacak araç ve yöntemlerin seçimi oldukça önemlidir. Okul öncesi dönemde pedagojik dokümantasyonun önemine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde; Buldu, Şahin ve Yılmaz (2018), çocukların farklı gelişim alanlarında pedagojik dokümantasyonun katkılarını öğretmen bakış açısından ele aldıkları araştırmalarında, öğretmenler dokümantasyon sürecinin, çocukların sorumluluk alma isteklerini, kendini değerli hissetme duygularını, çocuklar arası etkileşimi arttırdığını ve ayrıca pedagojik dokümantasyonun çocukların dil gelişimlerinin geliştirilmesine de katkı sağladığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde araştırma sonuçları pedagojik dokümantasyonun, çocukların öğrenmeye ilişkin ilgi, istek ve motivasyonlarını arttırdığını, çocukların matematiksel düşüncelerinin anlaşılmasına imkan tanıdığını, çocukların hatırlama becerilerini geliştirdiğini ayrıca öğretmen ve aile arasındaki etkileşimi de desteklediğini göstermiştir (Buldu, 2010; Fleck Leichtman, Pillemer, & Shanteler, 2013; McLellan, 2010). MacDonald (2006) tarafından yapılan araştırmada pedagojik dokümantasyon aracılığı ile öğretmenlerin ve ebeveynlerin; çocukların ilgi alanları, merakları ve güçlü yönleri hakkında daha derin bir anlayış geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bowne, Cutler, DeBates, Gilkerson, & Stremmel, (2010), çocukların öğrenmelerinin öğretmenler tarafından belgelenmesinin, öğretmenlerin çocukları daha iyi anlamalarına, anlamlı bir müfredat geliştirmelerine,

sorgulamaya öncülük etmelerine katkı sağlayacağını, bireysel ve grupla öğrenmede pedagojik dokümantasyonu kullanılmasının ise profesyonel gelişimi destekleyeceğini belirtmişlerdir. Rintakorpi ve Reunamo (2017), erken çocukluk eğitiminde pedagojik dokümantasyonun çocuklarla birlikte yürütülecek olan etkinliklerin dikkatlice planlanması ile yakından ilgili olduğunu, pedagojik dokümantasyonun çocukların yaratıcılıklarını, eğlenerek öğrenmelerini, pozitif duygusal süreç geçirmelerini, etkinliklere yüksek düzeyde katılımlarını, öğretmenler ve çocuk arasında güvenli bağ oluşumunu desteklediğini belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde özellikle okul öncesi dönemde çocukların gelişim ve öğrenmeleri üzerinde oldukça etkili olan pedagojik dokümantasyona ilişkin yapılmış olan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Özellikle ulusal yayınların oldukça az olması pedagojik dokümantasyona ilişkin derinlemesine bilgi vermeyi amaçlayan bu araştırmayı önemli kılmaktadır (Buldu, 2010; Buldu, Şahin, & Yılmaz, 2018; Fleck ve ark. 2013; McLellan, 2010). Çalışmada, çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılan yöntemler arasında bulunan pedagojik dokümantasyona ilişkin derinlemesine bilgi sunmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, pedagojik dokümantasyonun evrelerine, çocuk, öğretmen ve aile açısından önemine, pedagojik dokümantasyon türlerine, pedagojik dokümantasyon sürecine, öğretmenlerin pedagojik dokümantasyonu anlama süreçlerine ve son olarak ise okul öncesi dönemde pedagojik dokümantasyonun yeri ve önemine değinilmiştir.

### **Pedagojik Dokümantasyon**

Erken çocukluk öğretmenleri, çocukların gelişimlerini değerlendirmek ve eğitim sürecini planlamak için uzun yıllardır gözlem ve dokümantasyon tekniklerini kullanmaktadır. Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği [NAEYC] (2001), “eğitim ve öğretim sürecine küçük çocukların etkili bir şekilde katılımının sağlanmasının, her çocuğun kendine özgü niteliklerinin, güçlü yönlerinin ve gereksinimlerinin objektif bir şekilde gözlemlenmesi ve belgelenmesiyle başladığını” belirtir. Gözlem, dokümantasyon ve yorumlama süreci sayesinde, öğretmen çocuğun düşünce biçimi hakkında fikir edinir. Çeşitli deneyimlerle iç içe olan çocukların sürekli ve sistemli bir şekilde gözlemlenmesi, çocuğun gelişim düzeylerinin, ilgi alanlarının, problem çözme stratejilerinin, becerilerinin ve başarısının yanında kişiliğinin ve mizacının da gerçek bir resmini sunar (Forman & Hall, 2005).

Okul öncesi eğitim sınıflarında, öğretmenler çocukların nasıl geliştiği ve karşılaştıkları fırsat ve engellere nasıl cevap verdikleri hakkında fikir edinmek için gözlem ve dokümantasyonu kullanır. Süreç boyunca devam eden gözlemsel değerlendirme, erken çocukluk öğretmenlerinin çocukların kaydettiği ilerlemeler hakkında bilinçli kararlar vermelerini sağlar. Bu nedenle dokümantasyon yoluyla yıllar boyunca erken çocukluk programlarında öğretmenler, keskin gözlemci olmaları, atipik davranışları tanımları ve bütün öğrencilerin öğrenmesine hizmet eden çeşitli gözlem ve belgeleme tekniklerini kullanmaları yönünde teşvik edilmiştir (Beaty, 2006).

Öğretmenler uygun müfredatı planlamak ve bilgi vermek amacıyla çocuğun daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine fırsat veren gözlemlerinden bilgi edinir (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Jablon, Dombro, & Dichtelmiller, 2007) ve böylece öğretmenler tarafından çocuğun yakınsak gelişim alanı tanımlanır (Chen & McNamee, 2006). Reggio Emilia okul öncesi eğitimi sınıflarında uygulanan dokümantasyon türleri, birçok okul öncesi öğretmenine, çocukların günlük etkinlikleri

sırasında yaşadıkları deneyimlere, hatıralara ve düşüncelere daha yoğun bir şekilde odaklanmaları konusunda ilham vermektedir. Gözlem ve “pedagojik” belgeler pedagojiyi pratiğe yansıtma araçlarıdır ve Reggio Emilia okullarında aynı zamanda yaklaşımın önemli bir parçasını da oluşturmaktadır. Pedagojik dokümantasyon belgeleri önceden belirlenmiş beklentiler veya normlar olmadan çocuğun etkinlik sürecinde neler olup bittiğini, çocuğun neleri yapabildiğini veya geliştirilmesi gereken yönlerini görmeye ve anlamaya da fırsat vermektedir. Pedagojik dokümantasyon, Reggio Emilia okullarındaki öğretmenlerin çocuklara saygılı, esnek fakat kapsamlı bir müfredat planları geliştirmelerine yardımcı olan bir araçtır. Öğretmenler çocukları farklı bağlamlarda gözlemlerken, çocukların ilgi alanlarını, gelişim ve beceri düzeylerini ve çocukların karşılaştıkları sorunları çözmek için kullandıkları stratejileri keşfederler (Forman & Hall, 2005). Pedagojik dokümantasyon, çocukları çalışmalarını tekrar ziyaret ettiklerinde ve etkinlik süreçlerini düşündüklerinde daha meraklı ve kendinden emin olmaları için teşvik eder (Malaguzzi, 1998). Pedagojik dokümantasyon yalnızca çocukların çalışmasını değil aynı zamanda öğretmenin çalışmasını da karakterize eder. Öğretmenler arası işbirliği, çocukların bilgi birikimini araştırıp birbirlerine yansıttıkları süregelen bir süreçtir. Böylece pedagojik dokümantasyon öğretmenin araştırması, yansıtması, işbirliği yapması ve karar vermesi için bir araç haline gelir. Bu süreçte öğretmenler de mesleki gelişimlerinin en ilginç ve en gelişmiş anlarını doküman ederek belgelemiş olurlar. Süreç içerisinde pedagojik dokümantasyon, çocuklar için olumlu deneyimlerin oluşturulması ve yetişkinler için de profesyonel gelişimin ve iletişimin kolaylaştırılması için vazgeçilmez bir araç haline almaktadır (Alcock, 2000; Seitz, 2008). Pedagojik dokümantasyon aracılığı ile çocukların günlük hayatlarındaki şaşırtıcı keşifler ve okulda yaşadıkları sıra dışı olaylar üzerinde düşünmek ve bunları açıklamak üzere gözlem ve kayıta bulunmaya yönelik maksatlı bir tercihte bulunma süreci gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin farklı bakış açılarıyla çeşitli araçları kullanarak yürüttükleri hassas gözlemlerinin dikkatlice yorumlanması oldukça önemlidir (Dahlberg, Moss, & Pence, 2006; Kinney & Wharton, 2008). Öğrenmeye yönelik, kendi fikirlerini, kuramlarını ve stratejilerini geliştirme girişimlerinde bulunan çocukların, gözlemleri ve çalışmaları hakkında öğretmenlerin ve ebeveynlerin derinlemesine bilgi sahibi olmaları gereklidir. Çocuklara, öğretmenler ve ebeveynler tarafından bu desteğin verilebilmesi için kullanılacak en güçlü araçlardan biri ise, onlara bir birey olarak saygı duyan pedagojik dokümantasyondur. Aşağıda belirtildiği gibi genel olarak altı evreden oluşan pedagojik dokümantasyonun, evreler ile öğrenilen, kolaylaşan ve aşamalı olarak gerçekleştirilen bir süreç olduğu gerçeği göz ardı edilmemeli ve dokümantasyon sürecinde mutlaka bu evrelere dikkat edilmelidir (Alcock, 2000; Dahlberg, Moss, & Pence, 2006; Seitz, 2008):

1. Pedagojik dokümantasyona karar verme: Bu evrede, öğretmenler neleri doküman edeceği sorusunu kendisine sorar. Her çocuktan eşitlik ilkesine önem vererek çocukların çalışmaları toplanır ve bu çalışmalarla zengin içerikli panolar hazırlanır.
2. Teknoloji kullanımını keşfetme: Öğretmenler çeşitli etkinliklerden ve deneyimlerden elde edilen araçları ve fotoğrafları nasıl kullanacağını keşfeder. Fotoğrafların çoğu bülten panolarında veya albümlerde sergilenir. Hazırlanan video kayıtlarını slayt gösterisi şeklinde aileler ve çocuklar ile paylaşır.

- Öğretmenler teknoloji hakkında yeterli bilgiye sahip olabilmek için araştırmalar yapar ve gelişmeleri takip eder.
3. Çocukların katılımına odaklanma: Öğretmenler bu evrede, öğrenme süreci içinde çocukları yansıtan fotoğraflar çekmeyi öğrenirler. Böylece öğretmenler, teknolojik olarak donanımlı hale gelir ve önemli öğrenme olaylarına ve deneyimlerine odaklanabilirler.
  4. Bilgi edinme: Öğretmenler fotoğrafların, etkinliklerin ve deneyimlerin başlığını atarak çocukların öğrenme hikâyelerini anlatan açıklamalar yazmaya başlar. Bu durum öğretmenlerin çocukların çalışmalarını ve deneyimleri arasında bağlantı kurmasına destek olur.
  5. Bağlantı kurma ve hikâyeye anlatma: Öğretmenler, tüm öğrenme sürecini desteklemek için çalışma örneklerini, fotoğrafları, açıklamaları ve çeşitli bilgileri birleştirir. Bütün bu süreci giriş, gelişme ve sonuç olarak hikâyeye şeklinde sunar. Öğretmen pedagojik dokümantasyonu çocukların eylemleri, deneyimleri ve program arasında bağlantı kurmak için kullanır.
  6. Karar alma: Öğretmenler, pedagojik dokümantasyon yoluyla, sorular sorar, yansımalarında bulunur, değerlendirme yapar ve teoriler üretir. Bu süreç sonunda öğretmenler anlamlı eylemleri/olayları belgeleyen, neden önem taşıdıklarını açıklayan, yansıtıcı uygulayıcılar haline gelir ve kendilerini ve başkalarını bu deneyimleri düşünmeye devam etmeye zorlar.

Pedagojik dokümantasyonun başarılı bir şekilde yapılması için öğretmenlerin, dokümantasyonun evrelerini, neyin gözlemleneceğini ve bilgi toplamak için ne yapılacağını iyi bilmeleri önemlidir (Seitz, 2008). Pedagojik dokümantasyonun etkili bir şekilde yürütülebilmesi zaman ve deneyim gerektirir. Öğretmenler öğrenmeye dair edindikleri bilginin neden önemli olduğunu kavradıkça çocukların gelişim ve öğrenme süreçleri hakkında değerlendirme yapmalarının önemini kavrarlar (Edwards & Gandini, 2001). Öğretmenler bu süreç içerisinde toplanan bilginin en iyi şekilde nasıl yorumlanacağını ve sunulacağını öğrenerek çocuklar hakkında edindiği önemli ve kritik bilgileri eğitim programı ve öğretim planına entegre ederler (Seitz, 2008; Alcock, 2000). Pedagojik dokümantasyonu daha iyi anlayabilmek için, dokümantasyonun yalnızca öğretmen açısından değil çocuk ve aile açısından da önemini anlaşılması oldukça önemli görülmektedir.

### **Çocuk Açısından Pedagojik Dokümantasyonun Önemi**

Pedagojik dokümantasyon, çocukların kendi oluşturdukları ürünler aracılığı ile öğrenme yaşantılarını ve öğrenme süreçlerini derinleştirmelerine katkı sağlar. Loris Malaguzzi, “çocuklar, başardıkları şeyin anlamı üzerine düşündüklerinde ve kafa yorduklarında çok daha meraklı, ilgili ve kendilerine güvenli olmaya başlarlar” (Malaguzzi, 1998) diyerek dokümantasyonun önemini vurgulamıştır. Pedagojik dokümantasyon, çocukların neyi nasıl öğrendiklerine odaklanarak gelişim süreçlerini görünür kılmayı amaçlamaktadır (Dahlberg ve ark., 2007). Pedagojik dokümantasyon hazırlama sürecinde çocuklar, edindikleri bilgileri derinleştirip sorgulayarak kalıcı hale getirirken aynı zamanda hem bireysel hem de akranları aracılığı ile çeşitli öğrenmeler de gerçekleştirirler (Buldu ve ark., 2018). Dokümantasyon sürecinde, çocukların fikirlerini, düşüncelerini, duygularını içeren dokümanların oluşturulması, çocukların önemli deneyimlerini içeren öğrenme süreçlerinin tekrar hatırlanabilmesi açısından da çok

önemlidir (Kline, 2008). Pedagojik dokümantasyonun problem kurma ve problem çözmeye dayalı uygulamaları, çocukların merak duygusunu artırarak sorgulama yapmalarına olanak tanır (Fleck ve ark. 2013; Kline, 2008; MacDonald, 2007). Dokümantasyon sürecinde çocuklar araştırmacı rolleriyle bilgiye eleştirel yaklaşarak bilgiye ulaşma yolunda farklı kaynaklar araştırıp teoriler üretir, yaşlıları, öğretmenleri ve aileleriyle paylaşır böylelikle bu süreçte çocukların kendilerine olan güvenleri pekişir (Reynolds & Duff, 2016). Çocukların hem evde hem de okulda öğrendikleri bilgileri ve yaşadıkları deneyimleri paylaşmaları aynı zamanda kaliteli bilgi akışını da sağlamış olur (Dahlberg, Moss, & Pence, 2007; Kline, 2008; MacDonald, 2007).

Dokümantasyonların paylaşılması, çocukları düşünmeye sevk ederek, öğrenmeye karşı istek uyandırmaları ve başka konulara dâhil olmaları konusunda motive eder (MacDonald, 2007). Çocukların öğrenme süreçlerini içeren pedagojik dokümantasyon araçları (panel, portfolyo, bülten) aynı zamanda çocukların nasıl bir öğrenme sürecinden geçtiklerini, bu süreç boyunca göstermiş oldukları çabalarının ve fikirlerinin dikkate alındığını görmelerine ve çocuğun kendini değerli hissetmesine de katkı sağlamış olur. Pedagojik dokümantasyon sürecinde öğrenmeyi görünür kılmak için panel, portfolyo ve bülten kullanılmaktadır. Çocukların alan gezileri öncesi ya da sonrasında yapmış oldukları resimleri içeren posterler, çocuk grupları tarafından yürütülen etkinlikler, çocuklar ve öğretmenler tarafından oluşturulan metinleri içerebilen duvar dokümantasyon panelleri, Reggio Emilia’da öğrenme merkezlerinin ve sınıf ortamının önemli bir parçasıdır. “Konuşan duvarlar” olarak da adlandırılan pedagojik dokümantasyon panelleri, bilgi vermektense daha çok eğitici olma özelliği taşımaktadır (Thornton & Brunton, 2014). MacDonald (2007) dokümantasyon panellerinin “dünyaya etki eden” bir sürecin parçası olarak görülebileceğini ifade etmiştir. Dokümantasyon panelleri çocuğu, “öğrenme” ile ilgili davranışın önemli yönlerini dikkate almaya yöneltip, öğrenmeyi görünür kılmaktadır. Paneller aracılığı ile çocuklar, kendilerini yönetebilmekte ve etkinlik sürecini somut hale getirilebilmektedir. Böylece dikkatlice tasarlanmış paneller, çocukların keşiflerine ilişkin bir dizi otantik değerlendirme sağlamaktadır. Çocukların bütünsel gelişimi hakkında bilgi sağlayan portfolyolar da pedagojik dokümantasyonun en önemli bileşenlerinden biridir. Okul, çocuk, aile ve öğretmen arasındaki iletişimi artırarak çocukların gelecekteki başarılarına ışık tutan portfolyolar, aynı zamanda çocukların kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almalarına olanak sağlamakta, çocukların özgüvenlerini ve iletişim becerilerini de desteklemektedir (Seitz & Barholomew, 2008). Bir diğer pedagojik dokümantasyon aracı olan bültenler ise öğretmenler tarafından hazırlanarak, ailelere çocukların öğrenme süreçleri hakkında bilgi vermeyi amaçlamaktadır. Bültenler mutlaka eğitici ve bilgilendirici olmalı, ailelere çocuk gelişimi hakkında bilgi verip, önerilerde bulunacak şekilde açık ve anlaşılır bir dil kullanılarak hazırlanmalıdır.

### **Öğretmen Açısından Pedagojik Dokümantasyonun Önemi**

Öğretmenler, pedagojik dokümantasyon aracılığıyla çocuğun gelişimine dair objektif ve güvenilir bir değerlendirme yapma, çocuğun bireysel gelişimini ve büyümesini izleme ve eğitim programını değerlendirme imkânına sahip olurlar (Wien, Guyevsky, & Berdoussis, 2011). Standart testler aracılığı ile yapılacak değerlendirmeler yerine pedagojik dokümantasyonun tercih edilmesi öğretmene, çocukların sınıf içerisindeki anlamlı öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğini görme ve



sorumluluklarını yerine getirme fırsatı sunar. Öğrenme süreçlerinin görünürlüğünün sağlanması öğretmenlerin çocukların öğrenme süreçlerini çok iyi gözlemlemesine ve kaynakları etkili şekilde kullanmasına bağlıdır (Buldu, 2010).

Öğretmenlerin sınıfta tek lider ve tek karar veren kişi konumundan öğrenme süreçlerine dâhil olma boyutuna geçmeleri kolay değildir ancak pedagojik dokümantasyon süreci ile öğretmenler kendilerine eleştirel bir gözle bakıp, analiz yapmaya ve bunun sonucunda da kendilerini geliştirerek yeni uygulamalar planlamaya başlarlar (Wien, Guyevskey, & Berdoussis, 2011).

Pedagojik dokümantasyon yönteminden yararlanan öğretmenler, dokümantasyonun temsil ettiği sorgulama sürecinin yalnızca sınıf ortamı ile sınırlı olmadığını bilincindedirler (Kline, 2008, Quinn & Schwartz, 2011). Posta kutularına bırakılan notlar, öğretmen odasında masanın üzerine yayılmış videolar ve dinlenme zamanında koridorlarda yapılan konuşmalar, bunların hepsi öğretmenlerin keşiflerini, uygulamalarını, başarılarını ve başarısızlıklarını süreç içerisinde paylaşabileceği yollardır (Goldhaber & Smith, 1997). Pedagojik dokümantasyon ayrıca, sınıf içerisindeki bireysel farklılıklara dikkat çekmek için de oldukça etkilidir. Farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahip çocukların bir arada bulunduğu sınıflarda öğretmene etkili öğretim yapabilmesi için fırsat oluşturur (Helm, Beneke, & Steinheimer, 1998). Böylelikle, normal gelişim gösteren çocuklara olduğu kadar, özel gereksinimi olan çocuklar için de uygun öğrenme deneyimlerinin belirlenmesine destek olunur (Helm, Beneke, & Steinheimer, 1998). Özetle, sınıf içerisindeki her türlü bireysel farklılıkların da başlı başına pedagojik dokümantasyon için bir ihtiyaç sebebidir. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu, bütüncül bilgiyi sağlamayan standart değerlendirme yöntemlerinin aksine, nitelikli bir pedagojik dokümantasyon süreci öğretmenlerin, dezavantajlı ya da özel gereksinimi olan çocuklarla çalışırken verimli, yeterli ve gelişimsel olarak uygun kararlar alabilmelerinde destek olacaktır (Helm, Beneke, & Steinheimer, 1998).

### **Aile Açısından Pedagojik Dokümantasyonun Önemi**

Aileler çocuklarının okulda neler yaptıklarına dair bilgiler edinmekten hoşlanırlar pedagojik dokümantasyon bu açıdan onlar için oldukça önemli bir kaynaktır. Pedagojik dokümantasyon aracılığı ile öğretmenler ailelerle işbirliği geliştirerek aile katılımı çalışmalarına dâhil olmalarını sağlayabilir (Birbili & Tzioga, 2014). Örneğin, dönem başından itibaren çocuğun yapmış olduğu ürünleri organize bir şekilde ebeveynlere sunan öğretmen, ailelerin çocuklarının gelişim sürecine tanıklık etmelerini sağlayabilir. Böylelikle öğretmen pedagojik dokümantasyon yolu ile ebeveynlerin çocuklarının gelişim sürecine ilişkin kaygılarını azaltıp çocuklarının doğal gelişim süreci, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri hakkında bilgi verebilir. Çocuğunun gelişiminin takibini yapabilen aileler çocuklarının öğrenmeleriyle daha çok ilgilenirler ve okulda yürütülen çalışmalara katılmaya daha istekli olurlar (Helm, Beneke, & Steinheimer, 1998; Kieff & Wellhousen, 2000). Aileler hem evde hem de okulda yaşanan deneyimleri birbirleriyle paylaşarak çocuklarının öğrenmelerine destek olmak için daha çok sorumluluk alırlar. Daha önce okulda yürütülen çalışmalara dâhil olmayan aileler dokümantasyon süreciyle birlikte okul sürecinin nasıl işlediği hakkında yeni bakış açıları elde eder ve daha çok katılım sağlama fırsatı bulurlar. Aileler okulda geçirdikleri zaman içerisinde çocuklarıyla daha fazla iletişimde bulunurlar ve çocukları hakkında daha fazla bilgi edinirler. Çocukları hakkında daha fazla bilgi sahibi olan

aileler ise, çocuklarıyla ilgili daha derin bir anlayış edinir, çocuklarına daha çok saygı duyar, çocuklarının ilgilerine daha çok cevap verirler (Birbili & Tzioga, 2014).

Helm, Beneke ve Steinheimer (1998) hem çocuklar hem öğretmenler hem de aileler için oldukça önemli olan pedagojik dokümantasyonun birden fazla türlerinin mevcut olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar:

*Çocuğun gelişiminin gözlemlenmesi:* Anekdöt kayıtları ve gelişim kontrol listelerinden oluşmaktadır

*Çocuk öz değerlendirme:* Ses-görüntü kayıtları, mizacın göstergeleri, bireysel ya da grupla iletişimi içerir.

*Ürünler (bireysel ya da grup):* Veriler, resimler, müzik/hareketle yapılan anlatımlar, oyun alanları, heykel, blok veya oyuncaklar, yazılı (kitaplar, harfler, etiketler, işaretler) ve sözlü ifadeler (hipotezler, sorular, tartışmalar), bağlantılardan oluşur.

*Bireysel Portfolyo:* Fotoğraflar, video-ses kayıtları, temel ürünler, bireyselleştirilmiş ürünleri içerir.

*Proje anlatıları:* Öğretmen günlükleri, personel-çocuk diyalog notları, çocuklar ve veliler için açıklamalar, sergi için açıklamalar şeklindedir.

Pedagojik dokümantasyon süreci gerçekleştirilirken izlenmesi gereken adımlar da oldukça önemlidir. Bu süreç içerisinde izlenmesi gereken adımlar aşağıda belirtildiği şeklindedir:

1. Öğretmenler, dokümantasyon sürecine, ilk olarak gerekli olabilecek materyalleri temin ederek başlayabilirler. Bu materyaller; gözlemleri kaydetmek için not defterleri, postitler, çocukların ürünlerini saklamak için klasörler, sınıfta veya sınıf dışı ortamda çocukların düşünce ve fikirlerini paylaşmalarına imkan tanıyan panolar, çocukların etkinlik sürecinde fotoğraflarını çekebilmek ve belgelemek için fotoğraf makinası, ses kayıt cihazı, kamera, her çocuk için mevcut materyalleri çoğaltabilmek için fotokopi makinası bilgisayar ve yazıcı gibi teknolojik aletler dokümantasyon sürecinde katkı sağlayacaktır (Helm, Beneke & Steinheimer, 1998).
2. Dokümantasyon süreci içinde gerekli materyaller temin edildikten sonra takip edilen programın amaç ve kazanımlarını göz önünde bulundurmamak önemlidir (Yu, 2008). Bu durum programda yer alan ve çocukların geliştirmesi beklenen becerilerin bilinmesi açısından önemlidir. Amaç ve kazanımlar belirlendikten sonra, öğretmen ne tür bir dokümantasyonla bu amaca ulaşacağına karar vermelidir (Helm, Beneke & Steinheimer, 1998).
3. Amaç ve kazanımlara uygun dokümantasyon belirlendikten sonraki adım ise öğretmenin elde ettiği dokümantasyonla ne yapacağına karar vermesidir. Bu süreçte öğretmen kayıtları oluştururken elde edilen veriyi mümkün oldukça az sınırlandırmalıdır (Seitz, 2008). Elde edilen kayıtlar öğrenme süreci içinde farklı amaçlarla da kullanılabilir. Bir diğer önemli nokta da herhangi bir öğrenme sürecinin en başında öğretmenlerin çocukların bilgi ve beceri düzeylerine ilişkin kayıt almasıdır (Helm, Beneke & Steinheimer, 1998). Bunun için öğretmenler grafik, diyagram üzerinde süreç boyunca çocuklardaki değişimi kaydedebilir veya yazılı ya da sesli/görüntülü kayıtlar olarak süreç sonunda çocukların dil becerilerinde ve kelime dağarcıklarındaki ilerlemeyi de takip edebilir (Helm, Beneke & Steinheimer, 1998)

4. Öğretmenler genellikle dokümantasyonu yeni uygulamaya başladıklarında sınıfta olup biten her şeyi dokümanete etmeye çalışma gibi bir yanılgıya düşerler ( Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Bu noktada öğretmenlerin bir ya da iki alana odaklanmaları daha kolay olabilir. Böylece öğretmen veri toplayacağı birkaç alanı belirleyip eğitim öğretim süreci boyunca hangi aralıklarla toplayacağına karar verebilir (Helm, Beneke & Steinheimer, 1998).
5. Öğretmen, dokümantasyon sürecinin iki önemli unsurunu ( kayıt ve yansıtma) göz önünde bulundurarak uyguladığı belirli bir öğrenme alanındaki dokümantasyon çalışmasından sonra ne tür bir sergi ortaya çıkacağını öngörmek durumundadır (Helm, Beneke & Steinheimer, 1998). Öğretmen zaman zaman serginin yerini değiştirmeli, sergilenen çalışmaları, yazılı ifadelerle desteklemelidir. Sergilenen ürünlerde yapılan çalışmanın önemi, çocukların neler öğrendikleri, neden böyle bir çalışmanın seçildiği, çocukların nasıl bir öğrenme sürecinden geçtiği, hem grup hem de bireysel olarak çocukların neler öğrendiği sergide yer almalıdır (Fleck ve ark. 2013; Helm, Beneke & Steinheimer, 1998).

Pedagojik dokümantasyon sürecinin en önemli unsurlarından birini oluşturan öğretmenlerin pedagojik dokümantasyona ilişkin ilerlemeleri de oldukça önemli görülmektedir. Wien, Guyevskey & Berdoussis, (2011) öğretmenlerin pedagojik dokümantasyona ilişkin ilerlemelerini beş basamak altında gözlemlemişlerdir. Bunlar

*Belgeleme (dokümanete etme) alışkanlıklarını geliştirme:* Sınıfta kullanılacak araç-gereçlerin bir araya getirilmesi, öğretmenlerin dokümantasyon üzerine düşünme becerileri geliştirmeleri, çocukların sürekli gözlemlenmesi, önemli bir konuşmanın not alınması, ilk kez yapılan ya da önemli görülen bir anın fotoğraflanması.

*Dokümantasyonların sunumunu başkaları ile paylaşmada rahat olma:* Dokümantasyon sürecinin paylaşılması, daha nitelikli dokümantasyon yapabilmek için öğretmenin kendini geliştirmesine ve dokümantasyon üzerine düşünebilmesine katkı sağlar. Yapılan çalışmaların paylaşılarak öğrenmenin görünür hale getirilmesi; başkalarının da yapılan çalışmalarla ilgili düşünce ve yorumlarını ifade etmesine olanak tanıyacaktır böylece dokümantasyon aracılığı ile öğretmenin profesyonel becerileri de topluma sunulmuş olacaktır.

*Görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi:* Öğretmen görsel materyalleri kullanırken, bu materyalin başkaları tarafından işlevsel olarak okunabildiğine ve taşıdığı anlamın belirgin olduğuna emin olmalıdır. Görsel materyaller (yazı ve görüntü, hareketli ve hareketsiz görüntü, yazı ve ses) arasında bir denge kurulmalıdır.; her biri tek başına olduğundan daha iletişim odaklı olmalıdır.

*Öğrenmeyi görünür kılmak için dokümantasyonu kullanma:* Pedagojik dokümantasyon, aynı zamanda; öğretmenlere profesyonel gelişimi öğretme aracıdır. Öğretmenler dokümantasyon süreci ile çocukların öğrenme deneyimleri görünür hale getirirler. Çocukların yalnızca konuya ilişkin ürünlerini sergilemek yerine izleyicilere öğrenme sürecini yansıtmak temel hedeftir.

*Programın yorumlanması ve daha da geliştirilmesi için ortaya çıkan teorileri başkalarıyla paylaşmadır.* Dokümantasyon öğretim programını geliştirmede ve yönlendirmede etkili bir araçtır. Etkinliklerde ortaya çıkan teorileri açıkça gösteren dokümantasyon yaratarak, bu dokümantasyonun çocuklarla tekrar gözden geçirilmesini

ve teorilerin tartışılmasını sağlamak, çocukları daha derin düşünmeye teşvik etmek için işbirliği yapmak oldukça önemlidir.

### Sonuç

Okul öncesi dönemde çocukların tam anlamı ile desteklenebilmeleri için öğretmenlerin çocukların öğrenmelerindeki yeri şüphesiz oldukça önemlidir. Öğretmenlerin çocuklara zengin bir öğrenme ortamı oluşturabilmeleri için pedagojik dokümantasyonun sürecine hâkim olmaları gerekmektedir. Pedagojik dokümantasyon sürecinde çocuk, aile ve öğretmen işbirliğine, pedagojik dokümantasyon uygulamalarının başarılı şekilde gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulmaktadır. Pedagojik dokümantasyon; çocuk, aile ve öğretmen arasındaki ilişkiyi güçlendirici ve aynı zamanda da hem çocuğu hem de öğretmeni ve aileyi destekleyici uygulamaları kapsamaktadır. Pedagojik dokümantasyon çocukların neler öğrendiklerinin adlandırılmasını ve müfredata bağlı kalınmasını sağlar. Çocuk, öğretmen ve ebeveyn arasında ortak bir anlayış oluşturularak gelecekteki öğrenme gereksinimlerini tam anlamıyla karşılayacak bir müfredat oluşturulur (Seitz, 2008). Pedagojik dokümantasyon ile öğretmenlerin, çocukların inşa ettiği konsepti, ortaya attıkları teorileri ve sordukları soruları anlamaları sağlanır (Fraser & Gestwicki, 2012). Böylece öğrenme daha derin, kişisel ve bağlayıcı bir süreç halini alır. Çocukların duygu ve düşünceleri öğrenme sürecini derinden etkilemektedir. Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları birebir ilişki çocukların öğrenme başarıları üzerinde doğrudan etkilidir. Pedagojik dokümantasyon stratejileri ile çocuğun ilgi alanları ve öğrenme gereksinimleri çocuk-öğretmen arasındaki kritik ilişkiyi kuvvetlendirebilir.

Sonuç olarak pedagojik dokümantasyon öğrenme için bir araçtır ve çocuk ve ebeveyn arasında bir köprü oluşturmaktadır. Pedagojik dokümantasyonun çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemesi, öğretmen, çocuk ve aile arasında güvenli bağ oluşturması, olumlu iletişimi geliştirmesi, ailenin çocuğun öğrenme sürecine dâhil edilmesine destek olması, öğretmenin kendini değerlendirmesine fırsat sunması, çocuğun öğrenme sürecine etkin katılımını sağlaması gibi yönleri ile okul öncesi eğitimde bir araç olarak kullanılması önemli görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde de araştırmaların daha çok pedagojik dokümantasyonun çocuk ve öğretmen üzerindeki etkililiğini inceleyen çalışmalar olduğu ve pedagojik dokümantasyona ilişkin yapılmış olan ulusal yayınların ise oldukça sınırlı olduğu görülmüştür (Buldu, 2010; Fleck ve ark. 2013; McLellan, 2010; MacDonald, 2006; Rintakorpi & Reunamo 2017). Böylece yapılan araştırmanın pedagojik dokümantasyona ilişkin derinlemesine bilgi sağlaması araştırmayı oldukça önemli kılmaktadır. Yapılan araştırmaların ve bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak okul öncesi eğitimde pedagojik dokümantasyon öneminden yola çıkılarak okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik dokümantasyon sürecini nasıl yöneteceğine ilişkin eğitimlerin verilmesine, pedagojik dokümantasyon sürecinin çocuklar ve ebeveynler üzerindeki etkisinden yola çıkılarak hem ailelerle hem de çocuklarla araştırmaların yapılması önemli görülmektedir.

## Summary

Initiatives aimed at supporting the child's development and adapting to the environment in early childhood are possible only by knowing the child. Developmental characteristics, socio-cultural and economic level of the family, interests, skills, attitudes, personality traits, peer relationships and strong and knowledgeable aspects of development should be supported to ensure maximum benefit to children from early childhood services. The process of recognizing the child is a multi-faceted process. In this process, it is very important that the information obtained about the child is kept confidential, the services for the recognition of the child are continued in different environments and at different times, the information obtained from one vehicle is used instead of the information obtained from one vehicle. Educators in the process of recognizing and evaluating the child; should not focus on what children cannot do, should focus on the process and cause of the behavior rather than on the consequences of the child's behaviors, should not ignore the individual differences among the children, and should conduct the evaluation studies absolutely in the ethical frame. Especially, it is very important for the children to be correctly identified and assessed in terms of the fact that the development of the children in the pre-school period is very rapid and the learning that takes place in this period forms the basis of future knowledge and skills. The recognition of children with all their qualities and support for their development with appropriate education draws attention to the quality of the education given to children both by themselves and by their families and educators. For this reason, it is very important to choose the tools and methods to be used in recognition and evaluation of the child in preschool period. In this study, the documentation review which is one of the methods used in the recognition and evaluation studies of the child is discussed. In the study, the phases of the documentation, the importance of the child, the teacher and the family, the types of documentation, the documentation process and finally the documentation of the teachers are mentioned. Documentation is an indispensable tool for creating positive experiences for children and facilitating professional development and communication for adults. There is an effort to provide evidence and communication for the situations we link with the documentation. It is an attempt to make a purposeful choice of observing and recording to think about and explain the surprising discoveries of children's everyday life and the extraordinary events they have in school. Documentation is not a separate and objective collection of data. Careful interpretation of the precise observations carried out by the trainers using various tools with different perspectives. Even in different forms, all children have the potential to learn and develop their own ideas, theories and strategies. All children have the right to be supported by adults in such initiatives. For this reason, teachers and parents need to listen to their observations and work. The most powerful tool that can be used to give children this support is the documentation that respects them as an individual. As a result, pedagogical documentation is a tool for learning. The pedagogical documentation supports all areas of development of children, creates a secure bond between teacher, child and family, develops positive communication, supports the involvement of the family in the child's learning process, provides the opportunity for the teacher to evaluate himself, and ensures the child's active participation in the learning process. Teachers should be able to manage the process of pedagogical documentation in order to create a rich learning environment for children.

In the pedagogical documentation process, child, family and teacher cooperation is needed for the successful realization of pedagogical documentation practices. Pedagogical documentation; It includes practices that strengthen the relationship between the child, the family and the teacher, and also support the child as well as the teacher and the family. Pedagogical documentation allows children to name what they have learned. A common understanding is created between the child, teacher and parent to create a curriculum to overcome future learning needs. Pedagogical documentation enables teachers to understand the concept that children build, the theories they put forward, and the questions they ask. Thus learning becomes a deeper, personal and binding process. When the literature is examined, it is seen that the national and international publications on pedagogical documentation are very limited. Therefore, this research is very important to provide in-depth information about the pedagogical documentation. In this research, the importance of pedagogical documentation, types of documentation, importance, stages and teachers' understanding of documentation are mentioned.

**Kaynakça**

- Alcock, S. (2000). *Pedagogical documentation: Beyond observations*. Institute for Early Childhood Studies. Victoria University of Wellington. Wellington, New Zealand.
- Alkan, C., & Kurt, M. (2014). *Özel öğretim yöntemleri & disiplinlerin öğretim teknolojileri*. (4.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Beaty, J. (2006). *Observing development of the young child* (6th ed.). Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bowne, M., Cutler, K., DeBates, D., Gilkerson, D., & Stremmel, A. (2010). Pedagogical documentation and collaborative dialogue as tolls of inquiry for pre-service teachers in early childhood education: An exploratory narrative. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 48-59. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890715.pdf>
- Buldu, M. (2010). Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1439-1449. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.003>
- Buldu, M., Şahin, F., & Yılmaz, A. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim ve öğrenmelerinin desteklenmesinde pedagojik dokümantasyonun katkısının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1444-1462. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466365>
- Birbili, M., & Tzioga, K. (2014). Involving parents in the children's assessment: lessons from the Greek context. *Early Years* 34(2), 161-174. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.894498>
- Chen, J. Q., & McNamee, G. (2006). Strengthening early childhood teacher preparation: Integrating assessment, curriculum development, and instructional practice in student teaching. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(2), 109-128. <https://doi.org/10.1080/10901020600675083>.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London, UK: Falmer.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey Bass.
- Deniz-Kan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178. Retrieved from <http://www.gefad.gazi.edu.tr/download/article-file/77172>
- Edwards, C. P., & Gandini, L. (2001). *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care*. New York: Teachers College Press.
- Fleck, B., Leichtman, M., Pillemer, D., & Shanteler, L. (2013). The effects of documentation on young children's memory. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 568-577. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.03.001>.
- Forman, G., & Hall, E. (2005, Fall). Wondering with children: The importance of observation in early education. *Early Childhood Research and Practice*, (7)2. Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v7n2/forman.html>
- Fraser, S., & Gestwicki, C. (2002). *Authentic childhood: Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Canada: Delmar Thomson Learning.

- Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. Teachers College Press, Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Helm, J. H., Beneke, S., & Steinheimer, K. (1998). *Windows on learning. Documenting young children's work*. New York: Teachers College Press.
- Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2007). *The power of observation for birth through eight* (2nd ed.). Washington, DC: Teaching Strategies.
- Kieff, J., & Wellhousen, K. (2000). Planning family involvement in early childhood programs. *Young Children*, 55, 18-25.
- Kline, L.S. (2008). Documentation panel: The "making learning visible" project. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29, 70-80. <https://doi.org/10.1080/10901020701878685>.
- MacDonald, M. (2007). Toward formative assessment: The use of pedagogical documentation in early elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.12.00>
- Malaguzzi, L. (1998). *History, ideas, and basic philosophy. An interview with Lella Gandini. The Reggio Emilia approach to early childhood education* (2nd ed). Greenwich, CT: Ablex Publishing Corporation.
- McLellan, S. (2010). Pedagogical documentation as research in early mathematics. *The Alberta Journal of Educational Research*, 56(1), 99- 101. Retrieved from <https://cdm.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55387>
- MEGEP (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı çocuk gelişimi ve eğitimi: Çocukları tanıma ve değerlendirme*. Retrieved from [http://www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller/%C3%87ocuklar%C4%B1%20Tan%C4%B1ma%20-%20De%C4%9Ferlendirme.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/%C3%87ocuklar%C4%B1%20Tan%C4%B1ma%20-%20De%C4%9Ferlendirme.pdf)
- NAEYC, National Association for the Education of Young Children. (2001). *Standards for early childhood professional preparation*. Retrieved from <http://www.ncaete.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/ncaete-standards-2008.pdf?la=en>
- Reynolds, B., & Duff, K. (2016) Families' perceptions of early childhood educators' fostering conversations and connections by sharing children's learning through pedagogical documentation. *Education 3-13*, 44 (1), 93-100. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1092457>.
- Rintakorpi, K., & Reunamo, J. (2017). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1611-1622. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1178637>.
- Seitz, H. (2008). The power of documentation in the early childhood education classroom. *Young Children*, 63(2), 88-93. Retrieved from <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/pubs/seitz.pdf>
- Seitz, H., & Bartholomew, C. (2008) Powerful portfolios for young children. *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 63–68. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0242-7>.
- Thornton, L., & Pat, B. (2014). *Bringing the Reggio approach to your early years practice*. London: Routledge.



- Trawick-Smith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim (Çok kültürlü bir bakış açısı)* (5. Baskı). (B. Akman, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Wien, C.A., Guyevskey, V., & Berdoussis, N. (2011). Learning to document in Reggio inspired education. *Early Childhood Research and Practice*, 13(2), 1-12. Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v13n2/wien.html>
- Yu, G. S. (2008). Documentation: Ideas and applications from the Reggio Emilia approach. *Teaching Artist Journal*, 6(2), 126-134. <https://doi.org/10.1080/15411790801910735>



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



## İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Sessizlik Düzeylerinin İncelenmesi\*

### An Investigation of Organizational Silence Levels of Elementary School Teachers

Ufuk SARIDEDE\*\* 

Received: 30 May 2018

Research Article

Accepted: 14 May 2019

**ABSTRACT:** Organizational silence, which is considered to be one of the concepts that obstruct the process of reaching organization's goals, is defined as an obstacle and considered as one of the vital obstacles to the worker's feedback. In this study, it was aimed to examine the organizational silence levels of the teachers at primary school level based on their own opinions. In the study, organizational silence was handled with sub-dimensions and the relationship between dimensions and demographic variables was examined. When the dimensions of the teachers' silence scale were examined, only the associative dimension ( $\bar{X}=4.40$ ) representing silence for the benefit of the organization was found above the average and highest score. In addition to that Teachers' Organizational Silence Scale scores did not show any significant difference according to gender. The results of the analysis showed that teachers' opinions were significant in terms of the duration of study at school and that relational dimension views of teachers with 10 years of schooling and over were more positive than those of teachers with 0-5 years study time at school. In addition, it was determined that there were significant differences in terms of seniority in the opinions of teachers, 16 and the acceptance dimension views of the teachers who had years of seniority were found to be more positive than the acceptance dimension views of teachers with 0-5 years of seniority.

**Keywords:** organization, teacher, organizational silence.

**ÖZ:** Örgütün amaçlarına ulaşma sürecini engelleyen kavramlardan birisi olarak kabul edilen örgütsel sessizlik örgütün gelişimin engeli olarak tanımlanmış ve işgörenlerin geribildirim sağlamasının engellerinden birisi olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada, ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini kendi görüşlerine dayalı olarak incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada örgütsel sessizlik alt boyutlarıyla ele alınmış ve boyutların demografik değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin sessizlik ölçeği boyutları incelendiğinde, sadece örgüt yararına sessizliği temsil eden ilişkisel boyut ( $\bar{X}=4.40$ ) ortalamanın üzerinde ve en yüksek puan olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği puanları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin görüşlerinde okuldaki çalışma süresi bakımından anlamlı bir fark olduğunu, okulda çalışma süresi 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ilişkisel boyut görüşleri okulda çalışma süresi 0-5 yıl olan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerinde kıdemleri bakımından anlamlı farklar olduğunu, 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kabullenici boyut görüşleri 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kabullenici boyut görüşlerinden daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** örgüt, öğretmen, örgütsel sessizlik.

\* Bu çalışma 1. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

\*\* Corresponding Author: Res. Asst., Kocaeli University, Kocaeli, Turkey, [ufuksaridede@gmail.com](mailto:ufuksaridede@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-0821-0665>

#### Citation Information

Saridede, U. (2019). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 950-961.

## Giriş

Örgütler, amaçlarına ulaşmak için insan kaynaklarını verimli kullanmanın yollarını aramakta ve niteliği yükseltmek için yöntemler geliştirmektedir. Örgütler işgörenlerinin örgütsel amaçları benimseyerek içselleştirmelerini, örgütle bağ kurmalarını, özdeşleşmelerini, örgütün bir vatandaşı olmalarını böylece hedeflerine ulaşmayı beklemektedirler. Bunun yanı sıra söz konusu amaçlara ulaşmayı engelleyen durumları ortaya koyarak bunlara çözüm yolları geliştirmeyi istemektedir. Bu anlamda verimliliğe katkı getireceğine inanılan örgütsel süreçlerle ilgili işgören görüşleri önemli görülmekte, görüşlerini örgüt ile paylaşmaları desteklenmekte, geribildirim engelleyen süreçlerden birisi olarak örgütsel sessizlik kavramı üzerinde durulmaktadır.

Örgütsel sessizlik ilk olarak Morrison ve Milliken (2000) tarafından örgütsel gelişimin engeli, “kolektif” bir fenomen olarak tanımlanmış, Pinder ve Harlos (2001) örgütsel değişimi sağlayacak değerlerin esirgenmesi, Bowen ve Blackmon (2003) örgüt yararına yapılan tartışmalara katılmama, Dyne, Ang ve Botero (2003) işle ilgili fikir, bilgi ve görüşleri kasıtlı olarak saklaması şeklinde ele alınmıştır. Kavram değişik boyutlarda incelenmiş Dyne ve diğerleri, (2003) ise Kabul Edilmiş Sessizlik-Kabullenici (Acquiescence Silence), Koruma Amaçlı Sessizlik-Savunmacı (Defensive Silence) ve Örgüt Yararına Sessizlik - İlişkisel (Prosocial Silence) şeklinde üç boyutlu olarak değerlendirmiştir.

Kabul Edilmiş Sessizlik-Kabullenici (Acquiescence Silence), işgörenlerin bir sorun karşısında kasıtlı olarak bilgi, görüş veya fikirlerini saklaması olarak açıklanmaktadır (Dyne, Ang, & Botero, 2003). Gelişim açısından bir beklentisi olmayan, konuşmasının bir şeyi değişmeyeceğini düşünüp herhangi bir öneride bulunmayan dolayısıyla mevcut durumu onaylayan, var olana rıza gösteren, motivasyonu düşük, kendilerini dışarıda bırakan işgörenlerin benimsediği boyutu oluşturmaktadır (Pinder & Harlos, 2001; Zehir & Erdoğan, 2011).

Koruma Amaçlı Sessizlik-Savunmacı (Defensive Silence), işgörenlerin kendilerini korumak amacıyla bilgi, fikir veya düşüncelerini korkuya dayalı olarak saklamaları şeklinde açıklanmaktadır (Dyne ve diğerleri, 2003). Fikirlerin açıklanmasının kişisel olarak riskli olduğu, dış tehditlerin algılandığı korkuya dayalı, sorumlu tutulma korkusu, kişisel hataları korunma biçimi olarak kendine saklama, sorunları görmezden gelme, yeni fikirleri gizleme, tepkiden kaçınarak sorunları saklama davranışlarını içermektedir (Alparslan & Kayalar, 2012; Erdoğan, 2011; Pinder & Harlos, 2001; Tayfun & Çatır, 2013).

Örgüt Yararına Sessizlik-İlişkisel (Prosocial Silence), işbirliğine dayalı olarak, diğer çalışanların ya da örgütün yararını düşünerek, işle ilgili düşünce, fikir ve bilgilerini kendilerine saklamaları olarak açıklanmıştır (Dyne ve diğerleri, 2003). Başkalarına odaklanmayı içeren örgüt yararına sessizlik isteğe bağlı bir davranış olup, konuşmanın getireceği olumsuz sonuçların kişisel etkisinden korkmak yerine başkaları için endişelenmeyi içerir.

Örgütler gelişmelere uyum sağlamak, beklentilere cevap vermek ve nitelikli çıktılara sahip olmak için verimi engelleyen unsurlara daha fazla odaklanmakta, bu anlamda işgörenlerinin inisiyatif alan, sorumluluk üstlenen, bilgi paylaşımından korkmayan bireyler olmasına ihtiyaç duymaktadır (Milliken, Morrison, & Hewlin, 2003). Alan yazında, örgütlerde, açık iletişim kanalları kullanılması ve çalışanların

yetkilendirilmesine rağmen amaçlara ulaşamama nedeni olarak bilgi ve haber paylaşımının desteklenmemesi olduğunu gösteren bulgular vardır (Morrison & Milliken, 2000). Ayrıca işgörenlerin, düşünce ve bilgilerini paylaşma, görüşlerini açıkça söylemelerinin bir risk taşıdığına inandıklarını gösteren çalışmalarda mevcuttur (Çakıcı, 2007; Milliken ve diğerleri, 2003; Yalçınsoy, 2017).

Örgütsel sessizliğe neden olan etmenler yöneticiler, örgütsel yapı ve işleyiş, bireysel nedenler şeklinde sınıflanabilir (Dyne ve diğerleri, 2003; Milliken ve diğerleri 2003; Morrison & Milliken, 2000). Özellikle yöneticilerin işgörelere ilişkin olumsuz tutum ve davranışlarının (Shojaie, Matin, & Barani 2011), deneticilerden alınan olumsuz geri bildirimlerin sessizliğe yol açtığı ileri sürülmüştür (Vakola & Bouradas, 2005). Çalışanlara ilişkin güvenilmez, çıkarıcı şeklindeki yanlış inançlar, problemleri görmezden gelme ya da geçici çözümler geliştirme (Morrison & Milliken, 2000) yönetsel kaynaklı sessizlik nedenleri olarak sayılabilir.

Karar verme süreçlerindeki aksaklıklar, ücret politikalarındaki adaletsizlikler, örgütsel amaçlara ilişkin düşük performans (Slade, 2008), sözleşmeli işgücüne yer verme ve karar vermeyi merkezileştirme örgütsel sessizliğe yol açan örgütsel yapı ve işleyişle ilgili nedenler arasında sayılabilir (Dyne ve diğerleri, 2003; Maria, 2006).

Kişileri veya örgütü koruma düşüncesi, bir şeyleri değiştirememeye inancı, işini kaybetme korkusu (Milliken ve diğerleri, 2003), olumsuz bir imaja sahip olma, etiketlenme, başkalarıyla ilişki-iletişim problemleri yaşama, ceza veya oç almaya maruz kalma, diğer işgörelenler üzerinde olumsuz etkiye yol açma (Slade, 2008) örgütsel sessizliğin bireysel nedenleri arasında sayılabilir. Ayrıca alçakgönüllü, başkalarına saygılı, sakin bir kişi şeklinde erdemli davranışın bir gereği olarak sessizliğin tercih edildiği söylenebilir (Shojaie ve diğerleri, 2011).

Sessizlik işgörelenlerin örgütlerine bağlılıklarının azalmasına, örgüte karşı güvensizlik geliştirmelerine, motivasyon ve verimlerinin azalmasına, iş doyumunda yetersizliğe ve işten ayrılmalara yol açabildiği söylenebilir (Morrison & Milliken, 2000; Nikolaou, Vakola, & Bourantas, 2011; Yalçınsoy, 2017). Ayrıca stres, kaygı depresyon şeklinde sağlık problemlerinin ortaya çıkmasına, işgörelenlerin suçluluk hissetmelerine yol açabilmektedir (Shojaie ve diğerleri, 2011).

Örgütsel sessizlik yaygın bir biçimde görülmekte, örgütsel ve bireysel olarak önemli sonuçlara yol açmaktadır (Bowen & Blackmon, 2003; Dyne ve diğerleri, 2003; Milliken ve diğerleri, 2003; Pinder & Harlos, 2001). İşgörelenlerin sessizliği, yöneticilerin işgörelenlerin öneri ve düşüncelerinden mahrum kalmalarını dolayısıyla sürecin iyileştirilmesi ve sağlıklı karar almayı engelleyecektir (Gökçe & Alataş, 2015; Morrison & Milliken, 2000). Bunun yanı sıra problemlerin teşhisi ve gerekli çözüm önerilerinin geliştirilmesinde aksamalar, kararların yetersizliği, örgütsel öğrenmenin ve gelişmenin engeli olarak karşımıza çıkacaktır (Bogosian & Stefanchin, 2013). Bu durum süreçte başarısızlığa, kararların hatalı olmasına (Karaca, 2013), ve örgütün tüm işleyişinin zarar görmesine yol açabilecektir (Beheshtifar, Borhani, & Moghadam, 2012).

Araştırmanın amacı, ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini kendi görüşlerine dayalı olarak incelemektir. Bu doğrultuda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır.

### 1. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin algıları ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algıları okulda çalışma süresine göre anlamlı fark göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin algıları kıdeme göre anlamlı fark göstermekte midir?

Araştırmada örgütsel sessizlik alt boyutlarıyla ele alınmış ve boyutların demografik değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Eğitim kurumlarında amaçlara ulaşmak için öğretmenlerin üstlendiği işlev önemlidir. Bu işlev düşünüldüğünde örgüt bağlamında uygun koşulların sağlanması, nitelik açısından dikkate alınması gereken konuların başında gelir. Bu anlamda eğitim kurumlarının işgöreni olan öğretmenlerde sessizlik düzeylerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Ayrıca örgütsel sessizliğin farklı değişkenler açısından düzeyinin belirlenmesi alanyazına önemli ölçüde katkı getirebilecektir.

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

#### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel nitelikte, tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde birey, olay yada nesne var olduğu gibi içinde bulunduğu koşullarda tanımlanır (Karasar, 2014). Bireylerin tutum ve düşünceleri var olduğu şekliyle incelenmeye çalışılan bu araştırma türü eğitim araştırmalarında en sık kullanılan araştırma türüdür (Wiersma, 1995).

#### Evren ve Örneklem

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı Kocaeli İlinde farklı okullarda görev yapan ilköğretim kademesindeki öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma evren içerisinde ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 350 kişi üzerinde uygulanmış, 325 tanesi veri analizine uygun bulunmuştur. Kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemi nisbeten ekonomik olması ve araştırmaya hız kazandırması sebebiyle tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Araştırmaya, 205 (%63.07) kadın ve 120 (%36.93) erkek olmak üzere toplam 325 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin mevcut okulda çalışma süreleri incelendiğinde 89 (%27.38) öğretmen 0-5 yıl, 216 (%66.46) öğretmen 6-10 yıl, 20 (%6.15) öğretmen ise 10 ve üzeri yıl okulda çalışma süresine sahip olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem açısından, 71 (%32.2) öğretmen 0-5 yıl, 88 (%28.2) öğretmen 6-10 yıl, 90 (%22.8) öğretmen 11-15 yıl, 76 (%25.8) öğretmen ise 16 ve üzeri yıl kıdeme sahiptir.

#### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Dyne, Ang ve Botero (2003) tarafından geliştirilen ve Erdoğan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan örgütsel sessizlik ölçeği kullanılmıştır. Erdoğan (2011) çalışmasında boyutlara ilişkin güvenilirlik değerlerini, kabullenici sessizlik 0.74 savunmacı sessizlik 0.85 ve ilişkisel sessizlik 0.92 olarak belirlemiştir. Veri toplama aracının ilk bölümünde katılımcıların demografik verilerini

belirlemeye yönelik sorular ikinci bölümünde ise örgütsel sessizlik düzeylerini tespit etmeye yönelik sorular bulunmaktadır. Örgütsel sessizliğin kabullenici boyutu 7, savunmacı boyutu 11 ve ilişkisel boyutu 9 soru ile ölçülmüştür. Görüşler likert tipi yedili dereceleme ölçeği ile elde edilmeye çalışılmıştır. Toplam 30 maddeden oluşan anket uygulayıp, öğretmenlerin uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, öğretmenlerin değişkenler açısından görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak örgütsel sessizlik düzeyleri incelenmiştir.

### Bulgular

Örgütsel sessizlik ölçeğinin güvenilirlik değerlerini belirlemek için en çok tercih edilen güvenilirlik testi olarak Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğe ait ortalama, standart sapma ve güvenilirlik değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

#### Ölçeğin Ortalama, Standart Sapma ve Güvenirlik Değerleri

Boyutlar	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>r</i>
Kabullenici	7	1.73	.81	.83
Savunmacı	11	2.11	.75	.78
İlişkisel	9	4.40	.51	.77

Yapılan analiz sonucunda örgütsel sessizliğin boyutlarına ait güvenilirlik değerleri kabullenici sessizlik 0.83, savunmacı sessizlik 0.78 ve ilişkisel sessizlik 0.77 olarak belirlenmiştir. Örgütsel sessizlik boyutlarının ortalaması ilişkisel sessizlik ( $\bar{X}=4.40$ ), savunmacı sessizlik ( $\bar{X}=2.11$ ) ve kabullenici sessizlik ( $\bar{X}=1.73$ ) şeklindedir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeği boyutlarına ilişkin görüşlerinin, cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için t-testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

#### Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Kabullenici	Erkek	125	2.98	.58	323	1.01	.311
	Kadın	205	2.93	.52			
Savunmacı	Erkek	125	1.66	.64	323	2.66	.418
	Kadın	205	1.53	.51			
İlişkisel	Erkek	125	1.54	.74	323	4.49	.070
	Kadın	205	1.78	.57			

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği puanları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeği boyutlarına ilişkin görüşlerinin, okulda çalışma süresine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

*Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği Puanlarının Okulda Çalışma Süresine Göre Anova Sonuçları*

Boyutlar	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Gruplararası	6.43	2	1.60			
Kabullenici						
Gruplarıçi	344.36	323	.56	2.84	.12	
Toplam	350.79	325				
Gruplararası	1.66	2	.41			
Savunmacı						
Gruplarıçi	201.94	323	.33	1.25	.28	
Toplam	203.61	325				
Gruplararası	12.99	2	3.25			
İlişkisel						
Gruplarıçi	401.55	323	.66	4.92	.00*	0-5 yıl - 10 yıl ve üzeri
Toplam	414.54	325				

\* $p < .05$

Analiz sonuçları, öğretmenlerin görüşlerinde ölçeğin ilişkisel boyutunda okuldaki çalışma süresi bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(2,323)=4.92,  $p < .05$ ]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği İlişkisel boyutu cevapları, okuldaki çalışma süresine bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, okulda çalışma süresi 10 ve üzeri olan öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği İlişkisel boyut görüşleri ( $\bar{X}=4.15$ ) okulda çalışma süresi 0-5 yıl olan öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği İlişkisel boyut görüşlerinden ( $\bar{X}=3.79$ ) daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeği puanları kabullenici ve savunmacı boyutlarında okuldaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeği boyutlarına ilişkin görüşlerinin, kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği Puanlarının Kıdeme Göre Anova Sonuçları*

Boyutlar	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Gruplararası	.96	3	.32			
Kabullenici						
Gruplarıçi	349.83	322	.57	2.55	.04*	0-5 yıl - 16 yıl ve üzeri
Toplam	350.79	325				
Savunmacı						
Gruplararası	2.64	3	.88			
Gruplarıçi	394.16	322	.64	1.36	.25	
Toplam	396.80	325				
İlişkisel						
Gruplararası	6.80	3	2.26			
Gruplarıçi	350.29	322	.57	3.94	.08	
Toplam	357.09	325				

\* $p < .05$ 

Analiz sonuçları, öğretmenlerin görüşlerinde Örgütsel Sessizlik Ölçeği Kabullenici boyutunda kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(3,322)=2.55,  $p < .05$ ]. Başka bir deyişle, öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği Kabullenici boyutu cevapları, kıdemlerine bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, 16 ve üzeri yıl ( $\bar{X}=1.83$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği Kabullenici boyut görüşleri 0-5 yıl ( $\bar{X}=1.11$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği Kabullenici boyut görüşlerinden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeği puanları savunmacı ve ilişkisel boyutlarında kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

### Sonuç ve Tartışma

İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini kendi görüşlerine dayalı olarak demografik değişkenlerle ilişkisini incelemeyi amaçladığımız bu çalışmada, öğretmenlerin sessizlik ölçeği boyutları incelendiğinde sadece örgüt yararına sessizliği temsil eden ilişkisel boyut ortalamasının üzerinde ve en yüksek puan olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin diğer öğretmen ve okullarını düşünerek sessiz kalmalarını içeren bu boyutu tercih ediyor olması örgüt için olumlu olduğu söylenebilir. Çünkü bu tür sessizlik boyutu örgütü sahiplenmeyle eş değer olarak kabul edilmektedir. Literatürde yer alan eğitim yöneticileri ve öğretmenler üzerinde yapılan benzer araştırma bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir (Eroğlu, Adıgüzel, & Öztürk, 2011; Yıldırım & Çarıkçı, 2017).

Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ölçeği puanları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Benzer araştırmalarda sessizlik ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamış ve çalışanın sessizlik davranışının cinsiyete bağlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bahadır & Certel, 2016; Eroğlu ve diğerleri, 2011; Nargül & Kartal, 2003; Özdemir & Sarıoğlu, 2013; Yıldırım & Çarıkçı, 2017).



Analiz sonuçları, öğretmenlerin görüşlerinde okuldaki çalışma süresi bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Okulda çalışma süresi 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ilişkisel boyut görüşleri okulda çalışma süresi 0-5 yıl olan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Alan yazında, kurumda çalışma süresi az olan işgörenlerin daha çok sessizliği tercih ettiği yönünde bulgular mevcuttur (Kahveci & Demirtaş, 2013). Bu sonuca göre kurumdaki hizmet süresi fazla olan çalışanların örgüt yararına sesliliklerinin daha fazla olduğu söylenebilir. İşyerine yönelik olarak aidiyet ve özdeşleşme arttıkça örgüt yararına sessizliği tercih ettikleri söylenebilir. Ayrıca zaman içerisinde isteğe bağlı olarak ortaya çıkan (Dyne ve diğerleri, 2003), ilişkilere zarar verme (Morrison & Milliken, 2000) ve dışlanma korkusunun (Vakola & Bouradas, 2005) yol açtığı örgüt yararına sessizliğin okullardaki işbirliği ortamından, kurulan yakın ilişkilerden etkilendikleri söylenebilir.

Analiz sonuçları, öğretmenlerin görüşlerinde kıdemleri bakımından anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kabullenici boyut görüşleri 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kabullenici boyut görüşlerinden daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu durum diğer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Kalağan & Güzeller, 2010; Yıldırım & Çarıkçı, 2017). Örgütten beklentisi olmayan, motivasyonu düşük işgörenlerin tercih ettiği kabullenici sessizlik boyutunda çalışma süresi fazla olanların yüksek çıkması işleyiş ve uygulamaları tanıdıkça örgüte ilişkin olumsuz tutumların geliştirilmesi ve sessizliğin tercih ediyor olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca mesleki tükenmişlik, düşük motivasyon, yıpranma bu sonuca yol açmış olabilir.

Örgütler işgörenlerin fikirlerini özgürce ifade edebilmeleri için kendilerini güvende hissedecekleri bir ortam oluşturmalı, düşünce ve önerilerini sunmaları için teşvik edecek koşulları yaratmalıdır. İşgörenlerin karar verme süreçlerine katılmaları sağlanmalı, iletişim kanallarının daha etkin kullanımına dönük uygulamalara yer verilmeli, yatay örgütlenme önem verilerek sessizlik iklimi değiştirilmeye çalışılmalıdır. Örgütler işgörenlerin fikir ve düşüncelerini açıklayabileceği iletişim kanalları sağlamalı, görüş ve önerilerinin dikkate alındığına ilişkin geribildirim süreçleri daha etkin kullanılmalıdır. Örgütsel sessizliğe yol açan faktörlerin belirlenmesi alana katkı sağlayacaktır. Farklı eğitim kademelerinde ve başka değişkenler katılarak karşılaştırmalı bir araştırma önerilir.

## Summary

**Purpose and Significance:** Organizational silence, which is considered to be one of the concepts that obstruct the process of reaching its goals, is defined as an obstacle and considered as one of the vital obstacles to the worker's feedback. Organizational silence was described by Morrison and Milliken (2000) as an obstructed, "collective" phenomenon defined by Pinder and Harlos (2001), the avoidance of values to provide organizational change, Bowen and Blackmon (2003) and Dyne, Ang, and Botero (2003) deal with business ideas, information and opinions in a deliberate way. Dyne et al. (2003) assessed the concept in three dimensions: Acquiescence Silence, Defensive Silence, and Prosocial Silence for Organizational Benefits. The concept of Accepted Silence Acquiescence Silence is defined as the intention of occupants to hide information, opinions or ideas in the face of a problem (Dyne et al., 2003). Defensive Silence for Protection is defined as a fear-based retention of information, ideas, or thoughts to protect occupants (Dyne et al., 2003). Prosocial Silence for Organizational Benefits Based on collaboration, it is described as a way of keeping business ideas, ideas and information in mind, considering the benefits of other employees or organizations (Dyne et al., 2003). In this study, it was aimed to examine the organizational silence levels of the teachers at primary school level based on their own opinions. In the study, organizational silence was handled with sub-dimensions and the relationship between dimensions and demographic variables was examined.

**Method:** In this research, which was carried out using the screening model, "Organizational Silence Scale" developed by Dyne, Ang, and Botero (2003) and adapted to Turkish by Erdoğan (2011) was used as data collection tool. Dyne et al., (2003) organizational silence; in the form of accepted acquiescence silence, defensive silence for protection and silence-relational (prosocial silence) for organizational benefit. In addition to the section aiming to find the personal characteristics of those participating in the survey, organizational silence There are sections devoted to assessing the levels. The accepting dimension of organizational silence was measured as 7, the defensive dimension as 11, and the relational dimension as 9 questions. The opinions have been tried to be obtained with likert type seventh grading scale.

**Results:** When the dimensions of the teachers' silence scale were examined, only the associative dimension (= 4.40) representing silence for the benefit of the organization was found above the average and highest score. In addition to that Teachers' Organizational Silence Scale scores did not show any significant difference according to gender. The results of the analysis showed that teachers' opinions were significant in terms of the duration of study at school and that relational dimension views of teachers with 10 years of schooling and over were more positive than those of teachers with 0-5 years study time at school. In addition, it was determined that there were significant differences in terms of seniority in the opinions of teachers, 16 and the acceptance dimension views of the teachers who had years of seniority were found to be more positive than the acceptance dimension views of teachers with 0-5 years of seniority.

**Discussion and Conclusions:** The fact that the relational dimension is preferred by the teachers can be said to be positive for the organization. It is because, this type of silence is considered to be equivalent to ownership of the organization. Findings from similar research on education administrators and teachers in the literature support this result (Eroğlu, Adıgüzel, & Öztürk, 2011; Yıldırım & Çarıkçı, 2017). As a result of the research, the teachers' organizational silence scale scores did not show any significant difference according to gender. In similar researches, there was no significant relationship between silence and sex, and the result of silent behavior of the employee was not related to sex (Bahadır & Certel, 2016, Eroğlu and others, 2011, Nargül & Kartal, 2003, Özdemir & Sarıoğlu, 2013, Yıldırım & Çarıkçı, 2017). The results of the analysis indicated that the teachers' perception of relational dimension of the teachers over 10 years of school working time was more positive. In the summer, there are some findings that employers having fewer working days prefer silence (Kahveci & Demirtas, 2013). According to this result, it can be said that the employees who have more service period in the organization have more voices for the benefit of the organization. It can be said that they prefer silence for the benefit of the organization as the identity and identification increases for the workplace. The results of the analysis were found to be more favorable for teachers with 16 years of age and above than the acceptance dimension views. This situation is parallel to other research results (Kalağan & Güzeller, 2010, Yıldırım & Çarıkçı, 2017). It can be explained by the fact that the working time is higher than the working time in the dimension of accepting silence, which is not the expectation from the organization and the low motivation is preferred by the occupants, the preference of silence and the development of negative attitudes about knitting. Organizations should create conditions that encourage occupations to feel free to express their ideas freely and encourage them to present their ideas and suggestions. Participation in decision-making processes should be ensured, applications should be given to more effective use of communication channels, and silence climate should be tried to be changed by attaching importance to horizontal organization. Organizations should have communication channels through which occupations can express ideas and thoughts, and feedback processes should be used more effectively to take into account views and suggestions. Determining the factors that cause organizational silence will contribute to the field. A comparative study is proposed by taking into account the different educational stages and other variables.

### Kaynakça

- Alparslan, M. A., & Kayalar, M. (2012). Örgütsel sessizlik: Sessizlik davranışları ve örgütsel ve bireysel etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(6), 136-147.
- Arlı, D. (2013). İlkokul müdürlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 69-84.
- Bahadır, Z. & Certel, Z. (2016). Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel sessizlikleri ile örgütsel adanmışlıklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 135-146.
- Beheshtifar, M., Borhani, H., & Moghadam, M. N. (2012). Destructive role of employee silence in organizational success. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(11), 275–282.
- Bogosian, R., & Stefanchin, J. E. (2013). Silence is not always consent: Employee silence as a barrier to knowledge transfer. *Proceedings of the International Conference on Organisational Learning*, (ss. 1–21). Sydney: The University of Sydney.
- Bowen, F., & Blackmon, K. (2003). Spirals of silence: The dynamic effects of diversity on organizational voice. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1393-1417.
- Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde sessizlik: Sessizliğin teorik temelleri ve dinamikleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 145-162.
- Dyne, L. V., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359-1392.
- Eroğlu, A. H., Adıgüzel, O., & Öztürk, U. C. (2011). Sessizlik girdabı ve bağlılık ikilemi: İşgören sessizliği ile örgütsel bağlılık ilişkisi ve bir araştırma. *Süleyman Demirel, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16, 97-124.
- Erdoğan, E. (2011). *Örgütsel sessizlik ve performan ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.
- Gökçe, A. T., & Alataş, H. (2015). Öğretmenlerin istenmeyen yönetici davranışlarına yönelik tepkileri: bilgi uçurma mı? Sessiz kalma mı? *Journal of Computer and Education Research*, 3(6), 99–116.
- Kahveci, G., & Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64.
- Kalağan G., & Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-97.
- Karaca, H. (2013). An exploratory study on the impact of organizational silence in hierarchical organizations: Turkish national police case. *European Scientific Journal*, 9(23), 38–50.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel
- Maria, W. D. (2006). Brother secret, sister silence: Sibling conspiracies against managerial integrity. *Journal of Business Ethics*, 41(3), 219-234.

- Milliken, F. J., Morrison, E. W., & Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1453–1476.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *The Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.
- Nargün, Ş. S., & Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47-67.
- Nikolaou, I., Vakola, M., & Bourantas, D. (2011). The role of silence on employees' attitudes. *Journal of Business Ethics Review*, 40(6), 723–741.
- Özdemir, L., & Sarıoğlu U., S. (2013). Çalışanların “örgütsel ses ve sessizlik” algılamalarının demografik nitelikler açısından değerlendirilmesi: kamu ve özel sektörde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 257-281.
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-369.
- Shojaie, S., Matin, H. Z., & Barani, G. (2011). Analyzing the infrastructures of organizational silence and ways to get rid of it. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1731–1735.
- Slade, M. R. (2008). *The adaptive nature of organizational silence: a cybernetic exploration of the hidden factory*. George Washington University.
- Tayfun, A., & Çatır, O. (2013). Örgütsel sessizlik ve çalışanların performansları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 114-134.
- Vakola, M., & Bouradas, D. (2005). Antecedents and consequences of organizational silence: an empirical investigation. *Employee Relations*, 27(5), 441-459.
- Yalçınsoy, A. (2017). Örgütsel sessizlik ve sonuçları. *The Journal of Social Science*, 1(1), 1-19.
- Yıldırım, A., & Çarıkçı, O. (2017). Mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(19), 33-43.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Zehir, C., & Erdoğan, E. (2011). The association between organizational silence and ethical leadership through employee performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 24, 1389–1404.





## Delaware Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeğinin (DSDY-Ö) Türk Diline Uyarlanması\*

### Adaptation of the Delaware Social-Emotional Competency (DSECS-S) Scale into Turkish Language

Bijen FİLİZ\*\* 

Mehmet DURNALI\*\*\* 

Received: 07 September 2018

Research Article

Accepted: 19 March 2019

**ABSTRACT:** The aim of this study is to adapt The Delaware Social-Emotional Competency Scale into Turkish language so that social-emotional competency of students can be examined through testing the language validity and conducting Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). While the sample for EFA consisted of 338, the sample for CFA consisted of 220 different high school students. Since the CFA was administered first and it was decided to administer the EFA. The first and 12nd items were taken out of the scale considering the total item correlation before EFA. Two sub-dimensional structures were obtained as a result of the AFA administered with the remaining items. Sub-dimensions were given the names “self awareness” and “social awareness” in accordance with the literature. In order to test the structure obtained from the EFA, CFA was administered with different data sets and the factor structure was determined to be acceptable. The internal consistency coefficient for the reliability study was calculated as .70 The Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient calculated for the test-retest reliability study was found to be significant. The scale is a valid and reliable tool that can be used in Turkish culture.

**Keywords:** social-emotional competence, validity, reliability, adaptation.

**ÖZ:** Bu çalışmada öğrencilerin sosyal-duygusal yeterliklerini değerlendirebilmek amacıyla Mantz ve ark. tarafından geliştirilen “Delaware Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeği”nin Türk diline uyarlanması yapılmıştır. Çalışmada ölçeğin dil eşdeğerliğinin sağlanması ve faktör yapısının sınanması hedeflenmiştir. Ölçek, açıklayıcı faktör analizi (AFA) için 338 lise öğrencisi, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için farklı 220 lise öğrencisine uygulanmıştır. DFA analizi sonucunda bazı maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı tespit edilmiş ve AFA yapılmasına karar verilmiştir. AFA öncesi toplam madde korelasyonuna bakılarak 1 ve 12. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddelerle yapılan AFA sonucunda iki alt boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Alt boyutlara literature uygun olarak “öz farkındalık” ve “sosyal farkındalık” isimleri verilmiştir. AFA’dan elde edilen yapının test edilmesi için farklı veri grubuyla DFA yapılmış ve faktör yapısının kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Güvenirlilik çalışması için iç tutarlık katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenirlilik çalışması için hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçek, Türk Kültüründe kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araçtır.

**Anahtar kelimeler:** sosyal-duygusal yeterlik, geçerlik, güvenirlilik, uyarlama.

\* Bu çalışma, Uluslararası Eğitim ve Bilim Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur (23-25 Mart 2018, Afyon).

\*\* Corresponding Author: Asst. Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey, [bijenfiliz@aku.edu.tr](mailto:bijenfiliz@aku.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0001-5863-3861>

\*\*\* Dr., Hacettepe University, Ankara, Turkey, [durnali@gmail.com](mailto:durnali@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-1318-9362>

#### Citation Information

Bijen, F., & Durnali, M. (2019). Delaware sosyal-duygusal yeterlik ölçeğinin (DSDY-Ö) Türk diline uyarlanması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 962-977.

## Giriş

Son yıllarda birçok okul, sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) programlarının benimsenmesiyle öğrencilerin sosyal-mesleki yeterliklerini geliştirme çabalarını artırmıştır (Dusenbury, Weissberg, Goren, & Domitrovich, 2014; Jones & Bouffard, 2012). Bu bağlamda okullar, etkili SDÖ programları ile öğrencilerin sosyal-duygusal yeterliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. SDÖ, başarılı bir akademik öğrenmede sosyal-duygusal faktörlerin rolünü güçlü bir şekilde yansıtmaktadır ve okullarda uygulanacak şekilde geliştirilmiştir (Elias, 2004; Merrell & Gueldner, 2010).

Empati, problem çözme, sebat etme yeteneği ve kişinin duygularını yönetme yeteneği, öğrencilerin öğrenmesi için kritik becerilerdir. Öğrenciler bu becerileri, öğretmen, ebeveyn veya sınıf arkadaşı gibi uygun bir modeli gözlemleyerek öğrenebilirler. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin tekrarlı uygulama yapması, özel düzeltici geribildirimler alması ve bu becerilerin düzenli olarak tekrar gözden geçirilmesi gerekir. Ancak, öğrencinin yetkin hale gelmesi için beceriyi uygulatırken çeşitli öğrenme deneyimleri sağlanmalıdır. Ek olarak, öğretmenler bu becerileri uygulatırken, hedeflenen olumlu geri bildirimlerle duygusal anlamda güvenli bir sınıf ortamı oluşturarak, öğrencinin daha başarılı bir şekilde öğrenme ve gerçekleştirme yeteneğini geliştirebilir (Ciotto & Gagnon, 2018). Bu bağlamda, 3-12. sınıf aralığında öğrenim gören öğrencilere, hedeflenen sosyal ve duygusal yetenekleri kazandırmak için öğrenme ortamında kullanılacak en uygun modellerden birisi SDÖ modelidir.

SDÖ, duyguları tanıma ve yönetme, başkalarına karşı kaygı ve endişe oluşturma, sorumlu kararlar alma, etik davranma, olumlu bir ilişki kurma ve zorlayıcı durumları etkili bir şekilde çözme becerilerini geliştirme sürecidir. SDÖ, okullara sorunların önlenmesi ve öğrencilerin refah ve başarılarının artırılması için bir çerçeve oluşturmakta ve aktif öğrenme yaklaşımını vurgulamaktadır (Collaborative for Academic, Social, & Emotional Learning [CASEL], 2012; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Bu açıardan okullarda uygulanan SDÖ programları, öğrencilerin ilişki kurma, karar alma, zorluklara çözümler üretme gibi yaşamsal becerilerinin gelişmesini hedeflemektedir. Ayrıca hedeflenen okul çıktıları şunlardır: Olumlu sosyal davranış, daha az davranış problemleri, olumlu duygusal sağlık ve akademik başarı (CASEL, 2017).

Eğitmenlerin fiziksel ortamda SDÖ becerilerini öğretmeleri ve geliştirmeleri için, “sosyal ve duygusal öğrenmenin beş temel yeterlilikleri” olarak adlandırılan beş belirleyici beceri tanımlanmıştır (CASEL, 2012). Bu beceriler; karar alma sorumluluğu, ilişki becerileri, öz yönetim, sosyal farkındalık ve öz farkındalıktır (CASEL, 2012; Zins ve diğerleri, 2004):

**Karar alma sorumluluğu:** Kişinin davranışları ve başkalarıyla etkileşimleri hakkında güvenli, saygılı ve ahlaki kararlar verme becerisini ifade eder. Toplumsal problemleri çözmeyi ve ahlaki akıl yürütmeyi vurgulamaktadır. Kişi, sorumlu bir şekilde yalnızca kendinin değil, başkalarının da sosyal problemlerini önleyen ve çözen kararlar almaktadır.

**İlişki becerileri:** Sağlıklı dostluklar kurma ve sürdürme, başkalarını dinleme, birlikte çalışma yapma, çatışmaları yapıcı bir şekilde çözme ve başkalarına yardımcı olma becerisini ifade eder.

Öz yönetim: Kişinin düşüncelerini, duygularını, dürtülerini ve davranışlarını farklı durumlarda etkili biçimde denetleyen ve düzenleyen becerileri ifade eder. Ayrıca, stres yönetimi, kendini motive etme, kişisel ve akademik hedeflere ulaşmaya yönelik çalışma ve düzenleme yapma da dahildir.

Sosyal farkındalık: Bireylerin başkalarının davranışlarını, duygularını, farklılıklarını ve bakış açılarını anlamalarına ve empati göstermelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, davranışlar için sosyal ve ahlaki normları anlama becerisi, farklı geçmişlerden ve kültürlerden gelen insanlarla empati kurabilme becerisini de ifade eder.

Öz farkındalık: Kişinin kendi duygu ve düşüncelerini belirleme, düşüncelerin ve duyguların kişinin davranışını nasıl etkilediğini anlamaya yönelik becerileri ifade eder. Bu, bir kişinin güçlü ve sınırlı olduğu konuların değerlendirilmesini ve haklı bir güven ve iyimserlik duygusuna sahip olmasını içerir.

Öğrencilerin sosyal-duygusal yeterlikleri ile okula katılımları arasında olumlu bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin okula daha fazla katılım göstermesi (Kwon, Kim, & Sheridan, 2012) ve daha fazla akademik başarı göstermesi için daha fazla sosyal-duygusal yeterliliğe sahip olması gerektiğini göstermiştir (Malecki & Elliot, 2002). Sosyal-duygusal yeterlik ile ceza verme/uzaklaştırma arasındaki ilişkiye bakıldığında, daha güçlü sosyal-duygusal yeterliğe sahip öğrencilerin daha az davranış sorunu gösterdiği yapılan çalışmalar tarafından desteklenmektedir (Bornstein, Hahn, & Haynes, 2010).

Okullarda öğretmenlerin öğrencilerin sosyal davranışlarını, empati ve sorumluluklarını sergilediği tüm olayları gözlemlemesi mümkün değildir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin yeterliklerinin gereğinden az veya fazla olduğunu rapor edebilmektedirler. Örneğin araştırmalar; öğretmenlerin, öğrencilerin daha az zorbalığa maruz kaldığını ve zorbalığa karışan öğrencilere kıyasla bu durumu daha az raporladığını göstermiştir (Bradshaw, Sawyer, & Brennan, 2007).

Mantz, Bear, Yang ve Harris'in (2016) ölçek geliştirme çalışmasında, daha fazla sosyal farkındalık, başkalarıyla ilişki kurma, kendini yönetme ve karar alma sorumluluğu gösterme becerilerine sahip öğrencilerin okullarında daha fazla zaman geçirdiklerini ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca öğrencilerin sosyal farkındalık, başkalarıyla ilişki kurma, kendini yönetme ve karar alma sorumluluğu gösterme becerilerine daha fazla sahip olduklarını rapor eden okullarda, öğrencilerin okuldan kovulma-uzaklaştırma oranının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara paralel olarak, sosyal-duygusal yeterlikleri yüksek olan öğrenciler ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu (Malecki & Elliot, 2002) ve sosyal-duygusal yeterliğe sahip öğrencilerin daha az davranış sorunları olduğunu (Bornstein ve diğerleri, 2010) gösteren çalışmalar mevcuttur.

SDÖ programları ile öğrencilerin sosyal-duygusal yeterliklerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılmaktadır. Bu uygulamaların geribildirimlerini alabilmek için sosyal-duygusal yeterlikleri değerlendiren, psikometrik olarak ölçebilen ve okullara yüksek pratik faydalar sağlayan araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Mantz ve diğerlerinin (2016) SDÖ programlarını kapsayan ölçeklerle ilgili yaptıkları araştırmalarda, geliştirilen ölçeklerin uzun olması, gözlem-kodlama yöntemi ile gözleyici ve kodlayıcı güvenilirliğinin düşük olması, değerlendirmesi uzun zaman alan kontrol listelerinin olması, doğrudan değerlendirmenin yapılması gibi çok da pratik yararları olmayan



ölçme araçlarını olduğunu tespit etmişlerdir. Türkiye’de Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (Kabakçı & Owen, 2010) ve Sosyal-Duygusal Öğrenme Ölçeği (Aygün & Taskin, 2017) gibi ölçek geliştirme ve daha çok Coryn, Spybrook, Evergreen ve Blinkiewicz (2009) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği’nin farklı yaş gruplarında geçerlik-güvenirliğinin yapıldığı çalışmalara rastlanılmıştır. Mevcut ölçeklerin madde sayılarının fazla olduğu ve belirli yaş gruplarına uygulandığı belirlenmiştir. Bu çalışmada uyarlanan DSDY-Ö’nün ise 12 maddeden oluştuğu ve 3-12. sınıf aralığındaki öğrenci gruplarının tümüne rahatlıkla uygulanabildiği araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Ayrıca, SDÖ’nün ülkemizde de özellikle özel eğitim kurumlarında sıkça kullanıldığı gözlenmektedir. Bu bağlamda, eğitim ortamlarında SDÖ kapsamında geliştirilmesi hedeflenen sosyal ve duygusal becerilerin değerlendirilmesi için; kısa olması ve tüm yaş gruplarını kapsamı açısından okullarda daha pratik faydalar sağlayacağı düşünülen DSDY-Ö’nün Türk diline uyarlanması uygun görülmüştür.

SDÖ’nün sosyal-duygusal yeterlik seviyelerine uygun maddeleri içeren, madde sayısı az, öğretim süresi kısa, 3-12. sınıf aralığındaki öğrenci gruplarının tümüne uygulanabilen ve öğrencilerin kendilerinin cevaplayabileceği bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, diğer ölçme araçlarına göre okullara daha pratik faydalar sağlayacağı düşünülen Delaware Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeği (DSDY-Ö)’nün Türk diline kazandırılmasıdır. DSDY-Ö ile öğrencilerin okula devamı, iletişim becerisi, karar alma ve akademik başarısı hakkında ipuçları toplanabilir ve elde edilen verilere göre eksik sosyal-duygusal yeterliklerini geliştirmeye yönelik SDÖ programları uygulanabilir.

## Yöntem

Çalışma kapsamında, ölçeğin dil eşdeğerliğinin sağlanması ve faktör yapısının sınanması hedeflenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın AFA için çalışma grubunu, amaçlı uygun örnekleme yöntemine göre seçilen, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz döneminde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı okul türlerinde öğrenim gören toplam 338 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 154’ü (%45.6) kız, 184’ü (%54.4) erkektir. Yaşlarına göre 83’ü (%24.6) 15 yaşında, 90’ı (%26.6) 16 yaşında, 78’i (%23.1) 17 yaşında ve 87’si (%25.7) 18 yaşındadır.

Araştırmanın DFA için çalışma grubunu, amaçlı uygun örnekleme yöntemine göre seçilen, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı okul türlerinde öğrenim gören farklı 220 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 104’ü (%47.3) kız, 116’sı (%52.7) erkektir. Yaşlarına göre 49’u (%24.5) 15 yaşında, 48’i (%24.0) 16 yaşında, 50’si (%25.0) 17 yaşında ve 53’ü (%26.5) 18 yaşındadır.

### Veri Toplama Aracı

**Delaware Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeği (DSDY-Ö).** Mantz ve diğerleri (2016), psikometrik olarak öğrencilerin sosyal-duygusal yeterliklerini değerlendirmek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeğin orijinal adı “The Delaware Social-Emotional Competency Scale (DSECS-S)”dir ve özgün dili İngilizcedir. DSDY-Ö,

Delaware Okul Ölçekleri-Öğrenci Sürümleri [The Delaware School Surveys-Student Version (DSS-S)]'nin bir parçasıdır ve bağımsız olarak kullanılabilir. Delaware Okul Ölçekleri-Öğrenci Sürümleri; ilkokul, ortaokul ve lisede öğrenim gören 3-12. sınıf öğrencileri için tasarlanmıştır. Ölçekler, öğrencilerin okul iklimini algulamalarını, okula katılım durumlarını ve zorbalık mağduriyetine maruz kalma sıklıklarını değerlendirmektedir (Bear ve diğerleri, 2016).

Ölçeğin orijinali 12 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin sosyal-duygusal yeterliklerini değerlendirmek için maddeler dört alt boyuta ayrılmıştır ve her alt boyutta üç madde yer almaktadır: Karar alma sorumluluğu (1, 5 ve 9. maddeler), ilişki becerileri (4, 8 ve 12. maddeler), öz yönetim (3, 7 ve 11. maddeler), sosyal farkındalık (2, 6 ve 10. maddeler). Ölçekte yer alan maddeler 4'lü Likert skalasında puanlanmaktadır. Ölçekte birinci madde ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 48'dir. Örnek madde olarak "Yaptığım hatadan ders çıkarmada iyiyimdir (karar alma sorumluluğu)", "Başkalarının nasıl hissettiğini önemserim (sosyal farkındalık)", "Davranışa geçmeden önce düşünürüm (öz yönetim)", "Başkalarıyla iyi geçinirim (ilişki becerileri)" şeklinde verilebilir.

Ölçek, Delaware'de 126 ilkokul, ortaokul ve lise kamu okullarının 3-12. sınıflarında öğrenim gören toplam 32.414 öğrenciye uygulanmıştır. İki alt örnek üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA), önerilen ikinci dereceden modelin uyum indeksi için  $\chi^2=1357.93$  (50,  $N=16.205$ ),  $p < .001$ ; CFI=.957, RMSEA=.040 [.038, .042] ve SRMR=.030 değerlerini vermiştir. Örneklemin yaklaşık yarısında ikinci rastgele bölünmüş uyum indeksi için ise  $\chi^2=1380.51$  (50,  $N=16.205$ ),  $p < .001$ ; CFI=.959, RMSEA=.041 [.039, .043] ve SRMR=.029 değerlerini vermiştir. Ölçeğin toplam sosyal-duygusal yeterlik puanları ve alt boyutları arasındaki korelasyon katsayılarına bakıldığında; alt boyutlarda .65 ile .95 arasında orta ve yüksek korelasyon, toplamda ise .47 ile .82 arasında korelasyon hesaplanmıştır ( $p < .001$ ). İç tutarlılık katsayıları ise .58 ile .69 arasında, toplamda ise .84 olduğu belirlenmiştir (Mantz ve diğerleri, 2016).

### İşlem

Ölçek uyarlama sürecinden önce gerekli izin DSDY-Ö'yü geliştiren araştırmacılardan biri olan George Bear'dan e-posta aracılığı ile alınmıştır. Sonrasında uyarlama ile ilgili uygulamanın yapılabilmesi için Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır. Uygulama öncesi öğrencilere çalışma ile ilgili bilgi verilmiştir. Ölçek gönüllü olan öğrencilere uygulanmış, öğrencilerin yaklaşık 15 dakika içinde ifadeleri cevapladığı gözlenmiştir.

### Çeviri ve Dil Eşdeğerlik Çalışması

Öncelikle üç bağımsız çevirmen tarafından ölçeğin Türkçeye çevirisi yapılmış, sonrasında Türkçe form Geri-Çeviri Yöntemiyle (Back-Translation Methods) tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Son olarak iki dil eğitimi alan uzmanının değerlendirmesi sonucunda Türkçe form elde edilmiştir. Ölçeğin orijinal hali ve Türkçe hali arasındaki tutarlılığı sağlamak amacıyla dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır (Hambleton & Bollwark, 1991). Dilsel eşdeğerlik çalışması için lise son sınıfta öğrenim görmekte olan 140 öğrenciden İngilizce dersi sınav not ortalaması en yüksek olan 35 öğrenciye, iki hafta arayla İngilizce ve Türkçe form uygulanarak aradaki puanların tutarlılığı test

edilmiştir. Korelasyon katsayısını hesaplamak için ölçek puanlarının normallik dağılımına bakılmış, öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların -1.5 ve +1.5 standart sapma aralığında olduğu tespit edilerek verilerin normal dağıldığı gözlenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Öğrencilerin her iki uygulamadan aldıkları puanlar arasındaki tutarlılığı test etmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısına bakılmış; İngilizce ve Türkçe ölçekler arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür [ $r(35)=.81, p<.05$ ]. Buna göre iki ölçek arasındaki yüksek korelasyon, çeviride dilsel eşdeğerliğin sağlandığını göstermektedir.

Ölçeğin dilsel eşdeğerliği sağlandıktan sonra; anlamsal olarak uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Türkçe form, lise son sınıfta öğrenim gören 10 öğrenciyi uygulanmıştır. Öğrencilerin yorumları doğrultusunda ölçek üzerindeki bazı ifadeler düzenlenmiş, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeninden uzman görüşü alınarak ölçeğe son şekli verilmiştir.

### Verilerin Analizi

DSDY-Ö'nün geçerlik çalışmasında kapsam geçerliği için uzman görüşüne, yapı geçerliği için DFA ve AFA yöntemlerine başvurulmuştur. Güvenirlik çalışmasında iç tutarlılık katsayısı için Cronbach Alpha ve Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizinde LISREL 8.7 ve SPSS 23 İstatistik Programları kullanılmıştır.

## Bulgular

### Ölçeğin Geçerlik Çalışmaları

DSDY-Ö'ye ilişkin orijinal kültürdeki yapının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla madde ve alt boyutlarla uyumlu olarak 338 lise öğrencisi veri grubuyla DFA yapılmıştır. Analiz öncesi birinci madde ters puanlandığı için çevirme işlemi yapılmıştır. DFA sonucunda model veri uyumu şu şekildedir:  $\chi^2(48)=174.24, p<.001, \chi^2/sd=3.63, RMSEA=.088, SRMR=.063, CFI=.94, NFI=.92, NNFI=.92, GFI=.92$ . Maddelerle boyutları arasındaki yol katsayılarına bakıldığında, karar alma sorumluluğu için .18-.53; ilişki becerileri için .07-.43; öz yönetim için .32-.50 ve sosyal farkındalık için .52-.69 arasında değiştiği gözlenmiştir. Sonrasında maddeler ve alt boyutlar arasındaki t değerlerine bakılmış ve bazı maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla, ölçekten madde atımı yapılarak teorik yapıya uygun yeni bir model kurmak amacıyla AFA yapılmasına karar verilmiştir (Asparouhov & Muthén, 2009; Byrne, 2010).

**Açımlayıcı faktör analizi (AFA).** AFA'da döndürme öncesi 12 madde için öz değeri 1.00' den büyük üç alt boyut oluştuğu gözlenmiştir. Oluşan alt boyutlar varyansın %56.156'sını açıklamaktadır. Döndürme öncesi maddeler arası düzeltilmiş korelasyon değeri .30 un altında olan 1 ve 12. maddeler ölçekten çıkarılmış (Büyüköztürk, 2016) ve 10 madde ile işleme devam edilmiştir. Sonrasında temel bileşenler analizi kullanılarak Varimax dik eksen döndürmesi yapılmış ve madde öz değeri 1.00'den büyük iki alt boyut oluştuğu belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğünün geçerliğini test etmek için yapılan işlem sonrasında KMO değerinin .852, Bartlett's Sphericity testinin ve Ki-Kare değerinin anlamlı çıktığı gözlenerek ( $p<.05$ ) elde edilen verinin faktör analizi için uygun ve faktörleştirilebilir olduğu belirlenmiştir [ $X^2=1029.64, df=45, p<.001$ ] (Büyüköztürk, 2016; Tabachnick & Fidell, 2013).

Analiz sonucunda elde edilen iki alt boyutun toplam öz değeri 5.415 ve açıkladığı varyans %54.149'dur. Tavşancıl (2002), toplam varyans oranının %40 ile %60 arasında değer almasının ölçeğin faktör yapısının güçlülüğüne işaret ettiğini belirtmektedir. Tablo 1'de görüldüğü gibi, birinci alt boyutun öz değeri 4.088, açıkladığı varyans %40.883, ikinci alt boyutun öz değeri 1.327, açıkladığı varyans %13.26 olarak bulunmuştur. Ölçeğin özgün halinde dört alt boyut bulunmasına rağmen; analiz sonucunda, maddelerin iki alt boyutta toplandığı ve farklı alt boyutlara dağıldığı gözlenmiştir. Bu nedenle iki alt boyutlu yapı literatüre uygun olarak yeniden isimlendirilerek birinci alt boyuta öz farkındalık, ikinci alt boyuta sosyal farkındalık isimleri verilmiştir. AFA sonucu elde edilen öz değer grafiği Şekil 1'de verilmiştir.

**Şekil 1.** AFA Öz Değer Grafiği



Şekil 1'deki öz değer grafiği incelendiğinde, ikinci maddeden sonraki maddelerin birbirlerine yakın değerlere sahip oldukları görülmüş ve ölçek iki alt boyutlu olarak ele alınmıştır.

Tablo 1

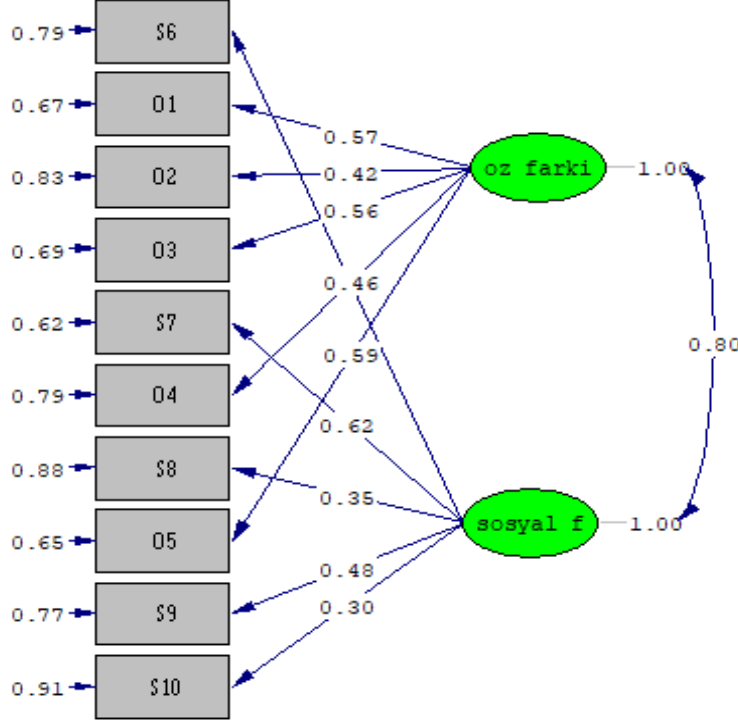
*AFA'dan Elde Edilen Madde Toplam Korelasyonları ve Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri (FY)*

Madde No	Yeni Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Öz Farkındalık	Sosyal Farkındalık
3	O1	.60	.75	
4	O2	.39	.72	
5	O3	.57	.61	
7	O4	.51	.71	
9	O5	.67	.71	
2	S6	.57		.66
6	S7	.44		.76
8	S8	.53		.71
10	S9	.52		.77
11	S10	.49		.51
Öz değer			4.088	1.327
Varyans			40.883	13.266

Tablo 1'e göre, ölçeğin madde toplam korelasyonlarının .39-.67 arasında değiştiği görülmektedir. Korelasyon katsayısı, .70-1.00 arasında yüksek; .70-.30 arasında orta ve .30-.00 arasında düşük düzeyde bir anlam ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2016). Dolayısıyla, madde toplam korelasyon değerlerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin faktör yük değerlerinin ise birinci alt boyutta .61-.75 arasında, ikinci alt boyutta ise .51-.76 arasında olduğu gözlenmektedir. Buna göre faktör yük değerlerinin orta ve yüksek düzeyde ilişkiye sahip olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2016).

**Doğrulayıcı faktör analizi (DFA).** DSDY-Ö'nün AFA'dan elde edilen iki alt boyutlu yapısının test edilmesi için farklı 220 öğrenci grubuyla DFA yapılmıştır. Modelin path diagramı Şekil 2'de verilmiştir.

**Şekil 2.** Modelin Path Diagramı



Şekil 2'de, DFA için faktör yük değerlerinin .30 ile .62 arasında, hata varyans değerlerinin .62 ile .91 arasında olduğu ve tamamının anlamlı bir düzeye ulaştığı görülmektedir. Maddeler ve boyutlar arasındaki yol katsayılarının öz farkındalık için .42-.59, sosyal farkındalık için .30-.62 arasında olduğu görülmektedir. Açıkladığı varyans ve ilişki değerleri orta ve üstü olduğu için bu değerler yeterli kabul edilir (Büyüköztürk, 2016). Modelin uyum iyiliği değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*DFA Uyum İyiliği Değerleri*

$\chi^2$	<i>sd</i>	$\chi^2/sd$	<i>P</i>	GFI	CFI	NFI	NNFI	SRMR	RMSEA
52.52	34	1.54	0.0	.95	.95	.89	.94	.038	.050

Tablo 2 incelendiğinde, Ki- kare değeri  $\chi^2 (34, N=338)=52.52, p<.001$  olarak saptanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda  $\chi^2/sd=1.54$  değerinin ve  $RMSEA=.050$ ,  $SRMR=.038$ ,  $CFI=.95$ ,  $NFI=.89$ ,  $NNFI=.94$ ,  $GFI=.95$  değerlerinin kabul edilebilir ve mükemmel uyum değerlerinde olduğu görülmüştür (Hu & Bentler, 1999). Modelin  $RMSEA$  ve  $SRMR$  değerlerinin 0.08'den küçük olması (Hu & Bentler, 1999) ve  $\chi^2/sd$  değerinin 5'ten küçük olması (Sümer, 2000) modelle veri uyumunun güçlü olduğunu ve ölçeğin faktör yapısının kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. İki alt boyutlu modele ilişkin *t* testi değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3  
DFA 'dan Elde Edilen t-testi Değerleri

Madde No	t değeri	Madde No	t değeri	Madde No	t değeri
O1	7.67*	O5	8.00*	S9	6.09*
O2	5.42*	S6	5.87*	S10	3.77*
O3	7.45*	S7	7.94*		
O4	6.10*	S8	4.40*		

\* $p < .01$

Tablo 3 incelediğinde, AFA sonucu çıkarılan iki maddeden sonra tekrar yapılan DFA analizinde t değerlerinin anlamlı bir değer aldığı görülmektedir. Kline (2011)'a göre, t değeri için 1.96'dan büyük değerler .05 düzeyinde, 2.58'in üzerindeki değerler .01 düzeyinde anlamlıdır. Buna bağlamda, t değerlerinin tamamının .01 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

### Ölçeğin Güvenirlik Çalışmaları

**Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı.** DSDY-Ö'nün Türkçe formunun iç tutarlık katsayısının belirlenmesi için Cronbach Alpha ve Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4  
Alt Boyutların Ortalama (Ort), Standart Sapma (Ss), Korelasyon Katsayıları ve Cronbach Alpha Değerleri

Alt Boyutlar	Öz Farkındalık	Sosyal Farkındalık
Öz Farkındalık	1.00	-
Sosyal Farkındalık	.53*	1.00
Ss	3.94	3.61
Ort	13.99	13.90
Cronbach Alfa	.79	.76

\* $p < .01$

Analiz sonucunda ölçeğin iki alt boyutlu yapısına ilişkin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Tablo 6'da görüldüğü gibi, alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı birinci alt boyutta .79, ikinci alt boyutta .76 olarak tespit edilmiştir. Kalaycı (2010), Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliliğinin .60-.80 arası oldukça güvenilir, .80-1.00 arası yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, ölçekteki ifadelerin geçerliklerinin yüksek olduğu ve ifadelerin aynı davranışı ölçmeye yönelik olduğu ifade edilebilir.

Ayrıca, öz farkındalık ve sosyal farkındalık maddelerine ilişkin korelasyon katsayısı değerinde pozitif yönlü anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu gözlenmiştir

$[r_{(338)}=.53; p<.01]$ . Korelasyon -1 ile +1 arasında değerler alır (Alpar, 1998). Bu durum, öz farkındalığı yüksek olan öğrencinin sosyal farkındalığı da yüksektir ya da tersi şeklinde söylenebilir.

**Test-Tekrar test güvenilirliği.** DSDY-Ö'nün Türkçe formunun ölçtüğü nitelik açısından kararlılığını test etmek için test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Bunun için ölçek lise son sınıfta öğrenim gören 60 öğrenciye iki hafta ara ile uygulanmıştır. Öğrencilerin her iki uygulamadan aldıkları puanlar arasındaki kararlılığı test etmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısına bakılmış; her iki uygulama arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir  $[r_{(60)}=.73, p<.05]$ .

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, öğrencilerin sosyal-duygusal yeterliklerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen bir ölçeğin Türkçeye uyarlanmasına yönelik bulgular değerlendirilmiştir. Çalışmada, ölçeğin Türkçe formunun dil eşdeğerlik çalışmasının yapılması, geçerliğin araştırılması ve güvenilirliği sınanması sağlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, DSDY-Ö'nün öğrencilerin sosyal-duygusal yeterliklerini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

DSDY-Ö'nün yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla yapılan AFA sonucunda iki alt boyutlu yapı elde edilmiştir. Maddelerin orijinal ölçekteki alt boyutlara dağılımı göz önüne alınarak iki alt boyuta "öz farkındalık ve sosyal farkındalık" isimleri verilmiştir. Analiz sonucunda, sosyal farkındalık alt boyutunda 2, 6 ve 10. maddelerin orijinal ölçekteki gibi yerleştiği, ilişki becerileri alt boyutunda yer alan 8. maddenin ve öz yönetim alt boyutunda yer alan 11. maddenin ilave olduğu; öz farkındalık alt boyutunda ise orijinal ölçekteki öz yönetim alt boyutunda yer alan 3, 7, 11. maddeler ve karar alma sorumluluğu alt boyutunda yer alan 5 ve 9. maddenin yer aldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla sosyal farkındalık ve ilişki becerilerini temsil eden maddelerin sosyal farkındalık alt boyutunda toplandığı, öz yönetim ve karar alma sorumluluğunu temsil eden maddelerin öz farkındalık alt boyutunda toplandığı gözlenerek; orijinal DSECS-S ile Türkçe DSDY-Ö'nün benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Ölçek alt boyutlarındaki farklılık, Amerika Birleşik Devletleri ile Türk eğitim sistemi arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir (Erdoğan, 2003). Ayrıca, AFA sonucunda açıklanan toplam varyans oranının % 54.149 olarak bulunması; dolayısıyla açıklanan varyans oranının % 40 ile % 60 arasında değer alması ölçeğin faktör yapısının güçlü olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2002).

AFA'dan elde edilen iki boyutlu yapının test edilmesi için farklı veri grubuyla DFA yapılmıştır. DFA'dan elde edilen sonuçlarda,  $\chi^2/sd=1.54$  değerinin mükemmel düzeyde bir değere sahip olduğu, RMSEA=.050, SRMR=.038, CFI=.95, NFI=.89, NNFI=.94, GFI=.95 uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir ve mükemmel uyum düzeyinde olduğu saptanmıştır (Brown, 2006). Bu bağlamda, kurulan modelin verilerle yeterli düzeyde uyum gösterdiği ve maddelerin sosyal-duygusal yeterlik davranışlarını ölçebildiği ifade edilebilir.

DSDY-Ö'nün Türkçe formunun iki alt boyutlu yapısına ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .70, bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının .70 ve üstü olması durumunda ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilir (Büyüköztürk,



2016). DSDY-Ö'nün Türkçe formunun ölçtüğü nitelik açısından zaman bağlamında kararlılığını istatistiksel olarak test etmek için hesaplanan test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .73 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin her iki uygulaması arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Anastasi, 1982). Bu sonuca göre uygulamalar arasındaki kararlılığın yüksek düzeyde olduğu, dolayısıyla ölçeğin zaman içerisinde süratli değişiklik göstermeyen nitelikleri kararlı bir şekilde ölçebildiği kabul edilmiştir.

DSDY-Ö, sosyal-duygusal yeterliklerle uyumlu, ilkokuldan lise öğrencisine kadar kolaylıkla tamamlanabilen, ucuz, kısa zamanda doldurulan bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Ölçek bu faydalarından dolayı, SDÖ programı geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında eğitimcilere ve araştırmacılara pratik ve kullanışlı bir araç olarak hizmet etmektedir. Bu ölçeği okullarda kullanmak, eğitimcilerin öğrencilerin önemli sosyal-duygusal yeterlikleri gösterip göstermediklerini anlamaları açısından yardımcı olabilir. Öğrencilerin sosyal-duygusal yetkinlikleri olmadığını tespit eden okullar, SDÖ programı geliştirmeyi veya güçlendirmeyi hayata geçirebilirler. Daha düşük yeterlik düzeyi tespit edilen öğrencilerden belirli grupları (örneğin, belirli bir sınıftaki öğrencileri) incelemek için DSDY-Ö puanlarını kullanarak; küçük gruplarda SDÖ öğretimi yapma, SDÖ derslerinin frekansını artırma, güçlendirici SDÖ dersleri uygulama veya diğer sosyal-duygusal gelişim programlarına dâhil etme gibi öğrencilere ek destekler sağlanabilir.

Ölçeğin sınırlılıkları değerlendirildiğinde; bu ölçekte sadece öğrencilerin sosyal-duygusal yeterlikleri hakkında bilgi verilebilir, okullarda öğrencilerin farklı sosyal-duygusal alanlardaki güçlü ve zayıf yönleri tespit edilememektedir. Eğer bu yönde bir çalışma yapılacaksa ek araçlara ihtiyaç duyulabilir. Ayrıca DSDY-Ö, sosyal-duygusal yeterliklerin dördünü değerlendirir. Beşinci boyut olan öz farkındalık, ölçekte değerlendirilmeye alınmamıştır. Bunun sebepleri, benlik bilincinin değerlendirilmesinde istenen ebeveyn onamının daha üst düzeyde olması gerektiği; benlik saygısı ve benlik kavramını hedef alan programların hedeflenen sonuçların iyileştirilmesinde etkisiz olduğu; değişmesi çok muhtemel olmayan öğrenci yeterlikleri hakkında bilgi vermenin yapıcı görünmemesi; duyguları tanımlama becerilerinin okullarda nadiren dâhil edilmesi; benlik bilinci ile ilgili değerlendirmelerin küçük yaş grupları açısından avantajlı olmaması şeklinde özetlenebilir (Mantz ve diğerleri, 2016).

Ölçeğin uyarlanmasına yönelik sınırlılıklar değerlendirildiğinde; ölçek sadece lise öğrencilerine uygulanmıştır. İlkokul ve ortaokul öğrencilerini kapsayan bir çalışma için ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yenilenmelidir. Ayrıca, ölçeğin uyarlanmasında analizden bazı maddelerin çıkarılması diğer uygulamalarda sonucun aynı olacağını göstermemektedir.

Sınırlılıklarına rağmen DSDY-Ö, madde sayısının kısa olması, sosyal-duygusal yeterliklerle uyumlu olması, öğretimi kolay olması, 3-12. sınıf yaş grubuna uygun olması gibi avantajlara sahiptir. Bu avantajlar göz önüne alındığında DSDY-Ö'nün, öğrencilerin sosyal-duygusal yeterliğini arttırmak isteyen eğitimciler ve araştırmacılar için pratik ve kullanışlı bir araç olarak hizmet edeceği düşünülmektedir.

## Summary

**Purpose and Significance:** Mantz, Bear, Yang, and Harris (2016) developed the DSECS-S to measure the social-emotional competence of the students psychometrically, and it is written in English. DSECS-S is part of the Delaware School Surveys-Student Version (DSS-S) and can be used independently. The DSS-S developed for primary school, secondary school and high school students from 3rd to 12nd grade. The scales assess students' perceptions of the school climate, the classroom management techniques used by their teachers, their school engagement, and the frequency of bullying victimization (Bear et al., 2016). The aim of this study is to adapt The Delaware Social-Emotional Competency Scale into Turkish so that social-emotional competency of students can be examined through testing the language validity and conducting CFA and EFA.

Mantz et al. (2016) have been investigated scales related to the social-emotional competency. Many of the scales they have found have too many items or long time-consuming checklists and also the reliability of other types of qualitative is discussable. There is a need for a scale which provides practical benefit, which is short and its cost is low. Given the disadvantages of the existing instruments, a short, inexpensive (free-to-use) student self-report tool is needed to assess the social-emotional competencies. In this context, according to other instruments it is deemed appropriate to adapt the Delaware Social-Emotional Competency Scale (DSECS-S), which is thought to provide school with more practical use, into the Turkish language. It has been found out that no adaptation has been executed in Turkey regarding DSECS-S. In this context, it is important that Turkish literature obtain a diagnostic instrument to determine self-reported social-emotional competence of students. Apart from measuring social-emotional competence, DSECS-S can be used to collect clues about students' school attendance, academic achievement, communication skills, decision making, and then apply such programs to develop incomplete social-emotional competences.

**Method:** The language validity has been tested and CFA and EFA have been administrated. Thirty five students responded the English and Turkish versions of the scale separately within a two weeks interval so that the language validity of the scale tested. The Pearson Moments Multiplication Correlation coefficient was calculated to test the consistency between students' scores on both versions. In addition, while the sample for EFA consisted of 338 students, the sample for CFA consisted of 220 different students. The study groups of the study were selected by purposive sampling method. What's more, the test-retest method was administered to 60 students in order to test the stability of the Turkish version of the scale

**Results and Discussion:** According to The Pearson Moments Multiplication Correlation coefficient, it was found that there was a high positive correlation between English and Turkish versions [ $r_{(35)}=.81, p<.05$ ]. This indicates that Turkish version of the scale has language validity. In order to test construct validity of the scale, firstly CFA was conducted and some items were not found to be meaningful due to the red arrow at the t value of the model. It was decided to carry out EFA. Before the EFA, items 1 and 12, which were below the item total correlation of .30, were excluded from the scale and EFA was performed with the remaining 10 items. The first item excluded was in the

sub-dimension of responsibility for decision-making, and the 12th item is in the sub-dimension of relationship skills. Two sub-dimensional structures have emerged as a result of the EFA on basic components and the Varimax rotation technique. As a result of the analysis, the total score of the two sub-dimensions obtained is 5.415 and the variance explained is 54.149%. Considering the distribution of the items to the sub-dimensions of the original measure, the two sub-dimensions were determined which named as “self-awareness and social awareness”.

It was determined that fit values of RMSEA=.050, SRMR=.038, CFI=.95, NFI=.96, NNFI=.94, GFI=.95, which are frequently used in CFA measurements, had good and excellent fit values (Hu & Bentler, 1999). Findings acquired from the confirmatory factor analysis signify that factor structure of the scale shows an acceptable compatibility with the collected data. In order to calculate the reliability of the scale, Cronbach’s Alpha internal consistency coefficient was used, Cronbach’s Alpha reliability coefficient for the overall of the scale was found to be .70, and Cronbach’s Alpha values for the sub dimensions were found between .79 and .76. The correlation coefficient between .80-1.00 is stated as highly perfect, between .60-.80 is perfect (Kline, 2011). High and statistically significant correlation coefficients indicate that the two sub-factors are responsibility components. Through the test-retest method, the Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient was tested to test the stability of the students' scores between the two applications; it was found that there was a high positive correlation between both methods [ $r(60) = .73, p < .05$ ].

**Conclusions:** It can be said that the established model has a satisfactory level of compliance, the whole scale has structural validity, and the scales can measure the socio-emotional competence of students. That is to say, factor structure of Turkish version of the scale is acceptable. All in all, all the findings show that the Turkish version of the scale of social-emotional competence can be applied to high school students in schools. The scale is a valid and reliable for determining the social-emotional competencies.

### Kaynakça

- Alpar, R. (1998). *İstatistik ve spor bilimleri*. Ankara: Bağırhan.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing*. New York: Mac Millan Publishing Co. Inc.
- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2009). Exploratory structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16(3), 397-438.
- Aygun, H. E., & Taskin, C. S. (2017). Identifying psychometric properties of the social-emotional learning skills scale. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 12(2), 43-61.
- Bear, G., Yang, C., Harris, A., Mantz, L., Hearn, S., & Boyer, D. (2016). *Technical manual for 2016 Delaware school survey: Scales of school climate; bullying victimization; student engagement; positive, punitive, and social emotional learning techniques; and the Delaware social and emotional competencies scale*. Newark, DE: Center for Disabilities Studies.
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22, 717-735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361-382.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. New York, NY: Taylor and Francis Group.
- Ciotto, C.M., & Gagnon, A.G. (2018) Promoting social and emotional learning in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(4), 27-33. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1430625>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: CASEL
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2017). *SEL FAQ*. Retrieved from <http://www.casel.org/faqs/>
- Coryn, C. L. S., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D. H., & Blinkiewicz, M. V. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(3), 283-295.
- Dusenbury, L., Weissberg, R. P., Goren, P., & Domitrovich, C. (2014). *State standards to advance social and emotional learning: Findings from CASEL's state scan of social and emotional learning standards, preschool through high school*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Elias, M. (2004). The Connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27, 53-63.
- Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş eğitim sistemleri* (5. bs.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Hambleton, R. K., & Bollwark, J. (1991). Adapting tests for use in different cultures: Technical issues and methods. *Bulletin of the International Testing Commission*, 18, 3-32.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). *Social and emotional learning in schools: From programs to strategies* (Social Policy Rep. No. 26. 4.). Society for Research in Child Development.
- Kabakçı, Ö. F., & Owen, K. F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.
- Kalaycı, Ş. (2010). *Faktör analizi, SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. bs.). Ankara: Asil Yayın.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3<sup>rd</sup> ed.). New York London: The Guilford.
- Kwon, K., Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (2012). A contextual approach to social skills assessment in the peer group: Who is the best judge? *School Psychology Quarterly*, 27, 121–133. <https://doi.org/10.1037/a0028696>
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1–23. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.1.1.19902>
- Mantz, L. S., Bear, G. G., Yang, C., & Harris, A. (2016). Delaware social-emotional competency scale (DSECS-S): Evidence of validity and reliability. *Child Ind Res*. October 2016. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9427-6>.
- Merrell, K. W., & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom*. New York: Guildford Press.
- Sümer N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013): *Using multivariate statistics* (6<sup>th</sup> international ed. cover edn). Thousand Oaks, NJ: Sage Publications.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Zins, J. E., Weissberg, R., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Columbia University Teachers College Press.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



## Ebeveynlerin Sosyoekonomik Düzeyleri ile Çocuklarının Okul Hayatına Katılımları Arasındaki İlişki

### The Relationship between Socioeconomic Status of Parents and their Involvement in School Life

Uluhan KURT\* 

Yasemin TAŞ\*\* 

Received: 13 October 2018

Research Article

Accepted: 17 June 2019

**ABSTRACT:** In this study, it was aimed to investigate the relationship between the socioeconomic status of the parents of middle school students and their involvement in the school life of the child. The study is a correlational study and the data were collected through surveys. With the specified purpose, demographic information questionnaire and parental involvement scale were administered to a sample consisting of 926 students in grade 6 through 8, enrolling in the middle schools in the central districts of Erzurum province. Education level of parents and working status of parents were used as indicators of the socioeconomic status of parents. Parental involvement, on the other hand, was addressed with parents' educational aspiration, parental participation, parental communication, and parental autonomy support. Canonical correlation analysis showed that the education level of the parents and the working status of the father are in a positive relation with the parental involvement in the school life. Based on these findings, it can be said that parents who have high socioeconomic status have a higher aspiration for their children's education, communicate more with their children about school, participate more in activities and meetings in the school, and support more their children's autonomy.

**Keywords:** parental involvement to school life, socioeconomic status, middle school.

**ÖZ:** Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin ebeveynlerinin sosyoekonomik düzeyi ile çocuklarının okul hayatına katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma korelasyonel bir çalışma olup, anket yolu ile veriler toplanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda Erzurum ili merkeze bağlı ilçelerdeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan, 6. sınıftan 8. sınıfa kadar toplam 926 öğrenciden oluşan örnekleme, demografik bilgi anketi ve ebeveyn katılımı ölçeği uygulanmıştır. Ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyinin göstergeleri olarak anne ve babanın eğitim düzeyi ile çalışma durumu kullanılmıştır. Ebeveynlerin çocuklarının okul hayatına katılımını belirlemek için ise, ebeveynlerin çocuklarının eğitimi ile ilgili arzusu, ebeveyn-çocuk iletişimi, ebeveyn katılımı ve ebeveynlerin özerklik desteğinden yararlanılmıştır. Yapılan Canonical korelasyon analizi sonuçları, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve babanın çalışma durumunun, ebeveynlerin okul hayatına katılımı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ebeveynlerin, çocuklarının eğitimi ile ilgili arzusunun daha yüksek olduğu, çocukları ile okulda olanlar hakkında daha fazla iletişim kurduğu, okuldaki etkinliklere ve toplantılara daha fazla katılım gösterdiği ve çocuklarının özerkliğini daha fazla desteklediği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** ebeveynlerin okul hayatına katılımı, sosyoekonomik düzey, ortaokul.

\* Corresponding Author: Science Teacher, Ministry of National Education, Erzurum, Turkey, [uluhaan@hotmail.com](mailto:uluhaan@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-0683-6875>

\*\* Asst. Prof. Dr., Atatürk University, Erzurum, Turkey, [tasyase@gmail.com](mailto:tasyase@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3553-8711>

#### Citation Information

Kurt, U., & Taş, Y., (2019). Ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyleri ile çocuklarının okul hayatına katılımı arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 978-991.

## Giriş

Ebeveyn katılımı; ebeveynlerin okulda gerçekleşen etkinliklere (toplantı, sportif ve akademik etkinlikler vb.) gönüllü olarak ya da kendilerine görev addederek katılım sergilemesi, çocuğunun eğitimi ile ilgili arzulu olması, okul ve evdeki belirli etkinliklere aktif olarak katılması ve okuldaki görevli personel ile sürekli iletişimde bulunması gibi çeşitli şekillerde ifade edilmektedir (Demircan, 2012; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hong & Ho, 2005; Patrikakou 2008). Ebeveyn katılımı, eğitim öğretim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Jeynes, 2007). Örneğin çalışmalar, ebeveyn katılımının öğrencinin ders başarısını olumlu yönde etkilediğini (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2003; Shaver & Walls, 1998) ve çocukların sosyal, davranışsal ve duygusal gelişimlerine katkı sağladığını belirtmektedir (Desimone, 1999; Pelletier & Brent, 2002).

İlgili alanyazında ebeveyn katılımı iki farklı yapıda ele alınmaktadır. Bunlar, ebeveyn tarafından başlatılan katılım ev temelli katılım ve okul tarafından başlatılan okul temelli katılımıdır. Ev temelli katılımıda öğrencinin ev ödevlerine ebeveynlerin katkısı ve ev içinde çocuğun sergilemesi gereken davranışlar ele alınırken; okul temelli katılımıda okul-aile işbirliği, iletişimi ve ailenin okulda gerçekleşen faaliyetlere katılımı ele alınmaktadır (Driessen, Smit, & Slegers, 2005). Yukarıdaki iki unsura ilaveten okul temelli katılımı, ebeveynlerin çocuğunun sınıfına ziyaretler yapması ve okulda gerçekleştirilen faaliyetlere katılması sayılabilir (Abbak, 2008). Burada ev temelli katılımı hususunda oldukça önem atfedilen durumlardan birisi, ebeveynlerin çocuğunun ev ödevlerine yardımcı olmasıdır. Ebeveynlerin çocuğunun ödevlerine yardımcı olması ve onunla birlikte çalışması için ebeveynlerin derslerle ilgili üst düzey akademik bilgilerinin olmasına gerek yoktur. Zira ailelerin bu etkinliğindeki asıl amaç, çocuğunun yanında olduğunu ve çocuğunun eğitimine verdiği önemi çocuğuna hissettirmesidir (Şahin & Aral, 2012). Ebeveyn katılımındaki bir diğer husus da ailenin çocuğuna olan özerklik desteğidir. Özerklik desteği, çocuğun kendi başına başarılı olabileceği eylemlerde ebeveynlerin müdahale etmemesi ve çocuğun kendi seçimlerine destek olmasıdır (Özdemir & Çok, 2011).

Ebeveynlerin okul hayatına katılımını oluşturan bir diğer faktör ise ebeveynlerin çocuğunun eğitimi ile ilgili arzudur. Ebeveynlerin çocuğunun eğitimi ile ilgili arzusu, onların çocuğun eğitimine verdiği destek ve çocuğun eğitim hayatından beklentisi olarak tanımlanabilir (Fan & Williams, 2010). Ebeveynlerin çocuğun eğitimi ile ilgili arzusunun yüksek olması, çocuğun akademik başarısı üzerinde olumlu katkı sağlamaktadır (Fan, 2001). Ayrıca, ebeveynlerin çocuğu ile iletişimi, ebeveynler ile çocuk arasındaki ilişkilerin şekillenmesine imkan vermektedir (Çalışkan & Aslander, 2014). Bu noktada ailelere, demokratik bir ev ortamı oluşturmak için çocukları ile olan iletişimde baskıcı ve sürekli kural koyucu olmaktan kaçınmaları, çocuğun düşüncelerini ve önerilerini önemsemeleri tavsiye edilmektedir (Barbato, Graham & Perse, 2003). Böyle bir ortam oluşturulduğunda, çocuk kendisini değerli hissedecek ve benlik saygısı artacaktır (Çağdaş, 2002). Aksi takdirde, çocuk iletişim kurarken, kendisinin birey olarak kabul edilmediğini ve görüşlerinin dikkate alınmadığını düşünecektir. Bu durumun sonucu olarak kuşak çatışmasının başlaması kaçınılmaz hale gelecektir (Kocaman, 2006).

Çocuğun okul hayatı boyunca önem arz eden ebeveyn katılımı, bir takım sosyo-politik faktörlerden etkilenmektedir. Bunlar arasında ailenin sosyoekonomik statüsü

(ebeveynlerin çalışma durumu, eğitim düzeyleri vb.) ve ailenin geçmişte yaşamış olduğu olumsuz okul deneyimleri gibi faktörler sayılabilir (LaRocque, Kleiman, & Darling, 2011). Özellikle ebeveynlerin okul hayatına katılımı ile sosyoekonomik düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir takım çalışmaların varlığı dikkat çekmektedir (Baeck, 2010; Lee & Bowen, 2006; Lueptow, 1975; Reay, 2004; Sui-Chu & Willms, 1996; Vellymalay, 2012). Ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyinin göstergeleri arasında, ebeveynlerin iş durumu ve eğitim durumu sayılabilir. Ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyi ile okul hayatına katılımı arasında yakın ilişkiler olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır (Astone & McLanahan, 1991; Heyns & Catsambis, 1986; Milne, Myers, Rosenthal, & Ginsburg, 1986). Örneğin, ön lisans ve daha üzeri eğitim düzeyine sahip olan ebeveynlerin, kısıtlı zamana sahip olmalarına rağmen, çocukları ile eğitimleri hakkında konuşma, çocuklarının eğitimleri ile ilgili aktivite ve toplantılara katılma, çocuklarının eğitiminde başarı beklentisi içerisinde olma gibi daha fazla katılım gösterdikleri; buna karşılık eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlerin ise daha az katılım gösterdikleri gözlenmiştir (Lee & Bowen, 2006). Diğer bir ifadeyle ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocuklarının eğitimine katılımı arasında pozitif bir ilişkinin varlığından bahsedilebilir. Bu durum, yüksek eğitilmiş ailelerin çocuğunun eğitimsel ihtiyaçlarını daha iyi anladığına ve bunun da ailelerin çocuğunun eğitim sürecinde zorlanabileceği kısımları önceden tahmin edip zorlukların üstesinden gelmede çocuklarına daha fazla yardımcı olduklarına işaret etmektedir (Epstein, 2001). Eğitim seviyesi düşük olan ebeveynlerin katılım isteğini düşüren etkenler arasında çocuğun ev ödevleri ve diğer okul-aile arasındaki konular hakkında sınırlı bilgi birikimine sahip olma ve öz-güven eksikliği yaşamaları sayılabilir (Barnard, 2004; Pena, 2000).

Ailenin sosyoekonomik düzeyi ile ilgili faktörlerin ebeveynlerin katılımına etki ettiği, yurt dışında yapılan bir çok çalışmada gösterilmiştir (Baeck, 2010; Crozier, 1999; Jafarov, 2015; Jordan, Orozco, & Averett, 2001; Kung, 2016; Lee & Bowen, 2006; Pena, 2000; Potvin, Deslandes, & Lecrec, 1999). Örneğin Kung (2016), sosyoekonomik statünün ebeveynlerin katılımına doğrudan ya da dolaylı etki ettiğini ve yüksek sosyoekonomik statüye sahip ebeveynlerin çocuklarına psikolojik destek, gözlem yapma, yardımcı olma, kaynak oluşturma vb. faktörler açısından daha fazla destek sağladığını bulmuşlardır. Pena (2000) ise yaptığı çalışmada düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin, yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlere göre, okullarda yapılan aktivitelere daha az katılım gösterme eğiliminde olduğunu göstermiştir.

Özetle, yapılan çalışmalar başta ebeveynlerin eğitim durumu olmak üzere hane geliri ve iş statüsü daha yüksek olan aileler, çocuklarının okul hayatına daha fazla katılım gösterme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Baker & Stevenson, 1986; Balli, Demo & Wedman, 1998; Chu & Willms, 1996; Katsilis & Rubinson, 1990; Poston & Falbo, 1990; Vellymalay, 2012). Bu konu üzerine uluslararası alanyazındaki çokça çalışmaya karşılık, Türkiye’de ailelerin sosyoekonomik düzeyi ile okul hayatına katılımını inceleyen oldukça sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Ülkemizde yapılan çalışmalarda ise daha çok sosyoekonomik düzeyin öğrenci başarısı ile olan ilişkisini incelenmiş ve bu değişkenler arasında pozitif ilişki olduğu belirtilmiştir (ör. Gökçe, 2005; Uzun, 2017). Bu çalışmada ise, Erzurum ilindeki ortaokul öğrencilerinin algılarına göre ebeveynlerin okul hayatına katılımı ve sosyoekonomik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada ebeveynlerin okul hayatına katılımı; ebeveynlerin çocuklarının eğitimi ile ilgili arzusu, ebeveyn-çocuk iletişimi, ebeveyn



katılımı ve ebeveynlerin özerklik desteği olarak dört boyutta ele alınmıştır. Ailelerin sosyoekonomik düzeyi ise ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çalışma durumları yardımıyla belirlenmiştir. Çalışma sonuçları, Erzurum'daki ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyi ve okul hayatına katılımı arasındaki ilişkiyi anlamaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. Böylece bu çalışmada elde edilecek sonuçların, ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çalışma durumlarının, ebeveynlerin çocuklarının eğitimi ile ilgili arzusu, ebeveyn-çocuk iletişimi, ebeveyn katılımı ve ebeveynlerin özerklik desteği ile ilişkisinin ortaya çıkarılma noktasında ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu çalışmada, nicel araştırma yaklaşımlarından olan korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar; iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin yönü ve gücünü belirleyen, değişkenlerin birlikte değişimi açısından araştırmacıya bilgiler sunan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008). Bu çalışma, ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyi ile çocuklarının okul hayatına katılımı arasındaki ilişkiyi incelediği için korelasyonel araştırma olarak isimlendirilebilir. Veriler toplanmaya başlamadan önce Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Veriler, birinci yazar tarafından toplanmıştır. Uygulanan anketlerde katılımcıların kimliğini açığa çıkaracak herhangi bir soru sorulmayıp, uygulama öncesinde öğrencilerin verecekleri cevapların bilimsel bir araştırma için kullanılacağı ve cevaplarının gizli kalacağı hem anketin üst kısmında yazı ile verilmiş hem de araştırmacı tarafından uygulama esnasında sözel olarak ifade edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, Erzurum ili merkez ilçeleri Yakutiye, Palandöken ve Aziziye'de öğrenim görmekte olan 6., 7. ve 8. sınıfa giden toplam 926 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların 415'i (%44.8) kız, 448'i (%48.4) ise erkektir. Çalışmaya katılan 63 (%6.8) öğrenci ise cinsiyetini belirtmemiştir. Öğrenim gördüğü sınıflara göre öğrenci sayıları ise 6. sınıfta 324 (%35), 7. sınıfta 374 (%40.4), 8. sınıfta 183 (%19.8)'tür. 45 (%4.8) öğrenci ise sınıf düzeyini belirtmemiştir. Çalışmada kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada demografik bilgi anketi ve ebeveyn katılımı ölçeği kullanılmıştır.

**Demografik bilgi anketi.** Katılımcıların kendisi ve ailesi ile ilgili demografik bilgilerin istendiği bu ankette öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyinin yanı sıra ebeveynlerin eğitim durumu (hiç okula gitmemiş, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve lisansüstü) ile çalışma durumunu (çalışmıyor, düzenli bir işi yok, çalışıyor) içeren sorular yöneltilmiştir.

**Ebeveyn katılımı ölçeği.** Ailelerin okul hayatına katılımını ölçmek için Kurt ve Taş (2018) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Ebeveyn Katılımı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; ebeveynlerin çocuğun eğitimi ile ilgili arzusu, ebeveyn katılımı, ebeveyn iletişimi ve ebeveyn özerklik

desteğidir. İlk üç alt boyut, Fan'ın (2001) çalışmasında kullanmış olduğu ölçekten alınmıştır. Ebeveyn özerklik desteği ise ilk olarak Robbins (1994) tarafından kullanılan, daha sonra Niemiec ve diğerlerinin (2006) yapmış oldukları çalışmada geçerlik ve güvenilirlik durumunun desteklendiği Ebeveyn Algısı Ölçeği'nden (Perceptions of Parent Scales; POPS) uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlama çalışmasında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları (RMSEA= 0.084, NNFI= 0.981, CFI= 0.984, S-RMR= 0.040) önerilen faktör yapısını desteklemiş ve yapı geçerliği için delil sağlamıştır (Kurt & Tas, 2018).

Ebeveyn eğitim arzusu, 2 maddeden oluşup, katılımcıya ebeveynlerinin hangi okul düzeyine kadar ilerlemesini istediği sorulmaktadır. Katılımcı bu soruya 1=Ortaokul, 2= Lise, 3=Ön lisans, 4=Lisans, 5=Lisansüstü eğitim seçenekleri arasından cevap vermesi istenmiştir. Bu çalışmada, ebeveyn eğitim arzusu değişkeni için hesaplanan Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .95'tir.

Ebeveyn iletişimi, 5 maddeden oluşup, çocuğun okuldaki akademik ve sosyal etkinlikler, sınıfta yapılan çalışmalar, lise hayatını planlama gibi konularda ebeveynleriyle konuşmasını içermektedir (örnek madde 1: "Okuldaki akademik etkinlikler (sınavlar, ödevler, ders programı, vb.) hakkında anne-babamla konuşurum"). Bu alt boyuta ait maddeler 5'li likert tipinde yanıtlanmaktadır (1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Çoğu zaman, 5=Her zaman). Bu çalışmada, ebeveyn iletişimi için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

Ebeveyn katılımı, 4 maddeden oluşup, ebeveynlerin okulda veya sınıfta gerçekleştirilen etkinliklere katılımı gibi durumları içermektedir (örnek madde 1: "Anne-babam okul toplantılarına katılır") Ölçek maddeleri 5'li likert tipinde yanıtlanmaktadır (1=Hiçbir zaman, 5=Her zaman). Bu çalışmada, ebeveyn katılımı için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .88'dir.

Ebeveyn özerklik desteği, 6 maddeden oluşup çocuğun algısına göre ebeveynlerinin çocuğun düşünce ve görüşlerini dikkate alıp almadığı ya da çocuğunun eylemlerine verdiği tepkileri içermektedir (örnek madde 1: "Anne-babam hata yaptığımda bunu anlayışla karşılar" Ölçek maddeleri 5'li likert tipinde yanıtlanmaktadır (1=Hiçbir zaman, 5=Her zaman). Bu çalışmada, ebeveyn özerklik desteği için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

### Bulgular

Ebeveynlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde (Bkz. Tablo 1), annelerin eğitim durumu için modun ilkokul düzeyinde öğrenime sahip olma, babaların eğitim durumu için ise modun lise düzeyinde öğrenime sahip olma olduğu görülmüştür. Lisans ve lisansüstü eğitilmiş babaların yüzdesi 19.6 iken bu oran annelerde %7.7'dir. Babaların annelere göre daha yüksek eğitime sahip olduğu gözükmektedir.

Tablo 1  
Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi

Annenin Eğitim Düzeyi	Frekans (Yüzde)
Hiç okula gitmemiş	92 (%9.9)
İlkokul	337 (%36.4)
Ortaokul	266 (%28.7)
Lise	137 (%14.8)
Üniversite	58 (%6.3)
Lisansüstü	13 (%1.4)
Babanın Eğitim Düzeyi	Frekans (Yüzde)
Hiç okula gitmemiş	22 (%2.4)
İlkokul	150 (%16.2)
Ortaokul	264 (%28.5)
Lise	273 (%29.5)
Üniversite	130 (%14)
Lisansüstü	52 (%5.6)

Ebeveynlerin çalışma durumu incelendiğinde (Bkz. Tablo 2), annelerin büyük çoğunluğunun (%85.7) çalışmadığı, babaların ise büyük çoğunluğunun (%79.4) çalıştığı görülmektedir.

Tablo 2  
Ebeveynlerin Çalışma Durumları

Annenin Çalışma Durumu	Frekans (Yüzde)
Çalışmıyor	794 (%85.7)
Düzenli bir işi yok	26 (%2.8)
Çalışıyor	95 (%10.3)
Çalışma durumu belirtilmeyen	11 (%1.2)
Babanın Çalışma Durumu	Frekans (Yüzde)
Çalışmıyor	42 (%4.5)
Düzenli bir işi yok	130 (%14)
Çalışıyor	735 (%79.4)
Çalışma durumu belirtilmeyen	19 (% 2.1)

Ebeveynlerin okul hayatına katılımına ait alt boyutlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir. Buna göre ebeveynler, çocuklarının lisans düzeyinde eğitim almalarını istemektedir (ebeveyn eğitim arzusu için  $\bar{X} = 3.97$ ). Ebeveyn iletişimi ( $\bar{X} = 3.56$ ), ebeveyn katılımı ( $\bar{X} = 3.35$ ) ve ebeveyn özerklik desteği ( $\bar{X} = 3.50$ ) boyutları için ortalama değerler ölçeğin orta noktası olan 3'ün biraz üzerinde olup ebeveynlerin çocuğunun okul hayatına katılımının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum

ebeveynlerin bazen çocuklarının özerkliğini destekleyici davranışlar sergilediğini, bazen okul ve sınıfta gerçekleştirilen faaliyetler hakkında çocukları ile konuştuğunu ve okulda gerçekleştirilen faaliyetlere katıldığını göstermektedir. Ayrıca, ebeveyn özerklik desteği, ebeveyn iletişimi ve ebeveyn katılımına ilişkin ortalama değerlerin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 3

*Ebeveynin Okul Hayatına Katılımı için Betimsel İstatistikler*

	Ortalama	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Ebeveyn eğitim arzusu	3.97	1.28	1	5	-1.21	.25
Ebeveyn iletişimi	3.56	1.16	1	5	-.63	-.82
Ebeveyn katılımı	3.35	1.11	1	5	-.40	-.98
Ebeveyn özerklik desteği	3.50	1.04	1	5	-.79	-.31

Ebeveynlerin sosyoekonomik statüsü ile çocuğunun okul hayatına katılımı arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için Canonical korelasyon analizi yapılmıştır. Sosyoekonomik statünün göstergeleri olarak; ebeveynlerin çalışma ve eğitim durumu ele alınmıştır. Ebeveynlerin okul hayatına katılımı ise ebeveyn eğitim arzusu, ebeveyn iletişimi, ebeveyn katılımı ve ebeveyn özerklik desteği olarak dört boyutta ele alınmıştır. Birinci canonical korelasyon .44 olup (%19 ortak varyans) değişken takımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 4). İkinci canonical korelasyon ise istatistiksel olarak anlamlı değildir. Tabachnick ve Fidell'in (2013) tavsiye ettiği .30 kesme noktasına göre, annenin çalışma durumu (.18) dışındaki tüm sosyoekonomik statü değişkenlerinin birinci canonical değişken ile pozitif yönde ilişkisinin olduğu görülmüştür. Ebeveyn katılımı değişkenlerinin alt boyutları olan ebeveyn eğitim arzusu (.82), ebeveyn iletişimi (.92), ebeveyn katılımı (.94) ve ebeveyn özerklik desteği (.87) canonical değişkenle pozitif yönde ilişkilidir. Özetle, ebeveynlerin eğitim düzeyi ile babanın çalışma durumu arttıkça, ebeveynlerin çocuğunun okul hayatına daha fazla katılımında bulunduğu söylenebilir.

Tablo 4

*Kanonik Korelasyon*

	Birinci Canonical Değişken	
	Korelasyon	Katsayı
Sosyoekonomik düzey		
Annenin çalışma durumu	.18	-.09
Annenin eğitim düzeyi	.86	.32
Babanın çalışma durumu	.52	.58
Babanın eğitim düzeyi	.78	.44
Varyans yüzdesi	41	
Redundancy	7	

Okul hayatına katılımı		
Ebeveyn eğitim arzusu	.82	.33
Ebeveyn iletişimi	.92	.23
Ebeveyn katılımı	.94	.49
Ebeveyn özerklik desteği	.87	.06
Varyans yüzdesi	78	
Redundancy	14	
Konantik korelasyon	.44	

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Erzurum ilinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencilerinin ebeveynlerinin sosyoekonomik düzeyi ile okul hayatına katılımı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyinin göstergelerinden olan ebeveynlerin eğitim durumu ile okul hayatına katılımı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Sosyoekonomik düzeyin bir diğer göstergesi olan ebeveynlerin çalışma durumlarından annenin çalışma durumu ile okul hayatına katılım arasında bir ilişki bulunmazken, babanın çalışma durumu ile okul hayatına katılım arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Ebeveynlerin sosyoekonomik statüsü ile okul hayatına katılımı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, bu çalışmada elde edilen sonuçlara benzer bulgular elde etmişlerdir. Örneğin, Balli ve diğerleri (1998) araştırmalarında 6. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin eğitim düzeyi ile çocuklarının eğitimi ile ilgili arzusu ve çocuklarının ev ödevlerine yardımcı olması arasında bir ilişki tespit etmişlerdir. Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının eğitimi ile ilgili arzusunun daha yüksek olduğu ve çocuklarına ev ödevlerinde yardımcı olduğunu bulmuşlardır. Baker ve Stevenson (1986) ise ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin anneleri üzerinde yapmış oldukları çalışmada, eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuğunun okul faaliyetleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olduğu, çocuğunun eğitimi ile ilgili farkındalık durumunun daha fazla olduğu ve çocuğunun akademik ilerlemelerini daha iyi gözlemlediğini rapor etmişlerdir. Bunun yanı sıra, Paston ve Falbo (1990) çalışmalarında yüksek eğitilmiş ebeveynlerin çocukları ile sık sık iletişim kurduğu ve çocuğunun okuldaki durumu ile ilgili sürekli etkileşim içerisinde olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin okul hayatına yüksek katılım göstermesi, öğrencinin performansını da olumlu yönde etkilemektedir (Katsills & Robinson, 1990; Lueptow, 1975; Wellymalay, 2012). Ayrıca, ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyleri arttıkça, çocukların daha iyi akademik davranışlar sergilemesinin yanı sıra eğitime karşı olumlu tutumlar geliştirdiği tespit edilmiştir (Reay, 2004).

Sonuç olarak bu çalışmadan elde edilen bulgular, ebeveynlerin eğitim durumunun yüksek olması ve babanın düzenli bir işinin olmasının, ebeveynlerin okul hayatına katılımı ile pozitif ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Sosyoekonomik düzeyi daha yüksek olan ebeveynlerin, çocuklarının eğitimi konusunda daha yüksek arzusunun olduğu, çocuklarıyla okulda neler yaptıkları hakkında daha fazla iletişim içinde olduğu, veli toplantıları gibi etkinliklere daha fazla katıldığı ve çocuğun özerkliğini destekleyici davranışlar sergilediği görülmektedir.

## Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, özellikle ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin düşük olduğu bölgelerde, ailelerin çocuklarının okul hayatına katılımı konusunda bilgilendirilmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Örneğin, çocuğun özerkliğini destekleyebilmek için çocuğun kendi kararlarını alması konusunda destek olmaları, sorumluluğunu yerine getirmediğinde onunla doğru bir biçimde iletişime geçmeleri ve neden böyle yaptığını anlamaya çalışmaları, hata yaptığında ya da başarısız olduğunda çocuğunu nasıl destekleyebilecekleri konusunda bilgilendirilmeleri yararlı olabilir. İleriki çalışmalarda, velilere uzmanlar eşliğinde verilecek bu gibi eğitimlerin etkinliği araştırılabilir ve böylece ebeveynlerin çocuklarının okul hayatına sağlıklı bir şekilde katılımı artırılmaya çalışılabilir. İleriki çalışmalarda, Türkiye'nin farklı bölgelerinde yaşayan farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ebeveynlerin çocuklarının okul hayatına katılımı incelenebilir ve bu çalışmada elde edilen sonuçlarla karşılaştırılabilir. Ayrıca ileriki çalışmalarda, farklı sınıf düzeylerindeki öğrenciler (ilkokul ve lise gibi) örneklem olarak seçilebilir ve ele alınan ilişkilerin ortaokul öğrencileri ile benzerlik gösterip göstermediği incelenebilir.

## Summary

**Purpose and Significance:** Parental involvement is parents' desire for the child's education, the participation of the parents in the school events such as meetings, sports and academic activities voluntarily or as a duty to them and also certain activities at home, and constant communication with school staff (Demircan, 2012; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hong & Ho, 2005; Patrikakou, 2008). Parental involvement is of great importance in the child's school life and is influenced by a number of socio-political factors one of which is socioeconomic status (ses) of parents (LaRocque, Kleiman, & Darling, 2011). The indicators of the ses of parents include working status and educational level of parents. Previous studies showed that the ses of the parents is closely related to the parental involvement (e.g., Astone & McLanahan, 1991; Heyns & Catsambis, 1986). Although numerous studies have investigated this relationship in abroad, limited number of studies have examined this issue in Turkey. The aim of the present study is to examine the relationship between the parental involvement and the ses of parents of middle school students living in Erzurum. In this study, parental involvement is addressed with parents' educational aspiration, communication, participation, and autonomy support. If these dimensions are explained briefly; the parents' desire for the education of the child is the support they provide for the child's education and their expectation about the child's education (Fan & Williams, 2010). Parents' participation is about parents' attending to school activities and visiting classroom where the child is studying (Abbak, 2008). Parents' communication is a sincere communication between the parents and the child (Çalışkan & Aslander, 2014). Parental support for autonomy is about the parents' showing respect to the choice of the child and not intervening in the child's actions that may be successful individually (Özdemir & Çok, 2011).

**Methods:** With the aim of examining the relation between parental involvement and parents' ses, this study has a correlational research design. Convenience sampling was used and legal permissions were obtained for administration of surveys. The sample of the study consisted of 926 students in grade 6 through 8, living in Erzurum. 448 of the respondents were male (48.4%) and 415 (44.8%) were female. 63 (6.8%) students did not indicate their gender. The data collection tools include demographic information survey and parental involvement scale. In the demographic information survey, the participants' gender and class level as well as the educational level and working status of the parents were asked. The parental involvement scale was translated and adapted into Turkish by Kurt and Tas (2018) who conducted confirmatory factor analysis and provided construct validity evidence for the Turkish version of the scale. The scale includes four dimensions: parents' educational aspiration, parental participation, parental communication, and parental autonomy support. The first three subscales were taken from Fan's (2001) study while parental autonomy support was taken from Perceptions of Parent Scales (POPS), (Niemic et al., 2006; Robbins, 1994). In the present study, Cronbach alpha coefficient for the scores obtained from the dimensions of the scale ranged from .88 to .95.

**Results:** The data were firstly examined through descriptive statistics. The mode for mother education level is primary school while it is high school for father education.

The percentage of mothers who have undergraduate or graduate degree is 7.7% while it is 19.6% for fathers. Thus, fathers seem to have higher education level than mothers. The majority of mothers (85.7%) do not work in any job whereas the majority of fathers (79.4%) work. When descriptive statistics for the dimensions of parental involvement are examined, the parents want their children to receive education at undergraduate level ( $\bar{X} = 3.97$ ). The mean values for parental communication ( $\bar{X} = 3.56$ ), parental participation ( $\bar{X} = 3.35$ ) and parental autonomy support ( $\bar{X} = 3.50$ ) indicate a moderate level of parental involvement. Then, Canonical correlation analysis was performed to examine the relation between the ses of the parents and their involvement to school life. The indicators of ses was education level and working status of parents while parental involvement included dimensions of parents' educational aspiration, parental participation, parental communication, and parental autonomy support. The first canonical correlation is 0.44 (19% shared variance) and there is a statistically significant relationship between the variable sets. The second canonical correlation is not statistically significant. According to the .30 cut point recommended by Tabachnick and Fidell (2013), all ses variables except the mothers' working status (.18) are found to be positively correlated with the first canonical variable. The dimensions of parental involvement; parents' educational aspiration (.82), parents' communication (.92), parents' participation (.94), and parents' autonomy support (.87) are positively associated with canonical variable.

**Discussion and Conclusions:** According to findings obtained from this study, the level of education of the parents and father's working status are significantly and positively related to the parental involvement to school life. The findings of the present study is in line with previous research demonstrating the positive relation between parental involvement and ses of parents (e.g., Balli, Demo, & Wedman, 1998; Paston & Falbo, 1990) and extend this association to Turkish sample. Based on the findings of the present study, it can be said that parents with higher ses are more likely to have high aspiration for their children's education, communicate with their children about what they are doing in school, participate in activities such as parent meetings, and support their children's autonomy. In this context, it may be useful to inform parents about the importance of parental involvement, especially in areas where the ses of the families are low. For example, in order to support the child's autonomy, it may be useful to inform parents about how to help the child make his own decisions, communicate correctly with him when he does not fulfill his responsibilities, and to support their child when he makes mistakes. In future studies, the effectiveness of training programs aiming to improve parental involvement can be investigated. Additionally, the involvement of parents who have different ses and who live in different regions of Turkey can be examined and results can be compared with the findings of the present study.



**Kaynakça**

- Abbak, B. S. (2008). *Okul öncesi eğitim programlarındaki ebeveyn katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve ebeveyn görüşleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family Structure, Parental Practices and High School Completion. *American Sociological Review*, 56(3), 318-330.
- Baek, U. K. (2010). Parental involvement practices in formalized home-school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549-563.
- Barbato, C. A., Graham E. E., & Perse, E. M. (2003). Communicating in the family: An examination of the relationship of family communication climate and interpersonal communication motives. *Journal of Family Communication*, 3(3), 123-140.
- Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59(3), 156-166.
- Balli, S. J., Demo, D. H., & Wedman, J. E. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47(1), 149-157.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Crozier, G. (1999). Parental involvement: Who wants it?. *International Studies in Sociology of Education*, 9(3), 219-238.
- Çağdaş, A. (2002). *Anne-baba çocuk iletişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çalışkan, N., & Aslander, M. (2014). Aile içi iletişim ve siber yaşam: Teorik bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 263-277.
- Demircan, H. Ö. (2012). *Okul öncesi eğitim kurumlarında gelişimsel uygunluk uygulamaları ve ebeveyn katılımı: Öğretmen ve anne-baba görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter?. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
- Epstein, J. L. (2001). Building bridges of home, school and community: the importance of design. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(1-2), 161-168.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.

- Gökçe, S. (2005). *A structural equation modeling study: Factors related to mathematics and geometry achievement across grade levels* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 64*, 237-252.
- Heyns, B., & Catsambis, S. (1986). Mother's employment and children's achievement: A critique. *Sociology of Education, 59*(3), 140-151.
- Hong, S., & Ho, H.Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology, 97*(1), 32-42.
- Jafarov, J. (2015). Factors affecting parental involvement in education: The analysis of literature. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences, 18*, 35-44.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: the effects of parental involvement on minority children's academic achievement, *Education and Urban Society, 35*(2), 202-218.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis. *Urban Education, 42*(1), 82-110.
- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001) *Emerging issues in school, family, & community connections: Annual synthesis*. Austin, TX: Southwest Educational Development Lab.
- Katsilis, J., & Rubinson, R. (1990). Cultural capital, student achievement, and educational reproduction: The case of Greece. *American Sociological Review, 55*(2), 270-278.
- Kocaman, V. (2006). *Çocuklarda iletişim becerilerini artırma yöntemleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kung, H.-Y. (2016). The relationships among parents' socioeconomic status, parental Involvement and academic achievement in Taiwanese middle school students. *Journal of Education and Human Development, 5*(4), 177-186.
- Kurt, U., & Tas, Y. (2018). The relationships between parental involvement, students' basic psychological needs and students' engagement in science: A path analysis. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH), 4*(2), 183-192.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011) Parental involvement: the missing link in school achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 55*(3), 115-122.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal, 43*, 193-218.
- Lueptow, L. B. (1975). Parental status and influence and the achievement orientations of high school seniors. *Sociology of Education, 48*(Winter), 91- 110.
- Milne, A. M., Myers, D.E., Rosenthal, A. S., & Ginsburg, A. (1986). Single parents, working mothers, and the educational achievement of school children. *Sociology of Education, 59*(3), 125-139.

- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, J. B., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775.
- Özdemir, Y., & Çok, F. (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 152-164.
- Patrikakou, E. N. (2008). *The power of parent involvement: Evidence, ideas, and tools for student success*. Academic Development Institute.
- Pelletier, J., & Brent, J. M. (2002). Parent participation in children' school readiness: the effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies, *International Journal of Early Childhood*, 34(1), 45-60.
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54.
- Poston, D. L., & Falbo, T. (1990). Academic performance and personality traits of Chinese children: Onlies versus others. *American Journal of Sociology*, 96(2), 433-451.
- Potvin, P., Deslandes, R., & Leclerc, D. (1999). Family characteristics as predictors of school achievement: parental involvement as a mediator, *McGill Journal of Education*, 34(2), 135-153.
- Reay, D. (2004). Education and cultural capital: The implications of changing trends in education policies. *Cultural Trends*, 13(50), 73-86.
- Robbins, R. J. (1994). *An assessment of perceptions of parental autonomy support and control: Child and parent correlates* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Rochester, NY.
- Shaver, A. V., & Walls, R. T. (1998). Effect of Title I parent involvement on student reading and mathematics achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 31(2), 90-97.
- Sui-Chu, E. H., & Willms, J.D. (1996). Effects of parental involvement on eight-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Şahin, S., & Aral, N. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 55-66.
- Uzun, G. (2017). *Akademik başarının okul, aile ve öğrenci özellikleri ile ilişkisinin çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Vellymalay, S. K. N. (2012). The impact of parent's socioeconomic status on parental involvement at home: A case study on high achievement Indian students of a Tamil school in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(8), 11-24.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## Yükseköğretimde Öğretimsel Liderlik: Bölüm Başkanlarının Görüşleri\*

### Instructional Leadership in Higher Education: Views of Department Heads

Ayşenur KARAASLAN\*\* 

Uğur AKIN\*\*\* 

Received: 21 May 2018

Research Article

Accepted: 29 May 2019

**ABSTRACT:** This study aims to investigate the instructional leadership practices in universities by analyzing the views of department heads. A qualitative method and a case design was used. Data were gathered through a semi-structured interview form developed by researchers via face-to-face interviews. The sample consists of 26 department heads from six different faculties of a university in Karadeniz region of Turkey. Participants were determined through maximum variety sampling technique. Results demonstrate that department heads have spent most of their time for administrative issues. For the professional development of the academicians, they give more importance to social and psychological support studies. It is emphasized that guidance and supervision activities are important for the effective implementation of the curriculum. They work for ensuring the courses are being planned according to constructivist approach. In order to provide students sophisticated development, it is stated that social, cultural and sport activities are usually carried out. In addition, it has been understood that department heads should have positive leadership skills such as being successful in their field, renewing themselves constantly and having effective communication skills in order to be a good instructional leader. Based on the results, it is recommended to decrease workloads and to train department heads about educational administration and instructional leadership to support their leadership roles.

**Keywords:** higher education, instructional leadership, department head.

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı, üniversitelerdeki öğretimsel liderlik uygulamalarını bölüm başkanlarının görüşlerine dayalı olarak incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve durum çalışması deseni işe koşulmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ve katılımcılarla yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini, bir Karadeniz ilindeki üniversitede bulunan altı farklı fakültede görev yapan 26 bölüm başkanından oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, bölüm başkanları en fazla yönetim işlerine zaman ayırmaktadır. Öğretim elemanlarının mesleki gelişimini sağlamak için sosyal ve psikolojik destek çalışmalarına daha fazla önem verilmekte, öğretim programının etkili biçimde uygulanabilmesi için rehberlik ve denetim etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bölüm başkanları, öğrenci başarısının artırılması için derslerin yapılandırıcı yaklaşımla işlenmesine dönük çalışmalar yaptıklarını belirtmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin çok yönlü gelişmelerini sağlamak için daha çok sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler düzenlendiğini belirtmişlerdir. Son olarak, bölüm başkanlarının etkili birer öğretimsel lider olabilmesi için alanında başarılı olması, kendini sürekli yenilemesi ve etkili iletişim becerisine sahip olması gibi olumlu liderlik özelliklerine sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, bölüm başkanlarının doğrudan eğitim-öğretim etkinliklerine liderlik edebilmeleri için diğer alanlardaki iş yüklerinin azaltılması ve eğitim yönetimine ve öğretimsel liderliğe yönelik bir eğitim almaları öneri olarak getirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** yükseköğretim, öğretimsel liderlik, bölüm başkanı.

\* It was produced from the first author's master thesis which was orally presented at III. International Euroasian Educational Research Congress.

\*\* Teacher, Ministry of National Education, Directorate of Muğla Province, Muğla, Türkiye, [aysenur.demirci48@gmail.com](mailto:aysenur.demirci48@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-9205-5815>

\*\*\* Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat, Türkiye, [akinuur@gmail.com](mailto:akinuur@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-4911-3781>

#### Citation Information

Karaaslan, A. & Akın, U. (2019). Yükseköğretimde öğretimsel liderlik: Bölüm başkanlarının görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 992-1012.

## Giriş

Üniversiteler bir ülkenin üretim gücünü arttıracak araştırma etkinliklerinin ve ilgili bilim alanlarında toplumun ilgili kesimlerini aydınlatıcı hizmetlerin yürütüldüğü örgütlerdir. Bunların yanında, üniversitelerin tarihsel süreçte bilinen en eski (Aydın, 2016, s. 10; Şimşek & Adıgüzel, 2012) ve günümüzde de kritik önemde olan bir misyonu da eğitim-öğretim etkinliklerini nitelikli bir biçimde yürütmektir. Bu anlamda, üniversitelerin öncelikli hedeflerinden biri de öğrencilerine seçtikleri alanlarda eğitim vermek ve onları ülkenin kalkınmasına katkıda bulunmak üzere yetiştirmektir. Bu hedefi gerçekleştirmek için yükseköğretim kurumunun ilgili biriminin hedefleriyle uyumlu bir eğitim programına, kendi alanında uzmanlaşmış öğretim elemanlarına, verimli derslerin işlenebileceği dersliklere, olumlu davranışların pekiştirilebileceği bir örgüt iklimine ve belki de bunlardan daha öncelikli olarak, tüm bu ortamı sağlayıp sürdürebilecek etkili liderlere gereksinim vardır.

Drucker'a (1994) göre liderler, güçlü yönlerini kullanarak insanları ortak amaçlar doğrultusunda çalışmaya ikna etmektedir (aktaran, Memişoğlu, 2001). Celep'e (2004) göre liderler grup üyeleri tarafından hissedilen, ancak netleşmemiş ortak düşünce ve arzuları, benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin gizil güçlerini bu amaç etrafında etkinliğe geçiren kimselerdir. Bostford'a (1997) göre, liderler izleyenlerini sahip oldukları çeşitli güçlerle etkilemektedir. Lunenburg ve Ornstein (2000, s. 114–116), bu güçlerin yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve atfedilmiş güç olmak üzere beş başlıkta ele alınabileceğini belirtmektedir. Yasal güç, liderin örgütsel hiyerarşi içindeki pozisyonundan kaynaklanan güçtür. Ödül gücü, liderlerin astlarını ücret artışları, promosyonlar, yükseltmeler ve taltifler gibi ödüllerle etkileyebilmelerini; zorlayıcı güç ise bunun tersini ifade etmektedir. Uzmanlık gücü, liderin, grubun ihtiyaç duyduğu işle ilgili özel bilgi ve yeterliklere sahip olması, atfedilen güç ise, liderin kendi kişiliğinin güçlülüğü sayesinde izleyenler elde etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Daresh'e (2001, s. 105–106) göre, alanyazında liderlikle ilgili yapılan hemen tüm tanımlar, liderliğin en önemli özelliğinin, bir bireyin diğer bireyleri etkilemesini, ona rehberlik etmesini ve onun davranışını kontrol etmesini sağlayacak olan kişiler arası ilişki yeteneği olduğu konusunda ortaklaşmaktadır. Hoy ve Miskel'in (2008) de belirttiği gibi, eğitim kurumları, bürokratik yapılanmalar olmakla birlikte informal ilişki ağlarının daha etkili olduğu örgütler olarak kabul edilmektedir. Bu yönüyle eğitim örgütlerine liderlik edecek yöneticilerin, formal örgütlerdeki örgütsel iletişimi biçimlendiren yasal yetkiler yerine, etki gücünü kullanmalarının daha işlevsel olacağı kabul edilebilir.

Eğitim örgütlerinde liderlikle ilgili bir başka önemli tartışma da hangi liderlik biçiminin daha işlevsel ve etkili olacağı sorusu üzerine yapılmaktadır. Kuşkusuz bu sorunun tek bir yanıtı olamayacağı gibi, bu soruya üretilen en iyi yanıtlardan birinin de öğretimsel liderlik olduğu bilinmektedir (Hallinger, 2003). McEvan (2003, s. 1), öğretimsel liderliğin, eğitim örgütlerinde kritik öneme sahip bir liderlik türü olduğunu ve bu nedenle çok fazla araştırmaya konu edildiğini belirtmektedir. Bu araştırmalar, öğretimsel liderliği benimseyen yöneticilerin eğitim kurumlarını daha başarılı hale getirdiklerini göstermiştir. Gümüşeli'nin (1996) de belirttiği gibi, öğretimsel liderlik boyutunda lider, öğretme ve öğrenmeyi merkeze almaktadır. Yörük ve Akdağ'a (2010) göre günümüz koşullarında eğitim yöneticilerinden öncelikli olarak öğretimsel liderler olmaları beklenmektedir. Çünkü eğitim kurumlarının öncelikli hedefi etkili eğitim-

öğretim ortamı oluşturarak öğrenci başarısını yükseltmektir. Bu noktada, etkili bir öğretimsel liderin ne yapması, hangi davranışları sergilemesi, hangi özelliklere sahip olması gerektiği önemli bir sorudur. Faulkenberry'ye (1996) göre bir etkili bir öğretimsel lider öncelikle program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirlemeli, kendini okul amaçlarına adanmalı ve okul amaçlarını başarmak için kaynak toplamalı ve yönlendirmelidir. Ayrıca tüm kesimlerin beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturmalı, öğretim politikasını geliştirmeli ve başarıyı artırmak için öğrenci durumunu ve öğretmen etkililiğini izlemelidir. Çalışanların mesleki gelişimini sağlamak ve öğretim sürecini aksatacak etmenleri azaltarak disiplin ve düzen oluşturmak da öğretimsel liderin öncelikleri arasında sayılmaktadır. Cemaloğlu (2013, s. 145-150) ise öğretimsel liderin öncelikle öğretmenlerin neleri öğretmesi ve öğrencilerin neleri öğrenmesi gerektiği konusunda amaçları belirlemesi ve amaçları sürekli gözden geçirerek gerekli değişiklikleri yapması gerektiğini belirtmektedir. Yazara göre öğretimsel lider, eğitim programını fırsat eşitliğini ve sosyal adaleti dikkate alarak düzenlemeli, misyon ve vizyonu tüm personelin katılımıyla belirlemeli, öğrenme-öğretme sürecinin işleyişini izlemeli ve karşılıklı güven ortamı oluşturmalıdır. Bunun yanında, eğitim-öğretim faaliyetlerini ve öğretmen performanslarını değerlendirmek, öğretmenleri hizmet içi eğitimlerden haberdar etmek, lisansüstü eğitimleri teşvik etmek de öğretimsel liderlerden beklenen davranışlar arasındadır.

Öğretimsel liderlikle ilgili tartışmalar daha çok üniversite öncesi örgün eğitim kurumları ve bunların yöneticileri olan okul müdürleri üzerinden yürütülüyor olsa da (Aksoy & Işık, 2008; Kış & Konan, 2014; Sağır & Memişoğlu, 2013; Şahin, 2011; Şişman, 2016; Tanrıoğen, 2000; Ünal & Çelik, 2013; Yaman & Ezer, 2016), üniversiteler de birer eğitim kurumu olarak bu tartışmanın kapsamı dışında değildir. Bolman ve Gallos'a (2011, s. 6) göre, üniversiteler teknolojiye büyük değişikliklerle baş edebilmeli, bu anlamda yirmi birinci yüzyıla birlikte yarının çalışanından beklenen beceri ve değerleri kazandırabilmelidir. Hanna'ya (2003) göre bir üniversite için farklı stratejik taleplerden bahsetmek mümkündür. Örneğin, bilgiye sınırlar olmadan herkes ulaşabilmelidir. Disiplinler arası programlar kurularak öğrencilerin çok yönlü gelişmeleri sağlanmalıdır. Girişimciler ve teknolojik gelişmeler desteklenmelidir. Öğrencilerin sorumlu olduğu destek servisleri oluşturulmalıdır. Hayat boyu öğrenme teşvik edilmelidir. Teknoloji destekli fakülteler yaratılmalıdır. Diğer yükseköğretim kurumları ile stratejik ilişkiler kurulmalıdır. Farklı öğrenme ve öğretme teknikleri teşvik edilmelidir. Program kalitesi değerlendirilerek gerekli değişiklikler yapılmalıdır. Fakülte olanakları artırılmalı ve her bireyin bu olanaklardan yararlanması sağlanmalıdır. Ortak bir örgüt kültürü oluşturmak amacıyla çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir. Yazarın sıraladığı tüm bu talepler doğrudan ya da dolaylı olarak öğretimin iyileştirilmesine dönük olup birer öğretimsel liderlik etkinliğidir.

Öğretim liderleri, üniversitelerde olumlu bir okul kültürü oluşturmak için; öğretim saatlerini titizlikle düzenlemeli, tüm fakülte ve personelin profesyonelleşmeleri için eğitim ortamları yaratmalı, öğretim elemanlarının başarılarının devamlılığını sağlamalı ve hem öğrencileri hem de öğretim elemanlarını gelişime açık olmaları için desteklemelidir (Stebick, 2009). Yükseköğretimdeki bir öğretimsel liderin sadece kendi alanında bilgisinin olması ve teknolojiyi bu alanda kullanması iyi bir öğretimsel lider olarak tanımlanması için yeterli özellikler değildir. Bunlara ilaveten; yükseköğretimdeki

öğretimsel liderler problem çözme ve eleştirel düşünme gibi konularda kendilerini geliştirmek durumundadır (Shaw, 2012).

Yükseköğretim kurumlarında değişimlerin hayata geçirilmesi için öğretimsel liderler önemli bir role sahiptir (Fullan, 1998). Üniversiteler yenilikçi, üretken ve dinamik kurumlardır. Dolayısıyla, buradaki yöneticilerin de teknolojik gelişmelerin hızına ayak uyduran, yeni fikirleri destekleyen ve toplum ihtiyacına yönelik gerekli bilgileri öğretim programına dahil etmeyi başaran kişiler olması beklenmektedir. Shaw'a (2012) göre, öğretim liderinin teknik ve alan bilgisini kullanarak gruplar halinde çalışma yapması gerekmektedir. Yazarın belirttiği gibi, üniversitelerde takım çalışmaları oldukça önemlidir. Birçok konuda araştırma, proje, yayın ve benzeri bilimsel etkinlikleri yürütmek için disiplinler arası ve birden fazla bilim insanının emeğini birleştirmesi gereken nitelikte çalışmalar yapmak gerekli olmaktadır. Bu nedenle, üniversitelerde öğretimsel liderlik rolünü üstlenen yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları arasına takım çalışmaları için gruplar oluşturmak ve bunları yönetmek de eklenmelidir.

Üniversitelerde bölüm adı verilen yapılanmaların eğitim-öğretimle doğrudan ilgili birimler olduğu söylenebilir. Yüksek Öğretim Kanunu'na göre, bölümler bölüm başkanı tarafından yönetilir. Bölüm başkanı, bölümün her düzeyde eğitim – öğretim faaliyetlerinden, araştırmalarından ve bölüme ait her türlü faaliyetin düzenli ve verimli bir şekilde yürütülmesinden sorumludur. Ancak Senge'in (2000) de belirttiği gibi, bölüm yöneticiliği klasik anlamdaki işletme yöneticiliğinden oldukça farklıdır. Çünkü bölüm başkanları, bölüm yöneticiliğinin yanında hem kendi bölümlerinde bir öğretim elemanı hem de bir araştırmacıdır. Bölüm başkanlığı süresi dolunca tekrar bölüm içerisindeki pozisyonlarına dönmektedirler. Bu yönüyle bölüm başkanlarını profesyonel birer yönetici olarak değil, tüm sorumluluklarına ek olarak yöneticilik görevini de üstlenen birer öğretim elemanı olarak görmek daha doğru bir kavrayış olacaktır.

Alanyazında dekanların (Beck-Frazier, White & McFadden, 2007; Parker, 2014) ve bölüm başkanlarının (Bellibaş, Özasan, Gümüş, & Gümüş, 2016; Bryman, 2007; Dimici, Seggie, Hacıfazlıoğlu, & Caner, 2016) liderlik davranışlarına ilişkin çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak bölüm başkanlarının doğrudan öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin araştırmalar konusunda bir boşluk olduğu görülmektedir. Alanyazındaki bu boşluktan yola çıkarak, bu araştırmanın amacı yükseköğretim kurumlarındaki bölüm başkanlarının öğretimsel liderlik uygulamalarını Karadeniz bölgesindeki bir üniversite örneğinde incelemektir. Bu amaca ulaşmak üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Bölüm başkanlarına göre;

1. Bölüm başkanlarının en fazla zaman ayırdıkları görevleri nelerdir?
2. Bölüm başkanlarının kendi bölümlerindeki öğretim elemanlarının mesleki gelişmelerine katkı sağlamak için yaptıkları çalışmalar nelerdir?
3. Bölüm başkanlarının öğretim programlarını etkili bir şekilde uygulamak amacıyla aldıkları önlemler ve yaptıkları çalışmalar nelerdir?
4. Bölüm başkanlarının öğrenci başarısına katkı sağlamak için yaptıkları çalışmalar nelerdir?
5. Bölüm başkanlarının öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlamak için yaptıkları çalışmalar nelerdir?

6. Etkili bir öğretimsel lider olmak için bölüm başkanlarında bulunması gereken özellikler ve bu süreç içinde yapılması gerekenler nelerdir?

### Yöntem

Araştırmada yükseköğretimde öğretimsel liderlikle ilgili derinlemesine bilgi elde edebilmek amacıyla nitel yöntem tercih edilmiş ve araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (Yin, 2009, s. 18) biçiminde desenlenmiştir.

### Katılımcılar

Veriler 2013-2014 ve 2014-2015 eğitim-öğretim yıllarında Karadeniz bölgesindeki bir üniversitede toplanmıştır. Örneklemenin belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Örnekleme; eğitim fakültesinden 5, fen edebiyat fakültesinden 5, iktisadi ve idari bilimler fakültesinden 4, ilahiyat fakültesinden 4, mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinden 5 ve ziraat fakültesinden 3 katılımcı olmak üzere toplam 26 bölüm başkanı bulunmaktadır. Katılımcıların 10'u profesör, 9'u doçent, 7'si yardımcı doçent doktor olup 3'ü kadın, 23'ü erkektir. Araştırmaya katılan bölüm başkanlarının 13'ünün kıdemi 5 yıl ve altındayken 3'ünün kıdemi 6-10 yıl arasında, 11'inin kıdemi ise 11 yıl ve üzerindedir. Katılımcıların 9'u 30-40 yaş aralığında, 13'ü 41-50 yaş aralığında ve 4'ü 51 yaş ve üzerindedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular yarı yapılandırılmış olarak tasarlanmıştır. Yarı yapılandırılmış sorular, görüşmenin akışına göre soruların derinleştirilmesine ve böylece amaca ulaşmak üzere esnek bir görüşme süreci yürütülebilmesine olanak tanınması bakımından tercih edilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik beş, ikinci bölümde öğretimsel liderlik davranışlarını irdeleyen altı soru yer almaktadır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce alanyazın taraması yapılmış, taslak form bu taramaya dayalı olarak hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Eğitim yönetimi alanında çalışan beş öğretim üyesi, bir araştırma görevlisi ile iki Türkçe öğretmeninden forma ilişkin görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda sorularda biçim, içerik, anlaşılabilirlik ve araştırma amaçlarıyla uyumluluk bakımlarından düzenlemeler yapılmıştır. Robson (2015, s. 164), nitel araştırmalarda desenleme sürecinin dinamik biçimde devam ettiğini belirtmektedir. Bu araştırmada da görüşme formunda yer alan kimi sorulara son biçimi süreçte verilmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Veri toplayabilmek için ilgili üniversiteden izin alınmış, görüşmeler 2013-2014 ve 2014-2015 eğitim-öğretim yıllarında gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılar telefonla aranarak randevu alınmış, katılımcıları bilgilendirmek amacıyla öğretimsel liderlik hakkında kısa bir bilgilendirme yazısı ve görüşme formu e-posta yoluyla paylaşılmıştır. Görüşme kaydı öncesinde katılımcıların her birine araştırmanın amacı yeniden aktarılmış, yapılan kayıtların gizli kalacağı özellikle vurgulanmıştır. Ses kaydı vermek istemeyen katılımcılardan not tutma tekniğiyle görüşlerini paylaşabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, ses kaydı ya da not tutma tekniğiyle alınan verilerin son aşama



olarak yazılı biçimde tekrar kendilerine gönderileceği ve verileri kontrol edebilecekleri belirtilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Toplanan veriler görüşme sonrasında bilgisayar ortamına aktarılmış, deşifre edilerek çözümlenmiş ve sorulara verilen yanıtlar içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak detaylı şekilde incelenmiştir. İçerik analizi ile katılımcıların görüşleri kodlar ve benzer anlamlar etrafından birleşen kodların oluşturduğu temalar biçiminde sunulurken (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 242), betimsel analiz sürecinde elde edilen veriler katılımcıların aktardığı şekilde değiştirilmeden doğrudan alıntılar olarak ifade edilmiştir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroglu, & Yıldırım, 2010, s. 322). Veriler beş aşamalı olarak çözümlenmiştir. Birinci aşama verilerin kodlanması, ikinci aşama temaların belirlenmesi, üçüncü aşama temalara göre katılımcı cevaplarının dağılımının incelenmesi, dördüncü aşama katılımcı cevaplarının tekrarlanma sıklığının frekans değerleri olarak ifade edilmesi ve beşinci aşama bulguların değerlendirilmesidir. Görüşmeleri daha kolay çözümlenmek için analiz tablosundan yararlanılmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar, bu yanıtların oluşturduğu temalar ve tekrarlanma sıklığı tablolar halinde betimlenmiştir. Katılımcıların hepsi bölüm başkanı olduğu için katılımcılar tek bir biçimde kodlanmıştır (Katılımcı 1: K1).

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmanın geçerliğinin ve güvenirliliğinin yüksek olması için görüşme öncesi bazı tedbirler alınmıştır. Öncelikle ayrıntılı alanyazın taraması yapılmış ve taslak görüşme soruları titizlikle hazırlanmıştır. Sonrasında taslak görüşme soruları uzman görüşüne sunulmuş ve soruların araştırmanın amacına hizmet etme durumu teyit edilmiştir. Ayrıca araştırma konusuyla ilgili bilgiler katılımcılarla önceden paylaşılmıştır. Görüşme sonrasında ise çözümlenen veriler, teyit edilmesi amacıyla katılımcılara tekrar gönderilmiş ve verilerin doğruluğuna ilişkin katılımcıların onayları alınmıştır. Bunlara ilaveten, tüm süreçler ayrıntılı olarak yöntem kısmında sunulmuştur. Ayrıca, ses kayıtları orijinal olarak ve yazılı olarak arşivlenmiştir ve görüşme sonrasında bu veriler yazılı belgeler halinde katılımcılarla paylaşılmıştır. Katılımcılardan alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılmıştır. Araştırmada yer alan alıntılar katılımcıların aktardığı biçimde ilgili bölümlerde sunulmuştur. Araştırmanın bulguları ve sonuçları dört katılımcıyla paylaşarak bulguların gerçeği yansıtıp yansıtmadığı tartışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 247) içerik analizi sürecinde birden fazla araştırmacının birlikte çalıştığı durumlarda bağımsız olarak yapılan kodlamaların en az % 70 düzeyinde benzeşmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada araştırmacıların ayrı olarak belirledikleri kodların benzeşme oranının belirtilen değerin üzerinde olduğu görülmüştür.

### **Bulgular**

#### **Bölüm Başkanlarının En Fazla Zaman Ayırdıkları Görevler**

Araştırma kapsamında yanıt aranan ilk soru bölüm başkanlarının en fazla zaman ayırdıkları görevlerinin neler olduğudur. Soruya verilen yanıtlar analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 1'de betimlenmiştir.

Tablo 1

*En Fazla Zaman Ayrılan Görevler*

Temalar	Kodlar	f
Yönetim İşleri (f=23)	Yönetim işleriyle ilgilenmek	9
	Öğrenci işleriyle ilgilenmek	5
	Eğitim-öğretim için gerekli altyapı ve malzemelerin teminini sağlamak	4
	Bölümde eşgüdüm ve organizasyonu sağlamak	3
	Öğretim elemanlarının ihtiyaçları ve sorunlarıyla ilgilenmek	2
Eğitim-Öğretim İşleri (f=21)	Eğitim-öğretim faaliyetlerini planlamak	17
	Lisansüstü eğitim faaliyetleriyle ilgilenmek	2
	Sosyal etkinlikler ve kulüp çalışmaları düzenlemek	2
Akademik Çalışmalar (f=5)	Araştırma ve yayın faaliyetleri yapmak	3
	Proje hazırlamak ve yürütmek	2

Tablo 1’de görüldüğü üzere, bölüm başkanlarının en fazla zaman ayırdıkları görevleri; yönetim işleri (f=23), eğitim-öğretim işleri (f=21) ve akademik çalışmalar yürütmektir (f=5). İki bölüm başkanının yönetim işleri kapsamında yer alan görevlerine ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

K12:“Bölüm ihtiyaçlarını dekanlık makamına iletmek, dekanlıktan gelen yazışmaları cevaplamak, bölüm kurullarına başkanlık etmek, ders dağılımını yapmak, eğitim-öğretimin düzenli bir şekilde yapılmasını sağlamak, bölümün eğitim-öğretimle ilgili sorunlarını tespit etmek, bölüm öğrencilerinin eğitim-öğretimle ilgili tespit ettikleri sorunları dinlemek, Farabi-Erasmus gibi programların yürütülmesini sağlamak ve öğretim elemanlarımızın dersleri düzenli yapmalarını sağlamak gibi görevlerimiz var. Fakat özellikle dekanlıktan gelen yazışmalara cevap vermek, idari evrak işleriyle uğraşmak çok fazla zamanımızı almaktadır. Eğitim-öğretime ve araştırma faaliyetlerine daha fazla zaman ayırmak isterim, dolayısıyla görev ve sorumlulukların paylaşımı konusunda üst yönetimin inisiyatif tanınması gerektiğini düşünüyorum.”

K13: “...Laboratuvarın kurulması, eksikliklerin giderilmesi, malzeme temini gibi işlere daha çok vakit ayırıyoruz. Yeni binamızdaki ihtiyaçların karşılanması için proje hazırlama ve yürütme işlerimiz vaktimizi alıyor... Tüm işlerimize rağmen yönetimsel işler daha fazla zaman almaktadır”

Bir bölüm başkanının eğitim-öğretim işleri kapsamında yer alan görevlerine ilişkin görüşü ise şu biçimdedir:

K8: “Bölümün ihtiyaç duyduğu öğretim üyesi planlaması, ders müfredatı, öğrenci kontenjanı, öğrencilerin niteliklerinin geliştirilmesi için neler yapılabilir, hangi dersler verilmeli gibi konulara daha fazla zaman ayırmaktayım.”

## Öğretim Elemanlarının Mesleki Gelişimine Yönelik Yapılan Çalışmalar

Katılımcılara yöneltilen bir diğer soru öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine katkı sağlamak için neler yaptıklarına ilişkindir. Soruya verilen yanıtlar analiz edilmiş ve Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2

### Öğretim Elemanlarının Mesleki Gelişimi

Temalar	Kodlar	f
Sosyal ve Psikolojik Destek (f=21)	Bilimsel çalışmalara katılımı teşvik etmek	19
	Öğretim elemanları arasında sosyal etkinlikler düzenlemek	2
Yönetsel Destek (f=17)	Kaynak tespiti ve temininde yardımcı olmak	10
	Akademik çalışmalara katılımı kolaylaştırmak için esnek ders programları düzenlemek	7
	Hizmet içi eğitimler düzenlemek	6
	Öğretim elemanlarının güncel çalışmaları takip etmesini sağlamak	5
Eğitim Desteği (f=13)	Yeni yapılan çalışmaların, bulguların ve araç gereçlerin tanıtımını yapmak	1
	İnformal olarak -kendi aralarında- çalışmalar yapmak	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere, bölüm başkanlarının öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine katkı sağlamak için yaptıkları faaliyetler sosyal ve psikolojik destek (f=21), yönetsel destek (f=17) ve eğitim desteği (f=13) temaları altında değerlendirilmiştir. Bir bölüm başkanının sosyal ve psikolojik destek çalışmasına yönelik ifadesi şöyledir:

K2: “Bölüm öğretim elemanları arasında sosyal etkinlikler düzenleyerek moral-psikolojik açıdan verimliliği yükseltmeyi önemsiyoruz.”

Bir başka bölüm başkanı öğretim elemanlarına verdikleri yönetsel desteği şu biçimde dile getirmiştir:

K3: “...Öğretim elemanlarımızdan doktoralarını devam ettiren hocalarımızın ders programlarını uygun olarak ayarlamaya dikkat ediyoruz.”

Bir bölüm başkanı öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine katkı sağlamak için eğitim desteği anlamına gelebilecek şu çalışmaları yaptıklarını belirtmiştir:

K13: “İnformal olarak kendi içimizde çalışmalar yapıyoruz; fakat resmi olarak bunu şu anda yapmıyoruz. Konferans, sempozyum gibi ortamlara öğretim elemanlarımızın katılmaları için onları destekliyoruz, onlara gerekli izin ve işlemlerin gerçekleştirilmesini sağlıyoruz. Bunun dışında, makalelerle ilgili toplantılarımız da var. Kendi bölümümüzde akademik bir tartışma platformu oluşturmayı düşünüyoruz.”

### Öğretim Programının Etkili Biçimde Uygulanması Çalışmaları

Bölüm başkanlarına öğretim programlarını etkili bir şekilde uygulamak amacıyla aldıkları önlemler ve yaptıkları çalışmalar sorulmuş, alınan yanıtlar analiz edilerek Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3

#### Öğretim Programının Etkili Biçimde Uygulanması

Temalar	Kodlar	f
Rehberlik ve Denetim (f=44)	Müfredata göre derslerin işleyişini takip etmek	17
	Sınavların güvenilirliği ve öğrencilerin başarı düzeyleri konularında değerlendirme toplantıları düzenlemek	9
	Diğer üniversitelerin oluşumlarını inceleyerek onların uygulamalarını değerlendirmek	5
	Derslerin zamanında yapılmasını sağlamak	4
	Öğretim elemanlarının sorunlarını dinlemek	4
	Performansı öğrenci gözüyle değerlendirmek	3
	Derslere devam ve devamsızlığı takip etmek	2
	Uygulama derslerine önem vermek	10
Program Etkinlikleri (f=24)	Ders programlarının Bologna sürecine uygun olarak işlenmesini sağlamak	5
	Seçmeli ders sayısını arttırmak	5
	Dersleri kurlar halinde vermek	3
	Aynı koddaki derslerin farklı öğretim elemanları tarafından verilmesini sağlamak	1
Yönetmel Destek (f=22)	Altyapı ve kaynak temini sağlamak	12
	Öğrencilere yurtdışı imkanları ve yatay geçiş sınavları ile ilgili bilgiler vermek	7
	Öğrenci sorunlarını dinlemek	3

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretim programının etkili biçimde uygulanabilmesi için yapılan çalışmalar üç tema altında değerlendirilmiştir. Bunlar; rehberlik ve denetim etkinlikleri (f=44), programla ilgili etkinlikler (f=24) ve yönetsel destek etkinlikleridir (f=22). İki bölüm başkanının rehberlik ve denetim etkinliklerine yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K10: “Akademik personelin performansını öğrenci gözüyle değerlendirmek, öğrenci sorunlarını dinlemek ve öğrencileri denetlemek, ders planlamalarının Bologna sürecini uygulamalara yansıtma önceliklerimizdir. Eğitim öğretim programının müfredata göre eşgüdümünü takip etmenin kaliteyi arttıracığı kanısındayım.”

K18: “...Dikkat ve ciddiyetle programın yürütülmesi her şeyden önce yapılması gerekenlerdendir. Ders kontrollerinin ve değerlendirmelerin zamanında yapılmasını sağlamak öğretim programının olumlu etkileyecektir.”

İki bölüm başkanının programla ilgili etkinliklere yönelik görüşleri ise şöyledir:

K8: “Bölümümüzle ilgili güncel gelişmeleri takip ederek ve bölüm içi öğretim elemanlarımızın görüşleri, katkılarıyla, ilgili dersleri, gerekli öğretim materyalleriyle öğrencilerimize verilmeye çalışıyorum.”

K13: “Öğretim programının etkili yürütülmesi için öncelikle derslerimizde güncel ve daha gerekli bilgileri aktarmaya özen gösteriyoruz. Ayrıca, öğretim programımızın özel kurumlara da hitap etmesi için seçmeli ders sayısını artırmayı düşünüyoruz.”

Bir başka bölüm başkanının yönetsel destek etkinliklerine yönelik görüşü şöyledir:

K11: “Alt yapının sağlanması ve ders programlarının uygulanması için gerekli takipleri yapmaktayız. Mesela; geçen dönemin verimliliği hakkında bilgi almak için öğrencilerimizden anket yoluyla internet üzerinden değerlendirmeler alındı.”

### Öğrencinin Akademik Başarısının Artırılmasına Yönelik Çalışmalar

Bölüm başkanlarına öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için yaptıkları çalışmaların neler olduğu sorulmuş, yanıtlar analiz edilerek Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4

#### Öğrencinin Akademik Başarısının Artırılması

Temalar	Kodlar	f
	Yapılandırmacı yaklaşım yöntemini uygulamak	13
	Derslerin güncel olarak verilmesini sağlamak	8
Eğitim-Öğretimin Etkililiğini Arttırma (f=36)	Dersle ilgili teknik geziler düzenlemek	7
	Öğrencileri araştırmaya yönlendirmek	4
	Öğrenciyi motive edecek şekilde ders anlatmak	3
	Kütüphane kullanma alışkanlıklarını arttırmak	1
	Öğrencilerden gelen dönütleri değerlendirmek	5
Çok Yönlü Destek Sağlama (f=12)	Yan dal, çift anadal uygulamalarını desteklemek	3
	Öğrenci ve öğretmen arasında iletişim ortamı sağlamak	2
	Alanı sevdirmek için çeşitli faaliyetler düzenlemek	2
	Rehberlik hizmeti sağlamak	2
Rehberlik (f=6)	Mesleki kariyer açısından bilgilendirmeler yapmak	2
	Okul sonrası sınavlar için seminerler vermek	2

Tablo 4’ten de izlenebileceği üzere, öğrenci başarısının artırılmasına yönelik çalışmalara ilişkin bulgular eğitim-öğretimin etkililiğini arttırma (f=36), öğrenciye çok yönlü destek sağlama (f=12) ve rehberlik (f=6) olmak üzere üç temada toplanmaktadır. Üç bölüm başkanı, eğitim-öğretimin etkililiğini arttırmaya yönelik olarak şunları yaptıklarını belirtmiştir:

K8: “Bölümümüzle ilgili güncel gelişmeleri takip ederek ve bölüm içi öğretim elemanlarımızın görüşleri, katkılarıyla, ilgili dersleri, gerekli öğretim materyalleriyle öğrencilerimize verilmeye çalışıyorum.”

K14: “Teorik dersler kadar uygulamalı derslerin de güncel olarak verilmesini sağlıyoruz. Bilgi çağının yaşandığı günümüzde gereksiz bilgi yüklemesi yapmamaya dikkat ediyoruz. Mezuniyet

sonrası çalışma ortamlarında gerekli uygulamaya dönük bilgilere önem veriyoruz, buna göre derslerimizi güncelliyoruz. Dolayısıyla, hocalarımızı da bu hususta bilgilendiriyoruz.”

K22: “Yeniliklere açık bir program uygulamaya dikkat ediyoruz. Güncel çalışmaları takip ediyoruz, derslerimizi her dönem başında güncelliyoruz. Öğretim görevlilerimizin güncel ve pratik bilgileri aktarmalarını her ay yaptığımız anabilim dalı toplantılarında vurguluyoruz.”

İki bölüm başkanı öğrenciye çok yönlü destek sağlamak anlamında şu ifadeleri kullanmıştır:

K5: “Bölümümüzdeki öğrenciler ilimizdeki birçok yerde teknik geziler ile dersleri görenek ve uygulayarak öğrenebiliyorlar. Mesela, geçen dönem son sınıftaki öğrencilerimize ders müfredatıyla ilgili gezilere ilaveten onların MEB dışında değişik alanlarda da çalışabileceklerini göstermek amacıyla teknik gezi yaptık. Bu yıl da bu çalışmayı tekrarlamayı düşünüyoruz.”

K19: “Bitirme tezi ve sosyal proje derslerinde öğrencilerin çalışmalarını bire bir ilgileniyorum. Gerek öğrenciler gerekse aynı dersleri veren öğretim görevlileriyle karşılıklı iletişim halinde uygulama derslerini nitelikli olarak yürütmeye çalışıyoruz.”

İki bölüm başkanını rehberlik etkinlikleri kapsamında değerlendirilen görüşleri ise şu biçimdedir:

K2: “Okul sonrası öğrencilerimizin girebilecekleri sınavlar için bilgilendirme semineri vererek onlara farklı alanlarda da çalışabileceklerini gösteriyoruz.”

K26: “Ders başarısına yönelik öğrencilerimize okudukları fakültenin manevi değerini sık sık hatırlatıyoruz. Ayrıca, öğrencilerimizi etkinlikler düzenleyerek ve ödüllendirmeler kullanarak motive etmeye çalışıyoruz.”

### Öğrencilerin Çok Yönlü Gelişmelerini Sağlamak İçin Yapılan Çalışmalar

Bölüm başkanlarına öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlamak için yaptıkları çalışmaların neler olduğu sorulmuş, alınan yanıtlar analiz edilerek Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

#### Öğrencilerin Çok Yönlü Gelişmelerinin Sağlanması

Temalar	Kodlar	f
Sosyal, Kültürel ve Sportif Etkinlikleri (f=45)	Sosyal aktiviteleri teşvik etmek	13
	Geziler düzenlemek	11
	Kulüp faaliyetleri düzenlemek	10
	Kurslardan yararlanmalarını sağlamak	4
	Sanatsal faaliyetlere katılımı desteklemek	3
	Öğrenci dergisi hazırlamayı teşvik etmek	2
	Spor faaliyetleri düzenlemek	2
Mesleki Gelişim Etkinlikleri (f=19)	Farklı kurum ve kuruluşlarda gönüllü olarak çalışabilecekleri uygulamalı derslere önem vermek	9
	Projelere ve araştırma gruplarına katılımı teşvik etmek	7
	Diğer ülkelerdeki uygulamalardan onları haberdar etmek	2
	Mülakatlar hakkında teorik ve pratik bilgiler vermek	1

Tablo 5’te görüldüğü gibi, öğrencilerin çok yönlü gelişmelerini sağlamak için yapılan çalışmalar sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler ( $f=45$ ) ve mesleki gelişim etkinlikleri ( $f=19$ ) olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. İki bölüm başkanının sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere ilişkin çalışmalarını yansıtan görüşleri aşağıdaki gibidir:

K5: “Öğrencilerimizin kulüp çalışmalarına rahat katılabilmeleri için ders programlarında boş günler ayarlıyoruz. Kulüp çalışmalarının sonucu olarak tarihi geziler, sempozyumlar, seminerler düzenlemelerini teşvik ediyoruz.”

K25: “Sosyal faaliyetleri web adresimiz üzerinden paylaşıyoruz. Öğrencilerin farklı alanlardaki çalışmalardan haberdar olmalarını sağlıyoruz. Bu tarz faaliyetlere aktif olarak katılmalarının üniversite hayatlarına olumlu yönde etkiler yaratacağını anlatıyoruz.”

Mesleki gelişim etkinlikleri kapsamında belirtilen iki görüş ise şöyledir:

K2: “...Mülakatlar hakkında teorik ve pratik bilgiler verildi ve kulüpler aracılığıyla mülakat simülasyonları yapılarak öğrenciler üniversite sonrası çalışma koşullarına hazır hale getirilmeye çalışıldı.”

K20: “...Öğrencileri iş hayatına hazırlamanın yanı sıra onlara bilgisayar ve dil kurslarına katılma imkânı sağlıyoruz.”

### Etkili Öğretimsel Lider Özellik ve Davranışları

Katılımcılara son olarak bölüm başkanlarının etkili birer öğretimsel olabilmesi için hangi özelliklere sahip olması ve neler yapması gerektiği sorulmuştur. Soruya verilen yanıtlara ilişkin analiz sonuçları Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6

#### Etkili Öğretimsel Lider Özellik ve Davranışları

Temalar	Kodlar	<i>f</i>
Olumlu Liderlik Özellikleri Sergileme ( $f=35$ )	Alanında başarılı olmak	10
	Kendini sürekli yenilemek	5
	Diğer üniversite ve fakültelerle iletişim halinde olmak	4
	Öğrencilerle sürekli iletişim halinde olmak	4
	Tecrübelerini personeliyle paylaşmak	3
	Çalışanları motive etmek	3
	Eleştiriye açık olmak	2
	Yapılanların başarılı sonuçlanacağına inanmak	2
	Liderlikle ilgili hizmet içi seminerler düzenlenmek	2
Olumlu Çalışma Ortamı Oluşturma ( $f=25$ )	Öğretim elemanlarıyla iyi bir diyalog içinde olmak	16
	Hoşgörülü olmak	6
	Sosyal aktivitelere açık olmak	2
Çalışanları Destekleme ( $f=23$ )	Personeline ve öğrencilerine iyi model olmak	1
	Öğretim elemanlarının araştırmalarına imkan sağlamak	11
	Personelin gelişimini takip etmek	7
	Eğitim-öğretim materyallerini sağlamak	3

	Performansa dayalı ödüllendirmeler yapmak	2
	Görev ve sorumluluklarını paylaşmak	13
Çalışanları Yönetime Katma (f=20)	Ekip çalışmasını benimsemek	5
	Örgüte dönük görüşleri paylaşarak bunları alınacak kararlara yansıtma	2

Tablo 6’da görüldüğü üzere, etkili öğretimsel lider olabilmek için gereken özellikler ve yapılması gereken çalışmalar dört tema altında değerlendirilmiştir. Bu temalar; olumlu liderlik özellikleri sergileme ( $f=35$ ), olumlu çalışma ortamı oluşturma ( $f=25$ ), çalışanları destekleme ( $f=23$ ) ve çalışanları yönetime katma ( $f=20$ ) olarak belirlenmiştir. İki bölüm başkanının olumlu liderlik özellikleri sergileme kapsamındaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K7: “Öğretimsel lider; çok iyi bir öğretici, eğitici ve uygulayıcı olmalıdır. Öğretmek sanatını çok iyi bilmelidir.”

K20: “Liderlik bir kişilik özelliğidir ve sonradan kazanılmaz. Bu yüzden kıdem yöneticinin seçilmesinde birinci planda olmamalıdır...”

İki bölüm başkanının olumlu çalışma ortamı oluşturma kapsamında ele alınan görüşleri ise şu biçimdedir:

K3: “... İnsanların sadece iş değil iş dışı amaçlar için de bir araya gelmesi aidiyet duygusunu güçlendirir.”

K19: “Karşılıklı iletişim eğitim-öğretimin etkili yürütülmesinin ilk koşuludur.”

Bir katılımcının çalışanları destekleme kapsamındaki ifadeleri şöyledir:

K1: “Öğretim lideri, personelinin daha etkili çalışmasını sağlarsa bölümündeki eğitim-öğretim kalitesini yükseltebilir. Bence performansa dayalı ücret ödüllendirmesi sisteminin lider tarafından benimsenmesi öğretim görevlilerinin canla başla çalışmalarında etkili olabilir.”

Son olarak bir katılımcının çalışanları yönetime katma kapsamındaki ifadesi şöyledir:

K26: “... İş bölümünün daha etkin hale getirilmesi bir liderin işini kolaylaştırır. Görev ve sorumluluklarını paylaşması onun başarısız olduğunu ya da işin altından kalkamayacağını göstermez aksine personel arasında kuvvetli bir bağ oluşturur. Bu hususta görevlendirilen çalışan sayısının nitel ve nicel olarak yeterli olmasına dikkat edilmelidir.”

## Sonuç ve Tartışma

Sonuçlar, bölüm başkanlarının daha çok yönetim işleriyle meşgul olduklarını göstermektedir. Doğrudan eğitim-öğretime liderlik etmek için ayrılan zaman, yönetim işlerinin gerisinde kalmaktadır. Bölüm başkanları, diğer işlerinden arta kalan az bir zamanı ise akademik çalışmalarını yürütebilmek için ayırmaktadırlar. Bir bölüm başkanı, aslında eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetlerine daha fazla zaman ayırmak istediğini ancak özellikle idari evrak işleriyle uğraşmanın çok fazla zamanını aldığını belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerinden anlaşıldığı kadarıyla, bölüm başkanları bölümlerine öğretimsel anlamda liderlik etmek istemekte ancak iş yükleri bir ölçüde buna engel olmaktadır. Odabaşı, Fırat, İzmirli, Çankaya ve Mısırlı’nın (2010) belirttiği gibi, akademisyenlerin derslere girme, araştırma ve yayın yapma ve topluma hizmet etkinliklerine katılma görevleri bulunmaktadır. Türkiye’de akademisyenlerin iş yüklerinin görece fazla olduğu söylenebilir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri’nde eğitim-öğretim ve araştırma sorumlulukları birbirinden ayrılırken (Üstünoğlu, 2016),



Türkiye’de çeşitli yönetim görevleri, bütün bu görevlere ek olarak akademisyenlere verilmektedir. Bu ağır iş yükü, bölüm başkanlarının bölümlerinde yürütülen eğitim-öğretimin niteliğini arttırmaya dönük çalışmalar yapmalarının önünde bir engel olarak görülebilir. Var olan durumda bölüm başkanlarının zorunlu ders yükleri beş saattir. Bu ders yükünü dekanlarda olduğu gibi sıfıra indirerek bölüm başkanlarının iş yükleri azaltılabilir.

Bölüm başkanları öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini desteklemek üzere sosyal, psikolojik, yönetsel ve eğitimsel anlamda çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalar en çok bilimsel çalışmalara katılımı teşvik etmek, kaynak tespiti ve temininde yardımcı olmak ve hizmet içi eğitimler düzenlemek biçiminde kendini göstermektedir. Akademik çalışmalar için ortam hazırlamak ve bu çalışmalara katılımı sağlamak öğretimsel lider rolünü üstlenen bir bölüm başkanının en önemli görevlerindedir. Odabaşı ve diğerlerinin (2010) belirttiği gibi, akademisyenlerin bilimsel araştırma yapması ve etkinliklere katılması, gerçekleştirdiği eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliğine olumlu katkı sağlamaktadır. Bu anlamda, bölüm başkanlarının bilimsel çalışmalara katılımı teşvik etmek yönündeki davranışlarının etkili bir öğretimsel liderlik uygulaması olduğu ileri sürülebilir. Bir bölüm başkanı, öğretim elemanlarını mesleki anlamda geliştirmek için informal olarak, kendi aralarında çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir. Bostsford (1997), iyi bir liderin çalışanlarından beklediği davranışları önce kendisinin sergilemesi gerektiğini savunmaktadır. Dolayısıyla bölümdeki öğretim elemanları ile informal gruplar kurarak akademik çalışmalar yapmak ve böylece öğretim elemanlarına akademik anlamda model olmak, nitelikli bir liderlik öğretimsel liderlik uygulamasıdır. Ancak bu uygulamanın yalnızca bir bölüm başkanı tarafından dile getirildiğini ve yaygınlaşmasının yararlı olacağını vurgulamakta yarar vardır.

Araştırma sonuçları, bölüm başkanlarının öğretim programının etkili biçimde uygulanabilmesi için en çok rehberlik ve denetim çalışmaları yaptıklarını göstermektedir. Bu çalışmalar daha çok derslerin ve sınavların zamanında ve kurallara uygun biçimde yapılmasını kontrol etmek biçiminde kendini göstermektedir. Kuşkusuz hiçbir sistem denetimsiz kalmaz. Bu anlamda bölüm başkanlarının denetim etkinliklerini vurgulamaları önemli görülmektedir. Ancak denetimin çıktıya dönük yanı, geliştirme boyutudur. Bölüm başkanlarının uygulamalarının ise daha çok durum tespiti niteliğinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda, bölüm başkanlarına öğretim programının uygulanması sürecinde tespit ettikleri aksaklıkları gidermek adına kontrol etmenin ötesine geçerek rehberlik çalışmaları yürütmesi gerektiği söylenebilir. Parker (2014), bölüm başkanlarının her öğretim elemanı ile birebir düzenli toplantılar yapması gerektiğini belirtmektedir. Böylece bölüm başkanları, her bir öğretim elemanına bölümün amaçlarını ve öğretim programının uygulanmasına ilişkin standartları ve beklentileri etkili biçimde aktarabilecektir. Benzer bir uygulama Türkiye’de de bölüm başkanlarına öneri olarak getirilebilir. Yine sonuçlar, bölüm başkanlarının programın uygulanış biçimi ile ilgili çeşitli tedbirler aldıkları ve çeşitli yönetsel destekler verdiklerini göstermektedir. Bölüm başkanları bu anlamda, uygulama derslerine önem verilmesini teşvik etmekte ve altyapı ve kaynak temini sağlamaktadır. Kalaycı (2008), uygulamaya dönük derslerin öğrenci üzerinde olumlu etkiler yarattığını tespit etmiştir. Bu uygulamalar sonucunda öğrenciler; yaratıcılık, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirmenin yanı sıra işbirliği, hoşgörü ve paylaşım ortamında

bulunarak sosyal zekâlarını da geliştirmektedir. Bu yönüyle bölüm başkanlarının uygulama derslerine ağırlık verilmesini teşvik ediyor olmaları etkili bir öğretimsel liderlik uygulaması olarak not edilmelidir.

Bölüm başkanları, öğrencilerin akademik başarılarını arttırabilmek için daha çok eğitim-öğretimin etkililiğini arttırmaya dönük çalışmalar yürütmekte, bunun yanında öğrencilere çok yönlü destekler sağlayarak rehberlik çalışmaları düzenlemektedirler. Bu çalışmaların başında da derslerin yapılandırmacı yaklaşımla planlanmasını sağlamak gelmektedir. Senge (2000), değişen çağa ve zamana rağmen üniversitelerde hala değişmeyen şeylerin olduğunu bildirmektedir. Örneğin hala öğrenmeden çok öğretim ön plandadır, hala öğretim elemanları sınıfın merkezindedir ve hala kuram ve uygulama arasındaki bağın kurulmasında sorunlar vardır. Aktan'a (2007) göre, gelişen teknolojiler ve değişen bilgiler karşısında üniversitelerin eğitim-öğretim ve öğrenme yöntemlerinde gelişmeyi takip etmesi gerekmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim, uzaktan eğitim, yaşam boyu öğrenme ve disiplinler arası öğrenme yöntemlerinin üniversitelerde kullanılması ile çağımıza yakışan bir eğitim-öğretim ortamı sağlanabilir. Erdem ve Demirel (2002), Türkiye'deki üniversitelerde yapılandırmacı yaklaşım kullanılarak hazırlanan programların etkili olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, bölüm başkanlarının öğrenci başarısını arttırmak için yapılandırmacı yaklaşımı işe koşmaları da etkili bir öğretimsel liderlik uygulaması olarak görülmektedir. Diğer taraftan bölüm başkanları yan dal ve çift ana dal uygulamalarını destekleyerek öğrenci başarısını teşvik etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Şimşek ve Adıgüzel (2012), çağdaş üniversite perspektifinin giderek daha disiplinlerarası bir anlayışa doğru evrildiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, yazarlar Türkiye'de bölümlerin bu uygulamalara karşı çeşitli biçimlerde direnç gösterdiklerini belirtmektedir. Dolayısıyla, bu araştırmaya katılan bölüm başkanlarının yan dal ve çift ana dal uygulamalarının destekleniyor olması olumlu bir liderlik davranışı olarak değerlendirilebilir.

Bölüm başkanları öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini sağlamak için sosyal, kültürel, sportif etkinliklerle mesleki gelişim etkinlikleri düzenlediklerini belirtmektedir. Bölüm başkanları bu kapsamda sosyal aktiviteleri teşvik etmekte, geziler düzenlemekte, kulüp çalışmalarını desteklemektedir. Bilindiği gibi üniversitelerde sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler genellikle kulüp çalışmaları çerçevesinde yürütülmektedir. Bu nedenle bu başlıkta kulüp çalışmaları öne çıkmaktadır. Eskici ve Aktaş'ın (2014) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, üniversitelerde öğrenciler kulüp çalışmalarına ilgi alanları ile meşgul olmak, sosyal olmak ve arkadaş çevresi edinmek için katılmaktadır. Öğrenciler, kulüp çalışmalarının keyifli zaman geçirmelerini sağladığını, sosyal çevrelerini genişlettiğini ve kendini geliştirme fırsatı sunduğunu dile getirmektedir. Tüm bu çıktılar öğrencilerin yalnızca akademik olarak değil, çok yönlü olarak gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, kulüp çalışmalarını desteklemek de bölüm başkanlarının üzerinde durması gereken bir öğretimsel liderlik uygulaması olarak görülebilir. Bunun yanında, bölüm başkanlarının mesleki gelişim etkinlikleri kapsamında öğrencilerin farklı kurum ve kuruluşlarda gönüllü olarak çalışabilecekleri fırsatlar oluşturması da önemli bir öğretimsel liderlik davranışı olarak değerlendirilmektedir.

Bölüm başkanları, etkili bir öğretimsel lider olabilmek için olumlu liderlik özellikleri sergilemek, olumlu bir çalışma ortamı oluşturmak, çalışanları desteklemek ve

yönetime katmak gerektiğini düşünmektedir. Bölüm başkanlarına göre etkili bir öğretimsel lider, olumlu liderlik özellikleri sergileme bağlamında, her şeyden önce alanında başarılı olmalıdır. Lunenberg ve Ornstein'in (2000) belirttiği gibi liderlerin en önemli güç kaynaklarından biri de uzmanlık gücüdür. Uzmanlık gücü, liderin, grubun ihtiyaç duyduğu işle ilgili özel bilgi ve yeterliklere sahip olmasıdır. Lider, grubun yapmakla görevlendirildiği işi analiz etme, uygulama kontrol etme yeterliğine sahip kişi olarak görüldüğünde uzmanlık gücünden söz edilebilir. Bölüm başkanları da kendi alanlarında hem araştırma ve yayın hem eğitim-öğretim hem de topluma hizmet konularında uzman olabilmelidir. Bir katılımcının da belirttiği gibi, bölüm başkanı önce kendisi öğretme sanatını iyi bilmelidir. Bölüm başkanları ancak böylece, öğretim elemanlarınca birer lider olarak kabul görebileceklerdir. Sonuçlar, öğretim elemanlarıyla iyi bir diyalog içinde olmanın ve onları yönetime katmanın da etkili bir öğretimsel lider olabilmek için gerekli görüldüğünü göstermektedir. Birnbaum'a (2004) göre, öğretim elemanlarının kararlara katılması üniversitelerin doğru ve etkili yönetilmesi için önemlidir. Finch, Hansen ve Alexander'a (2010, s. 5) göre, lider çalışanlarına değerli olduğunu hissettirebilirse onlarla iyi bir diyalog kurabilir. Bunun için liderin; önemli bilgileri önce personeliyle paylaşması, karar almadan personelinin fikirlerini alması, onların önerilerini uygulamaya geçirmesi ve rehberlik yaparak çalışmalarını kolaylaştırması önemlidir. Görüldüğü gibi hem bu araştırmanın bulguları hem de ilgili literatür, bölüm başkanlarının öğretim elemanlarıyla sağlıklı bir iletişim kurmasının ve onları alınan kararlara katmanın önemini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, bölüm başkanlarının hem bir akademisyen hem de bir yönetici olarak birçok işi bir arada yürüttüğü ve bürokratik işlerin zamanlarının önemli kısmını aldığı, buna rağmen akademik personelin geliştirilmesinden öğrencinin akademik başarısının ve çok yönlü gelişiminin sağlanmasına, birçok öğretimsel liderlik uygulamasını hayata geçirdikleri söylenebilir. Ancak, bölüm başkanlarının kendi ifadeleri, çeşitli nedenlerle eğitim-öğretimi doğrudan odağa almakta zorlandıklarını göstermektedir. Bu araştırma, bölüm başkanlarının öğretimsel liderlik kapsamında neler yaptıklarını açıklamakla birlikte, onları etkili birer öğretimsel lider olmaktan alıkoyan nedenleri ortaya koymamaktadır. Konu ile ilgili ileriki araştırmalarda bölüm başkanlarının neden eğitim-öğretime liderlik etmeye tam olarak odaklanamadıkları ve bunu yapabilmek için neler yapılabileceği araştırılabilir.

## Summary

**Purpose and Significance:** Discussions about instructional leadership are mostly conducted through pre-university schools and their administrators (Aksoy & Işık, 2008; Kış & Konan, 2014; Sağır & Memişoğlu, 2013; Şahin, 2011; Şişman, 2016; Tanrıöğen, 2000; Ünal & Çelik, 2013; Yaman & Ezer, 2016), but universities are not outside the scope of this discussion as an educational institution. According to Bolman ve Gallos (2011, p. 6), universities must be able to cope with major changes in technology, and in this sense, with the twenty-first century, they must be able to earn the skills and values expected of tomorrow's employees. It can be said that the structures called departments in universities are directly related to education and training. According to the Law on Higher Education, departments are managed by the department head. The department head is responsible for the education of the department at all levels, its research and the regular and efficient conduct of all activities of the departments. However, as stated by Senge (2000), department administration is quite different from usual business management, because department heads are both an instructor and a researcher in their department. When the duty of department head expires, they are returned to their positions in the department. With this aspect, it will be a better understanding to see department heads not as professionals but as a part of the teaching staff in addition to all responsibilities. It is possible to find various studies on the leadership behaviors of deans (Beck-Frazier, White & McFadden, 2007; Parker, 2014) and department heads (Bellibaş, Özasan, Gümüş, & Gümüş, 2016; Bryman, 2007; Dimici, Seggie, Hacıfazlıoğlu, & Caner, 2016) in the field. However, it seems that there is a gap in the research about the direct instructional leadership behaviors of department heads. Because of this gap on the field, this study aims to examine the instructional leadership practices of the department heads in the higher education institutions. In order to reach this aim, answers were sought to the following questions: (1) What are the tasks of the department heads which are took the most of their time? (2) What are the activities of department heads to contribute to the professional development of the teaching staff in their departments? (3) What are the precautions they have taken and the work they have done in order to implement the department's curriculum effectively? (4) What kind of activities are being done to contribute to student achievement by the department heads? (5) What kind of activities are being done to improve students' multifaceted development by the department heads? (6) What qualities should the department heads have to be an effective instructional leader and what should be done in this process?

**Method:** In order to obtain in-depth knowledge about instructional leadership in higher education, qualitative method was preferred and the research was designed as a case study (Yin, 2009, p. 18) which is one of the qualitative research designs. The data were collected at a university in the Black Sea region during the academic year of 2013-2014 and 2014-2015. In the sample; there are a total of 26 department heads: 5 from the faculty of education, 5 from the faculty of science and literature, 4 from the faculty of economics and administrative sciences, 4 from the faculty of theology, 5 from the faculty of engineering and natural sciences and 3 from the faculty of agriculture. The data of the study were collected using the interview technique. The questions in the interview form are designed as semi-structured. The interview form consists of two parts. In the first part, there are five questions about the personal information of the

participants and in the second part; there are six questions about the instructional leadership behaviors. In order to collect data, permission was obtained from the university; then, interviews were held in 2013-2014 and 2014-2015 academic year. Data were examined by using content and descriptive analysis.

**Results:** The results show that department heads are mostly busy with administration work. Leadership time for directly education is less than the time for administration tasks. Heads of departments have a little time for their academic work than any other job. A department head actually stated that he wanted to spend more time to education, teaching and research activities, but in particular he took too much time to deal with administrative paperwork. The department heads are engaged in various social, psychological, managerial and educational activities to support the professional development of the instructors. These studies are mostly in the form of promoting participation in scientific works, assisting in resource identification and provision, and organizing in-service trainings. The results of the research show that the department heads have the most guidance and supervision work for effective implementation of the curriculum. Department heads spend time to works about the effectiveness of education and training in order to increase the academic achievement of the students, as well as organizing guidance work by providing multi-directional support to the students. At the beginning of these studies, it is ensured that the lessons are planned with a constructive approach. The department heads state that they organize professional development activities with social, cultural and sports facilities in order to provide multi-dimensional development to students. In this context, department heads encourage social activities, organize trips and support club activities. In order to be an effective instructional leader, department heads are expected to demonstrate positive leadership qualities, to create a positive working environment, to support and to empower employees.

**Discussion and Conclusions:** In conclusion, department heads have been involved in many tasks as both academics and administrators, and have taken up a considerable portion of the time of bureaucratic work, yet it may be said that they have experienced many instructional leadership practices in order to provide academic success and multi-dimensional development to students. However, the department heads' own expressions indicate that because of the various reasons they have difficulty on taking care of education-training directly. Clarifying what department heads do as instructional leaders this research do not answer why department heads cannot find enough time for an effective instructional leadership. Future research may focus on this question.

### Kaynakça

- Aksoy, E., & Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Aktan, C.C. (2007). *Yükseköğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Aydın, İ. (2016). *Akademik etik*. Ankara: Pegem.
- Beck-Frazier, S., White, L. N., & McFadden, C. (2007). Perceived differences of leadership behaviors of deans of education: A selected study. *Journal of Leadership Education*, 6(1), 92-107.
- Bellibaş, M. Ş., Özaslan, G., Gümüş, E., & Gümüş, S. (2016) Examining department chairs' needs in performing academic leadership in Turkish universities. *Education and Science*, 184, 91-103.
- Birnbaum, R. (2004). The end of shared governance: Looking ahead or looking back. *New Directions for Higher Education*, 127, 5-22.
- Bolman, L. G., & Gallos, J. V. (2011). *Reframing academic leadership*. San Fransisco: John Wiley & Sons.
- Bostsford, J. (1997). We must empower our leaders to make a difference. *AORN Journal*, 66(2), 213-214.
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693-710.
- Celep, C. (2004). *Eğitim örgütlerinde dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S. Özdemir (Ed.). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (s. 131-177). Ankara: Pegem A.
- Dareh, J. C. (2001). *Supervision as proactive leadership*. Illinois: Waveland Press.
- Dimici, K., Seggie, F. N., Hacifazlıoğlu, Ö., & Caner, A. (2016). Challenges of the professionalization of department heads in higher education: A qualitative study in Turkey. *Education and Science*, 184, 131-146.
- Erdem, E., & Demirel Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Eskici, M., & Aktaş, R. (2014). Üniversite öğrencilerinin öğrenci kulüplerine yönelik görüşleri. *Asian Journal of Instruction*, 2(1), 31-40.
- Faulkenberry, T.M. (1996). *A comparison of teachers' perceptions of key instructional leadership behaviors and instructional leadership behaviors identified in effective schools' research*. USA: UMI, Bell & Howell.
- Finch, K. Hansen, C., & Alexander, R. (2010). Internal communications: It's not rocket science. Nova Scotia: Crown Copyright. Web: <http://novascotia.ca/cns/pubs/ItsNotRocketScience.pdf> adresinden alınmıştır.
- Fullan, M. (1998). Leadership for the 21st century: Breaking the bonds of dependency. *Educational Leadership*, 55(7), 6-10.

- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hanna, D. E. (2003). Building a leadership vision: Eleven strategic challenges for higher education. *Educase Review*, 38(4), 28-34.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice*. London: McGraw Hill.
- Kalaycı, N. (2008). Yükseköğretimde proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bir uygulama: Projeyi yöneten öğrenciler açısından analiz. *Eğitim ve Bilim*, 147, 85-105.
- Kış, A., & Konan, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre meta analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2129-2145.
- Lunenberg, F. C., & Ornstein, A. C. (2000). *Educational administration*. USA: Wadsworth/Thomson Learning.
- McEwan, E. K. (2003). *Seven steps to effective instructional leadership*. Thousand Oaks California: Corwin Press.
- Memişoğlu, S. P. (2001). *Yeni liderlik yaklaşımları ışığında eğitim örgütlerinde lider yöneticilere duyulan gereksinim*. 10. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu Türkiye.
- Odabaşı, H., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S., & Mısırlı, Z. A. (2010). Küreselleşen dünyada akademisyen olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 127-142.
- Parker, R. (2014). Leadership tips for university department chairs: Setting the right tone and putting faculty first are key. Web: <http://www.universityaffairs.ca/careeradvice/career-advice-article/leadership-tips-university-department-chairs/> adresinden alınmıştır.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması*. Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sağır, M., & Memişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-56.
- Senge, P. M. (2000). The academy as learning community: Contradiction in terms or realizable future? In A. F. Lucas and associates (eds.). *Leading academic change: Essential roles for department chairs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shaw, K. (2012). Leadership through instructional design in higher education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 12(3), Web: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall153/shaw153.html> adresinden alınmıştır.
- Stebick, D. M. (2009). *A case study investigating the implications of change as instructional leaders implement IDEA's response to intervention policy* (Unpublished doctoral dissertation). Cincinnati University, Ohio, USA.

- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1909-1928.
- Şimşek, H., & Adıgüzel, T. (2012). Yükseköğretimde yeni bir üniversite paradigmasına doğru. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 250-261.
- Şişman, M. (2016). Factors related to instructional leadership perception and effect of instructional leadership on organizational variables: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), 1761–1787.
- Tanrıoğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 61-66.
- Ünal, A., & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Üstünlüoğlu, E. (2016). Perceptions versus realities: Teaching quality in higher education. *Education and Science*, 41(84), 235-250.
- Yaman, E., & Ezer, Ö. (2016). Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 39-54.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. USA: Sage.
- Yörük, S., & Akdağ, G. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 66-92.





## Eğitim Politikası Bağlamında İşbirlikli ve Geleneksel Öğrenmenin Tutuma Etkisinin Meta-Analizi\*

### A Meta-Analysis of the Effect of Cooperative and Traditional Learning on Attitude in Connection with Educational Policy

Ayşen BAKİOĞLU\*\* 

Erkan GÖKTAŞ\*\*\* 

Received: 22 August 2018

Research Article

Accepted: 24 June 2019

**ABSTRACT:** The main purpose of this study was to investigate and interpret the effectiveness of cooperative learning techniques in science and mathematics with comparison to the traditional learning on students' attitude towards the course at middle school level meta-analytically in connection with educational policy so as to bring new results for policy makers and teacher training administrators. 33 effect sizes were revealed from 33 primary studies that are selected to be included in the meta-analysis based on the inclusion criteria. The effect sizes calculated by using the data gathered from the cooperative learning classes totally include 3033 students. Hedges  $g$  values used as the benchmark of effect size measurement in this study. The results clearly show that, cooperative learning is more effective on attitude when compared to traditional learning. The results indicate an overall small mean effect size of  $g = 0.445$  for the effectiveness of cooperative learning on students' attitude towards the course. This means that cooperative learning compared to the traditional learning, has increased the attitude of the students in positive manner by amount of 0.445 standard deviation. In the aspect of educational policy of teaching methods, cooperative learning is positively effective on attitude, but its probable effect on educational policy making is small.

**Keywords:** educational policy, cooperative learning, attitude, meta-analysis.

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı, eğitim politikası bağlamında ortaokul fen bilimleri ve matematik derslerinde gerçekleştirilen işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğrenmeye kıyasla, öğrencilerin derse karşı tutumları üzerindeki etkisini meta-analitik biçimde araştırmak suretiyle, eğitim politikası belirleyicilere, öğretmen eğitim ve yetiştirilmesinde rol oynayan eğitimcilere bilgi sunmaktır. Dâhil etme ölçütlerine uygun 33 çalışmadan 33 etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Bu etki büyüklükleri toplam 3033 öğrencinin katıldığı işbirlikli uygulamalardan elde edilen verilerle hesaplanmıştır. Bulgular açık biçimde geleneksel öğrenmeye kıyasla işbirlikli öğrenmenin tutum üzerinde olumlu yönde daha etkili olduğunu göstermiştir. İşbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki genel etki büyüklüğü  $g = 0.445$  olup, bu etki orta düzeye yakın fakat küçük düzey sınıftadır. Bu sonuç geleneksel öğrenme yöntemlerine göre işbirlikli öğrenmenin, öğrencinin derse karşı tutumunu olumlu yönde 0.445 standart sapma kadar yükselttiği anlamına gelmektedir. Bu sonucun eğitim politikası bağlamında anlamı, işbirlikli öğrenmenin tutum üzerinde olumlu yönde etkili olduğu fakat bu etkinin öğretim yöntem ve tekniklerini belirlemede izlenen politikalara muhtemel etkisinin küçük düzeyde olduğu biçimindedir.

**Anahtar kelimeler:** eğitim politikası, işbirlikli öğrenme, tutum, meta-analiz.

\* The manuscript is a part of the corresponding author's PhD dissertation.

\*\* Prof. Dr., Marmara University, İstanbul, Turkey, [abakioglu99@hotmail.com](mailto:abakioglu99@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-2571-1533>

\*\*\* Corresponding Author: PhD, Mathematics Teacher, İstanbul, Turkey, [erkamgoktas@gmail.com](mailto:erkamgoktas@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3150-0142>

#### Citation Information

Bakioğlu, A., & Göktaş, E. (2019). Eğitim politikası bağlamında işbirlikli ve geleneksel öğrenmenin tutuma etkisinin meta-analizi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 1013-1043.

## Giriş

Eğitim politikası belirleyicileri ve eğitimciler, uzun zamandır eğitimi geliştirmenin ve arzulanmış eğitim çıktılarına ulaşabilmenin yollarını aramaktadırlar. Bu nedenle öğrenci başarısının önemi daha da artmış ve araştırmacılar tarafından çeşitli bakımlardan ele alınmıştır (Greenwald, Hedges, & Laine, 1996). Bu amaçla çok sayıda araştırma yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Eğitim araştırmalarının çokça eleştirilen bir tarafı, yapılan araştırmaların sonuçlarının, eğitim politikası belirleyicilerine neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda yol göstermek bakımından zayıf kalmalarıdır (Bennet, 2005; Hargreaves, 1996, 1997; Hillage, Pearson, Anderson, & Tamkin, 1998). Bu durumda, araştırma sentezlerinin bu eksikleri gidermede etkili olacağı düşünülebilir. Çünkü araştırma sentezleri, benzer çalışmaların verilerinin sistemli biçimde birleştirilmesi ile büyük hacimli verileri, genel bir çerçevede yorumlama imkânı sunabilmektedir (Cooper & Hedges, 2009; Glass, 1976).

Eğitim politikaları, eğitime yüklenen misyon temelinde, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için düzenlenmektedir. Bu nedenle politikaları belirleyen güçler tarafından eğitim örgütlerinin hangi amaçlara yönelik olarak biçimlendirildiğini ve işletildiğini ortaya koymak, bu amaçların ne ölçüde gerçekleştirilebildiğini belirleyebilmek için ise eğitim politikalarının çözümlenmesi ve değerlendirilmesi önemlidir. Eğitim politikaları, sistemin bütünündeki dönüşüme paralel olarak ve siyasal ortamın koşullarına göre, eğitim kurumlarının kuruluşu, işleyişi, kısa, orta ve uzun dönemdeki amaçları, finansmanı, görevlendirilecek personelin seçimi, personelin çalışma koşulları, özlük hakları gibi özelliklere ilişkin ilke ve kuralların belirlenmesi amacıyla formüle edilmiş ve uygulanmıştır (Uluğ, 1985, 85). Eğitim politikaları, eğitim programı, eğitim yönetimi, eğitime ayrılan kaynaklar (eğitim finansmanı), eğitime ayrılan kaynakların dağıtımını/dağılımını ve devletin yönetim yapısı ile de ilgilidir (Kerr, 1977). Balcı (2005), eğitim politikaları kavramını genelde tüm eğitim sisteminin özelde bir eğitim örgüt ya da kuruluşunun amaçlarına ulaşmasını sağlamak üzere alınacak kararlara ve yapılacak uygulamalara rehberlik eden ilkeler bütünü olarak tanımlamıştır.

Türkiye'nin eğitim politikalarını yönlendiren etkenler, eğitimin yönetime göre nasıl şekillendiği ve hükümet politikalarının eğitimi nasıl etkilediği konusunda, yönetimle ilgili büyük değişiklikler dikkate alındığında beş ana dönem ön plana çıkmaktadır: Millileştirme Dönemi (1923-1938), Hümanistleştirme Dönemi (1938-1950), Amerikalılaştırma Dönemi (1950-1960), Planlı Dönem (1960-1980) ve Neoliberalizm/Küreselleşme Dönemi (1980 ve sonrası) (Güler, 2004, s.78-115). Bu dönemlerin her birinde izlenen eğitim politikaları eğitim sisteminin yapısını belirleyerek, eğitim öğretim faaliyetlerinin şekillenmesinde etkili olmuştur. Bundan dolayı derslerin öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler de eğitim politikalarına bağlı olarak değişim göstermiştir.

Eğitim politikaları daha çok ulusal ve uluslararası ölçekte eğitim yaklaşımlarını yakından takip ederek şekillenmektedir. Bu amaçla, 2017 yılında yapılan son değişiklikler ve eğitim programlarında yapılan düzenlemeler ile bilgi düzeyinin değerlendirilmesinden çok, bilginin birey için anlamlı ve yaşantısal hâle getirilmesi esas alınmıştır. Eğitim felsefesinde yaşanan bu değişim, öğretim programlarının yeniden düzenlenmesini, kapsamlı ve sürdürülebilir müdahalelerle sürekli olarak yenilenmesini zorunlu kılmakta hatta bu güncelleme ve geliştirme çalışmalarının, eğitimin ayrılmaz bir parçası hâline gelmesine neden olmaktadır. Bu anlayış sonucunda öğretim yöntem ve

teknikleri bakımından tek bir öğrenme öğretme yaklaşımına bağlı kalınmamakta, öğrencilerin bireysel farklılıkları, süreç içerisindeki gelişimleri ve ilerlemeleri dikkate alınarak farklı ve çeşitli öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinden yararlanılması, süreç içinde yapılan gözlemler doğrultusunda yeri geldiğinde bunlarda değişikliğe gidilmesi politikası izlenmektedir (MEB, 2017).

Günümüz eğitim politikalarına yön veren önemli bir yaklaşım, kanıta dayalı eğitim anlayışıdır (Slavin, 2010). Kanıta dayalı eğitim kararları verme süreci, güncel yaklaşımlara uygun biçimde eğitim süreçlerinde hangi yöntem, teknik, araç ve gerecin daha etkili olduğunu belirleyerek politikalara yön verme anlayışını ön plana çıkarmıştır (Slavin, 2010). Bu yaklaşımın etkisi eğitim politikalarına yön vermeye devam etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulan, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (EARGED), eğitim uzmanlarının, eğitim ve öğretim ile ilgili konularda inceleme yapmak, eğitim politikaları belirlemeye yönelik araştırmalar yapmak, değerlendirmek ve çalışma sonuçlarını rapor hâlinde ilgililere sunmak yükümlülükleri bulunmaktadır (EARGED, 2011). Bu amaca hizmet etmek amacıyla yapılan çalışmalara katkıda bulunmak, eğitim politikalarını kanıta dayalı hâle getirmeye yardımcı olacaktır.

### **İşbirlikli Öğrenme**

İşbirlikli öğrenme “öğrencilerin kendi ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini en yüksek düzeye çıkarmak için birlikte çalışmayı sağlayan, küçük grupların öğretimsel kullanımı” olarak tanımlanabilir (Johnson, Johnson, & Holubec, 1993). Öğrenciler birlikte çalışarak, ortak öğrenme hedeflerine ulaşırlarsa işbirlikli öğrenme gerçekleşmiş demektir (Johnson, Johnson, & Smith, 1998). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde, birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarını yaparlar. Grup üyeleri ya birbirlerine öğretirken ya da her biri işin bir kısmını yaparak yardımlaşır. Gruptaki bir öğrencinin öğrenmesi, gruptaki diğer bir öğrencinin öğrenmesinden ya da harcadığı çabalardan etkilenmektedir. Bir başka deyişle gruptaki herkes birbirinin öğrenmesinden sorumludur ve birbirinin öğrenmesini ve yeteneklerini son sınırına kadar kullanmasını özendirir (Açıkgöz, 1992).

Öğretmenin bilgi aktarıcı, öğrencinin de alıcı olduğu geleneksel öğrenmenin aksine, işbirlikli öğrenmede öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katılmaktadır. Çok çeşitli işbirlikli öğrenme teknikleri geliştirilmiş olmakla birlikte bu tekniklerin hepsinin ortak tarafı, öğrencilerin küçük gruplar veya takımlar halinde çalışarak birbirlerinin öğrenmesine yardım etmesidir. Araştırma kapsamındaki çalışmalarda en çok birlikte öğrenme, öğrenci takımları başarı bölümü, birleştirme ve küme destekli bireyselleştirme teknikleri uygulanmıştır.

### **Çalışmanın Amacı ve Problemi**

Bu çalışmanın amacı, eğitim politikası bağlamında ortaokul fen bilimleri ve matematik derslerinde uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemlerinin geleneksel öğrenmeye karşılık, öğrencilerin derse karşı tutumları üzerindeki etkisini meta analitik biçimde araştırmak suretiyle, eğitim politikası belirleyicilerine, öğretmen eğitim ve yetiştirilmesinde rol oynayan eğitimcilere bilgi sunmaktır. Araştırmanın temel sorusu “Eğitim politikası bağlamında geleneksel öğrenmeye kıyasla, işbirlikli öğrenmenin

tutum üzerindeki meta-analitik etkisi nedir?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu kapsamda ele alınan çalışmalarda ortaokul seviyesinde matematik ve fen bilimleri alanında yurt içinde ve yurt dışında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri ile yayımlanmış makalelerdeki istatistiksel veriler esas alınarak çözümlenmeler yapılmıştır.

İşbirlikli öğrenme tekniklerinin kullanıldığı örneklem grubu deney grubu ve geleneksel öğrenme tekniklerinin kullanıldığı örneklem grubu da kontrol grubu olarak ele alınmıştır. Uygulanan tutum ölçeklerinin, işbirlikli öğrenmenin etkililiğini ortaya çıkaracak biçimde tasarlandığı varsayılmıştır. İşbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki etki derecesini gösteren genel etki büyüklüklerinin hesaplanmasının yanında bu etki büyüklüklerinin öğrenme alanı, yayın türü, örneklem büyüklüğü, uygulanan işbirlikli öğrenme tekniği ve uygulanan deneyin süresine göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki problemlerin cevapları araştırılmıştır:

1. Eğitim politikası bağlamında geleneksel öğrenmeye kıyasla, işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki meta-analitik etkisi nedir?

2. Eğitim politikası bağlamında geleneksel öğrenmeye kıyasla, işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki meta-analitik etkisi çalışmanın yayın türüne göre değişmekte midir?

3. Eğitim politikası bağlamında geleneksel öğrenmeye kıyasla, işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki meta-analitik etkisi, öğrenme alanına göre değişmekte midir?

4. Eğitim politikası bağlamında geleneksel öğrenmeye kıyasla, işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki meta-analitik etkisi, uygulanan işbirlikli öğrenme tekniğine göre değişmekte midir?

5. Eğitim politikası bağlamında geleneksel öğrenmeye kıyasla, işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki meta-analitik etkisi, çalışmaların örneklem büyüklüğüne göre değişmekte midir?

6. Eğitim politikası bağlamında geleneksel öğrenmeye kıyasla, işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki meta-analitik etkisi, çalışmalardaki deney süresine göre değişmekte midir?

## Yöntem

Araştırmada yöntem olarak bir nicel sentezleme yöntemi olan meta-analiz kullanılmıştır. Meta-analiz sürecinde hesaplanan etki büyüklükleri ise rastgele etkiler modeline göre hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

### Meta-analiz

Analizlerin analizi anlamına gelen meta-analiz ifadesi literatürde genellikle araştırmaların birleştirilmesini ifade etmektedir. Meta-analiz, belirli bir konu hakkında yapılmış benzer çalışmaların çeşitli yöntemler kullanılarak birleştirilip yeniden yorumlanması ve yeni sonuçlara ulaşılması sürecini ifade eder (Clarke, 2009; Cooper & Hedges, 2009; Glass, 1976; Hedges & Olkin, 1985; Shelby & Vaske, 2008).

### Etki Büyüklüğü (Effect Size)

Meta-analizin temel kavramlarından olan etki büyüklüğü, yapılan bir uygulama ile sonuçları arasındaki ilişkiyi gösteren standart bir ölçüdür. Bu terim genel olarak iki

çalışma grubu çıktıları arasındaki farkı ifade etmede kullanılır. Bir deneyde uygulanan yöntemin etkisinin yönünü ve büyüklüğünü gösterir. Glass (1976), etki büyüklüğünü (effect size) deney ve kontrol grupları arasındaki ortalamalar farkının kontrol grubunun standart sapmasına oranı biçiminde tanımlamıştır. Bu ifade şöyle formüle edilmiştir:

$$\text{Etki büyüklüğü} = \frac{\text{Deney grubunun ortalaması } (\bar{X}_e) - \text{Kontrol grubunun ortalaması } (\bar{X}_c)}{\text{Kontrol grubunun standart sapması } (S_c)}$$

Etki büyüklüğü oranlar veya yüzdeler türünden de yorumlanabilir. Etki büyüklüğü ölçümleri kullanılarak, standart sapma birimleri yardımıyla, deney grubundaki ortalamanın yüzdeler dilimindeki değişimi yorumlanabilir. Mesela 0.85 etki büyüklüğü, deney grubundaki ortalamaların kontrol grubundaki ortalamalardan 0.85 standart sapma yukarıda olduğu anlamına gelir (Marzano, 1998).

### **Yayın Yanlılığı (Publication Bias)**

Bir meta-analiz çalışması, matematiksel olarak araştırmaya dâhil edilen çalışmaların doğru bir sentezini sunmasına rağmen eğer bu çalışma, üzerinde çalışılan araştırmaların yanlı bir sunumunu yapıyorsa, elde edilen ortalama etki büyüklüğü de bu yanlılığı yansıtabilir. Yayınlanmış çalışmaların meta-analize dâhil edilmesi daha çok tercih edildiğinden, bu çalışmalarda muhtemel yanlılıklar da meta-analize yansır. Bu sorun genel olarak “yayın yanlılığı” diye adlandırılmaktadır. Yayın yanlılığı sadece meta-analiz ve sistematik derlemeye özgü bir sorun değildir. Bu sorun, anlatı derlemesi yapan bir araştırmacıyı veya araştırma için veri toplayan bir klinik araştırmacısını da etkiler (Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2009). Rosenthal (1979), istatistiksel olarak anlamlı olmayan ( $p > 0.05$ ) çalışmaların çekmecede bırakılarak dikkate alınmayacağını belirtmiştir. Bu durum dosya çekmecesini (file drawer) diye tabir edilmektedir. Rosenthal bu durum karşısında güvenli N sayısı yani meta-analiz sonuçlarını geçersiz kılacak yayın sayısını hesaplamayı önermiştir. Bu sayının büyük çıkması yapılan meta-analiz ile ulaşılan sonuçların geçerliliğini artıracaktır. Rosenthal’e göre sonradan eklenecek çalışmaların ortalama etki büyüklükleri sıfır kabul edilmelidir (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2013).

### **Eğitim Politikası Belirleme Yöntemi Olarak Meta Analiz**

Eğitim araştırmacıları, uzun yıllar boyunca öğrenci başarısına hangi değişkenlerin doğrudan etki ettiğini belirlemek amacıyla çalışmışlardır. Eğitim öğretimin politikalarını yeniden belirlemek ve geliştirmek amacıyla bu sorunun cevabını arayan paydaşlar sürece müdahale ettikçe sorunun önemi daha da artmıştır. Öte yandan, sınıf mevcudu, okulun öğrenci sayısı, öğretmen kalitesi ve diğer bazı okul değişkenlerinin öğrencinin öğrenmesi üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Darling-Hammond, 2000).

Eğitim araştırmalarının çokça eleştirilen bir tarafı, yapılan araştırmaların sonuçlarının, eğitim politikası belirleyicilerine neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda yol göstermek bakımından zayıf kalmalarıdır (Bennet, 2005; Hargreaves, 1996, 1997; Hillage vd., 1998). Bu durumda, araştırma sentezlerinin bu eksikleri gidermede etkili olacağı düşünülebilir. Çünkü araştırma sentezleri, benzer çalışmaların verilerinin sistemli biçimde birleştirilmesi ile büyük hacimli verileri, genel bir çerçevede yorumlama imkânı sunabilmektedir (Cooper & Hedges, 2009; Glass, 1976).

Eğitim araştırmalarının eğitim politikalarını belirlemede kullanılabilmesi için sistemli biçimde analizlerden elde edilen verilere dayanması istatistiksel bakımdan da bir gerekliliktir. Özel bir istatistiksel yöntem olan meta-analiz, tıp alanında tedavi yöntemlerinin etkililiğini belirlemede kullanılmaktadır. Bu kullanıma dikkat çeken araştırmacılar, (Bakioğlu & Özcan, 2016; Banks, Kepes, & Banks, 2012; Davis, 1999, 2000; Kennedy, 1999; Slavin & Cheung, 2016; Walberg & Lai, 1999) meta-analizin eğitim politikaları belirlemede bir istatistiksel yöntem olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

### **Analiz Edilecek Çalışmaların Kalitesi**

Meta-analiz sürecinde kullanılan çalışmaların kalite bakımından nasıl değerlendirileceğine dair görüşlerini bildiren araştırmacılardan bazıları (Lipsey ve Wilson, 2001; Valentine, 2009), düşük kalitedeki çalışmaların meta-analize dâhil edilmemesini savunuyorken, Glass (1982) bu düşünceye karşı çıkar ve bunun öznel bir değerlendirme olup meta-analiz sonuçlarını olumsuz etkileyeceğini ifade eder. Diğer bazı araştırmacılar da birincil çalışmaların kalitesine bakılmadan tamamının analiz edilmesini ve daha sonra moderatör ve alt grup analizleri ile kalite göstergelerinin belirlenmesini önermişlerdir (Littell, Corcoran, & Pillai, 2008).

Bu meta-analizde Lipsey, Wilson (2001) ve Valentine (2009) tarafından önerilen düşük kalitedeki çalışmaların hariç tutulması önerisi benimsenmiştir. Buna göre, örneklem hacmi çok küçük fakat standart hatası büyük olan çalışmalar ile kullanılan ölçme araçlarının güvenilirlik katsayıları düşük olan çalışmalar meta-analize dâhil edilmemiştir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların şu özelliklerde olması gerekmektedir:

1. Çalışmanın 01.01.2005 ile 31.12.2016 yılları arasında yapılmış olması.
2. Çalışmanın uygulandığı örneklem grubunun ortaokul öğrencilerinden olması. Çalışmanın deneysel veya yarı deneysel bir ölçme aracının olması.
3. Çalışmada etki büyüklüğü hesaplamaya uygun ön test ve son test verilerinin olması.
4. Çalışmanın ortaokul fen bilimleri veya matematik derslerinde işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki etkisini inceliyor olması.
5. Çalışma dilinin Türkçe veya İngilizce olması.
6. Çalışmanın bir makale, yüksek lisans veya doktora tezi olması.
7. Aynı çalışmaya tez veya makale biçiminde ulaşmak mümkün ise tezin tercih edilmesi.

Bu ölçütlere ilaveten bir çalışmada, aynı örneklem grubuna farklı işbirlikli öğrenme tekniklerinin uygulanıp uygulanmadığı da dikkate alınmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Çalışmada, veri toplamak amacıyla öncelikle tezlere ulaşmak için *Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden*, bilimsel makalelere ulaşmak için *Ulakbim Ulusal Veri Tabanından* yararlanılmıştır. Veri tabanından ulaşılamayan tezlere de posta yoluyla *Ulakbim* belge sağlama hizmeti üzerinden ulaşılmıştır. Uluslararası yayınlara ulaşmak için *Eric*, *Google Scholar*, *Web of Science* ve *Proquest Dissertations* veri tabanları

kullanılmıştır. Arama sonuçlarında bulunan tüm çalışmalar üç aşamalı bir inceleme sürecinden geçirildikten sonra analize dâhil edilmiştir. İlk aşamada tekrarlı çalışmalar, kitaplar ve bildiriler elenmiştir. İkinci aşamada dâhil etme ölçütlerine tarih aralığı, öğrenci grubu ve ders türü gibi genel ölçütlere uymayan çalışmalar elenmiştir. Üçüncü aşamada ise dâhil etme ölçütlerine veri yeterliliği ve istatistiksel testler bakımından uymayan çalışmalar elenmiştir. Yapılan incelemelerden sonra toplam 33 çalışma, dâhil etme ölçütleri ve içerik yönünden meta-analize uygun bulunmuştur. Verilerin çözümlenmesi için meta-analize has gelişmiş yazılımlardan olan CMA (Comprehensive Meta-Analysis) ve SPSS programlarından faydalanılmıştır.

### Bulgular

Bu araştırmada analize dâhil edilen her çalışmadan elde edilen etki büyüklüğü analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Toplam 33 çalışmadan elde edilen verilerden etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan Hedges g değerleri Cohen (1988) sınıflandırmasına göre yorumlanmıştır. Buna göre Hedges g değeri 0.5 ‘ten küçük ise “küçük etki”, 0.5 ile 0.8 arasında ise “orta etki”, 0.8 ve 0.8’den büyük ise “büyük veya geniş etki” diye adlandırılmıştır.

Hedges g değerleri, Cohen d değerlerinden farklı olarak bir düzeltme çarpanıyla düzeltilir. Düzeltme sonucunda Hedges g etki büyüklükleri, Cohen d etki büyüklüklerine göre daha küçük çıkar (Borenstein vd., 2013). Bu nedenle, çalışmada Hedges g değerleri kullanılmıştır.

### Meta-Analitik Etki Analizleri

1. Eğitim politikası bağlamında geleneksel öğrenmeye kıyasla, işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki meta-analitik etkisi nedir?

Sıfır Hipotezi: İşbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalardan elde edilen etki büyüklüklerinin ortalaması sıfırdır.

İşbirlikli öğrenmenin geleneksel öğrenmeye kıyasla tutum üzerindeki etkisi için rastgele etkiler modeline göre hesaplanan ortalama etki büyüklüğü  $g = 0.445$  olup, bu sonuç olumlu yönde ve ortaya yakın küçük düzeydedir. Hesaplanan bu etki büyüklüğünün %95 güven aralığındaki alt sınırı 0.256 ve üst sınırı da 0.633 olarak bulunmuştur. Sabit etkiler modeline göre hesaplanan ortalama etki büyüklüğü ise  $g = 0.400$  olup, bu sonuç olumlu yönde ve ortaya yakın küçük düzeydedir. Hesaplanan bu etki büyüklüğünün %95 güven aralığındaki alt sınırı 0.322 ve üst sınırı da 0.476 olarak bulunmuştur. Bu sonuç etki büyüklüklerinin orta ve küçük düzey aralıklarında gerçekleştiğini göstermektedir. Buna göre sıfır hipotezi  $\alpha = 0.05$  ( $p=0.000$ ) düzeyinde reddedilmiş ve hesaplanan etki büyüklüklerinin ortalamasının anlamlı biçimde sıfırdan farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1

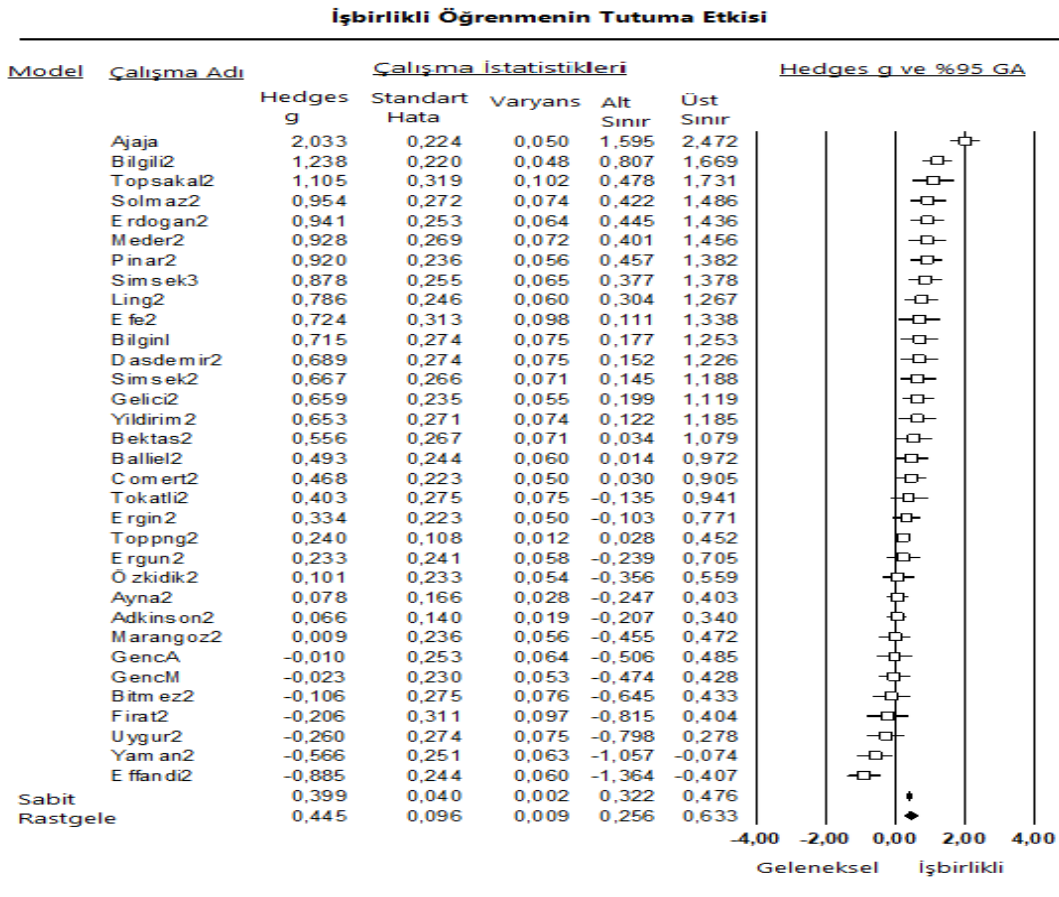
### Genel Etki Büyüklüğü (Hedges g)

Model	%95 Güven Aralığı Etki Büyüklüğü						İstatistikler	
	Çalışma S.	Etki B.	Standart H.	Varyans	Alt S.	Üst S.	Z	P
Sabit	33	0.400	0.040	0.002	0.322	0.476	10.099	0.000
Rastgele	33	0.445	0.096	0.009	0.256	0.633	4.623	0.000

Birinci araştırma sorusu için bulunan sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo 1’de görüldüğü gibi 33 çalışmadan elde edilen etki büyüklükleri birleştirilmiş ve genel etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre  $g = 0.445$  ve sabit etkiler modeline göre ise  $g = 0.400$  bulunmuştur.

Şekil 1, hesaplanan etki büyüklüklerini göstermektedir. Şeklin en sağında orman grafiği yer almaktadır. Genel etki büyüklüğü ana eksenin (sıfır çizgisi) sağında yer almaktadır. Bunun anlamı, işbirlikli öğrenme geleneksel öğrenmeye göre derse karşı olumlu tutum düzeyini artırmaktadır.

**Şekil 1.** Etki Büyüklükleri ve Orman Grafiği

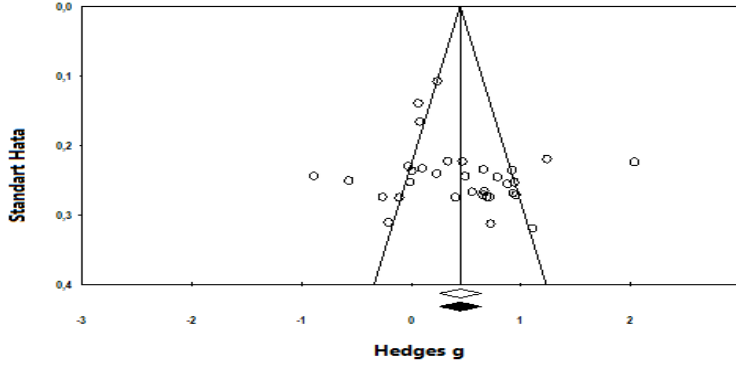


### Yayın Yanlılığı Analizleri

Bu çalışmada olası yayın yanlılıklarını belirlemek amacıyla huni grafiği, Egger (1997) regresyon testi, Duval ve Tweedie (2000a, 2000b) çıkar-ekle yöntemi, Rosenthal ve Orwin hata koruma sayısı yöntemleri kullanılmıştır. Her bir yöntemden elde edilen sonuçlar tablo veya grafikte gösterilip yorumlanmıştır.

Hesaplanan etki büyüklüklerinin yayın yanlılığı huni grafiği Şekil 2 ‘de görülmektedir. Bu grafikte her bir çalışma bir çember ile gösterilmiştir. Yatay eksen etki büyüklükleri yani Hedges g değerleri yer alırken dikey eksen de standart hatalar yer almaktadır. Grafikte yayın yanlılığını düzeltmek amacıyla eklenen çalışmalar için dolu çemberler yani siyah renkli daireler ile gösterilmektedir. Huni grafiğinde siyah renkli dairelerin olmaması yanlılığı düzeltmek amacıyla hiçbir sanal çalışmanın eklenmediğini yani yayın yanlılığı olmadığını göstermektedir.



**Şekil 2.** Tutum Değişkeni Etki Büyüklükleri Huni Grafiği

Bir diğer yayın yanlılığı belirleme yöntemi olan Egger Regresyon Testi sonuçları Tablo 2’ de görülmektedir. Buna göre, sıfır hipotezi yani “huni grafiği asimetrik değildir” önermesi ( $p > 0.05$ ) kabul edilmektedir. Tablodaki sonuçlara göre iki kuyruklu p değerinin kritik sınır olan 0.05 ten büyük olması yayın yanlılığı olmadığı anlamına gelir.

Tablo 2

*Etki Büyüklükleri Egger Regresyon Testi*

Kesen	1.90008
Standart hata	1.57124
%95 Alt sınır (2-kuyruk)	-1.30449
%95 Üst sınır (2-kuyruk)	5.10465
t-değeri	1.20929
df	31
p-değeri (1-kuyruk)	0.11785
p-değeri (2-kuyruk)	0.23570

Tablo 3’teki Duval ve Tweedie testi analiz sonuçlarına göre, yayın yanlılığını düzeltmek için herhangi bir sanal çalışmanın eklenmesi veya çıkarılması söz konusu değildir. Bu durum yayın yanlılığı olmadığını bir diğer göstergesidir. Yanlı bir hesaplama olması durumunda bu test, düzeltilmiş etki büyüklüğü değerlerini hesaplamak için ortalamanın sağına veya soluna sanal çalışmaları ekleyerek gerçek etki büyüklüğünü hesaplamış olacaktır. Tabloda görüldüğü gibi düzeltilmiş bir değer yoktur.

Tablo 3

*Etki Büyüklükleri Duval ve Tweedie Testi*

	Sabit Etkiler Modeli			Rastgele Etkiler Modeli			
	Çıkarılan çalışma	Etki B.	Alt S.	Üst S.	Etki B.	Alt S.	Üst S.
Gözlenen Değerler		0.400	0.322	0.476	0.445	0.256	0.633
Düzeltilen Değerler	0	0.400	0.322	0.476	0.445	0.256	0.633

Tablo 4, bu meta-analiz için hesaplanan Rosenthal hata koruma sayısının 914 olduğunu göstermektedir. Yani bu çalışma sonucunun istatistiksel olarak geçersiz olması için, sıfır etki büyüklüğündeki 914 çalışmanın bulunması gerekmektedir. Bu sayı çalışma sayısı olan 33'e bölünürse yaklaşık 28 elde edilir. Diğer bir ifadeyle, meta-analizdeki bir çalışmanın sonucunu geçersiz kılmak için sıfır etki büyüklüğünde 28 çalışma gerekmektedir. Bu sayı neredeyse analiz edilen tüm çalışma sayısı kadardır. Buna göre, 33 çalışmadan elde edilen sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

Tablo 4

*Rosenthal Hata Koruma Sayısı*

Gözlenen çalışmaların Z -değeri	10.49519
Gözlenen çalışmaların P - değeri	0.000
Alfa	0.050
Kuyruk	2
Alfa için Z	1.959
Gözlenen çalışma sayısı	33
Hata koruma sayısı	914

Bir diğer hata koruma sayısı yöntemi olan Orwin hata koruma sayısı analiz sonuçları Tablo 5'te görülmektedir. Buna göre, bu meta-analiz için 99 olarak bulunmuştur. Yani çalışmanın ortalama etki büyüklüğü olan 0.400 değerinin 0.100 değerine düşürülmesi için gerekli olan sıfır etki büyüklüğündeki çalışma sayısı 99 dur. Bu sayı da toplam çalışma sayısı olan 33' ten çok fazladır. Buna göre elde edilen sonuçlar, yayın yanlılığı olmadığını desteklemektedir.

Tablo 5

*Orwin Hata Koruma Sayısı*

Gözlenen Çalışmaların Hedges g Değeri	0.400
Kritik Hedges g Değeri	0.100
Eksik Çalışmalardaki Ortalama Hedges g Değeri	0.000
Hata Koruma Sayısı	99

**Genel Etki Büyüklüğü**

Toplam 33 çalışma tutum değişkeni için analize tabi tutuldu. Her bir çalışmadan elde edilen istatistiksel veriler CMA yazılımı ile analiz edilmiştir. Bu analizde etki büyüklükleri birleştirilen çalışmaların her birisinin örneklem ve araştırma deseninin farklı olmasından dolayı rastgele etkiler modeli tercih edilmiştir. Değerlendirmeler de rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır. Değerlendirme yapılırken Hedges g ölçütüne göre hesaplanmış etki büyüklükleri yorumlanmıştır. Tablo 6'da görüldüğü gibi 33 çalışmadan elde edilen etki büyüklükleri birleştirilmiş ve genel etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre  $g = 0.445$  bulunmuştur. Bunun anlamı, işbirlikli öğrenme

teknikleriyle ders yapılan bir sınıftaki ortalama bir öğrencinin derse karşı tutumundaki olumlu yaklaşımı, geleneksel yöntemlere göre ders yapılan bir sınıftaki ortalama bir öğrencinin derse karşı tutumundaki olumlu yaklaşımından 0.445 standart sapma kadar fazladır. Bu etki büyüklüğü Cohen'in (1988) sınıflamasına göre, ortaya yakın olmakla birlikte küçük düzeydedir. İşbirlikli öğrenme yöntemi, geleneksel öğrenme yöntemine göre derse karşı olumlu tutum geliştirme bakımından daha etkilidir.

Tablo 6

*Genel Etki Büyüklüğü (Hedges g)*

Model	%95 Güven Aralığı Etki Büyüklüğü						İstatistikler	
	Çalışma S.	Etki B.	Standart H.	Varyans	Alt S.	Üst S.	Z	P
Sabit	33	0.400	0.040	0,002	0.322	0.476	10.099	0.000
Rastgele	33	0.445	0.096	0.009	0.256	0.633	4.623	0.000

**Güç Analizi**

Güç analizi, aslında sıfır hipotezi ile alternatif hipotezin doğruluk derecelerini ifade etmenin bir yoludur. Güç analizi, bulunan istatistiksel sonuçların, alternatif hipotez gerçekten doğru iken sıfır hipotezine göre anlamlı olması olasılığıdır. Bu nedenle güç analizi hem sıfır hem de alternatif hipoteze bağlıdır (Borenstein vd., 2009). Bu analiz sonucu elde edilen verilere göre istatistiksel gücün yüksek çıkması, işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki etkisinin olmadığını ileri süren bir hipotezin kabul edilme olasılığının neredeyse yok sayılacak kadar düşük olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuç elde edilen verilerle doğrulanmaktadır.

Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan ortalama etki büyüklüğü  $g = 0.450$  'nin varyansı  $V_g = 0.009$  olarak hesaplanmıştır. Buna göre  $\lambda$  değeri:

$$\lambda = \frac{g}{\sqrt{V_g}} \quad \lambda = \frac{0.450}{\sqrt{0.009}} = 4.74 \text{ bulunmuştur.}$$

İstatistiksel güç 0.05 anlamlılık düzeyinde iki taraflı dağılım için şöyle hesaplanmaktadır (Borenstein vd., 2009):

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(c\alpha - \lambda) + \Phi(-c\alpha - \lambda)$$

$c_{\alpha}$  değeri  $\alpha = 0.05$  anlamlılık düzeyi için 1,96 olup, normal dağılım fonksiyonundan elde edilen  $\Phi(c\alpha - \lambda)$  ve  $\Phi(-c\alpha - \lambda)$  değerleri yerine yazıldığında hesaplanan istatistiksel güç ise aşağıdaki gibi bulunmuştur:

$$\text{Güç} = 1 - \Phi(1.96 - 4.74) + \Phi(-1.96 - 4.74) = 1 - \Phi(-2.78) + \Phi(-6.7) = 1 - 0.0027 = 0.9973$$

Birincil çalışmaların sayısının yeterli düzeyde olması ve hesaplanan etki büyüklüklerinin ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı olması, istatistiksel gücün yüksek çıkmasına olanak sağlamıştır. İstatistiksel verilerden alfa sayısı ( $\alpha$ ) Tip 1 hata (yani sıfır hipotezinin doğru iken reddedilmesini) tahminini temsil eder. İstatistiksel testin gücü ise Tip 2 hata (yani sıfır hipotezi yanlış iken kabul edilmesini) oranını ( $\beta$ ) göstermektedir. İstatistiksel gücün 1.000 olması, yanlış bir hipotezin kabul edilmesi olan Tip 2 hatanın gerçekleşme olasılığının neredeyse sıfır olması demektir. Tip 2 hatanın gerçekleşmesi olasılığının ( $\beta$ ) sıfır veya sıfıra ( $\beta = 1 - \text{Güç} = 0.0027$ ) yakın olması gücün yüksekliğini gösterir.

### Heterojenlik Analizi

Heterojenliğin yüksek çıkması etki büyüklüklerinin varyansına etki eden başka faktörlerin yani moderatör değişkenlerin olduğu anlamına gelir. Bu sonuçlar, moderatör değişkenlerin belirlenmesi ve varyansı ne ölçüde açıkladığının tespit edilmesi gerektiğini göstermektedir. Moderatör değişkenler iki değişken arasındaki ilişkiyi etkiler. Tutum ile işbirlikli öğrenme arasındaki ilişkiyi etkileyen bu değişkenlerin alt grup analizi yapılarak, değişimi ne ölçüde etkilediğinin belirlenmesine gerek duyulmaktadır. Araştırmanın alt grup moderatör analizleri kısmında bu analizlere yer verilecektir. Örneğin işbirlikli öğrenmenin tutuma etkisinin, çalışmanın uygulandığı örneklem büyüklüğüne göre değişip değişmediğinin ortaya çıkarılması bu analizler ile gerçekleşecektir. Örneklem büyüklüğünün tutum değişkenine bağlı etki büyüklüklerindeki varyansın ne kadarını açıkladığı da ANOVA benzeri analizler ile ortaya çıkarılacaktır.

Tablo 7

#### Genel Etki Büyüklüğü Heterojenlik Analizi

Q	df (Q)	P	Heterojenlik		Standart H.	Tau kare	
			I <sup>2</sup>	Tau <sup>2</sup>		Varyans	Tau
181.340	32	0.000	82.354	0.244	0.084	0.007	0.494

Tablo 7’de tutum değişkeni heterojenlik analizi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlar ki-kare anlamlılık testine göre, bütün çalışmaların ortak bir etki büyüklüğü paylaştığını iddia eden sıfır hipotezinin 0.05 anlamlılık düzeyinde reddedilmesini gerektirmektedir ( $p < 0.05$  ve  $p = 0.000$ ). Bunun sonucu olarak, etki büyüklüklerinin dağılımının heterojen olduğu ve bu nedenle moderatör değişkenlerin var olduğu söylenebilir. Ayrıca I<sup>2</sup> istatistiğinin yaklaşık %82 çıkması yüksek heterojenliğin olmasına işaret eder. Bu değer, aynı zamanda toplam varyansın %82’sinin çalışmalar arası varyanstan kaynaklandığını göstermektedir.

Etki büyüklüklerindeki gözlenen varyansı ifade eden T<sup>2</sup> (tau kare = 0.244) değeri de bu sonucu desteklemektedir. T<sup>2</sup> değeri çalışmalar arası varyansı Hedges g ölçütüne göre ifade etmektedir. Bu değerler de yüksek varyansın olduğunu kanıtlamaktadır. Hesaplanan tau değerleri, yeni bir çalışma ile bulunacak etki büyüklüğünün %95 olasılıkla, güven aralığı olan 0.259 ile 0.640 aralığına düşeceğini tahmin etme imkânı sağlamaktadır (Borenstein vd., 2009).

### Moderatör Analizi

Heterojenliği belirlemek için kullanılan Q istatistiği, basitçe ağırlıklandırılmış kareler toplamıdır. Bu sayı toplam varyans için bir ölçüm imkânı sağlar. Gerçek heterojenlik ise Q istatistiğinden serbestlik derecesi(df) çıkarılarak tahmin edilmeye çalışılır. Fakat elde edilen bu değer, bir ortalamayı değil sapmalar toplamını gösterdiği için sezgisel bir sonuç olarak kullanılmamalıdır. Q istatistiği tüm çalışmaların ortalama etki büyüklüklerinin anlamlı biçimde birbirinden farklı olmadığını iddia eden sıfır hipotezini ki-kare yöntemiyle sınamak için kullanılmaktadır (Borenstein vd., 2009).

Moderatör analizlerinde kullanılan gözlenen etki büyüklüğü varyansı ( $T^2$ ) ve açıklanabilen varyansın toplam varyansa oranı olan  $R^2$  değerleri aşağıdaki gibi hesaplanmıştır. Bu değerler ilgili moderatörün varyansın ne kadarını açıklayabildiğini ifade etmektedir. C değeri çalışmanın ağırlıkları olan w değerleriyle hesaplanan bir ölçme çarpanıdır (Borenstein vd., 2009). CMA yazılımı bu değerlerin hesaplanmasını yapabilmektedir. Alt gruplar ve moderatör analizlerini yapmak için analog ANOVA (ANOVA benzeri) testleri kullanılmıştır. Bu testleri uygulamak için de aşağıdaki formüller kullanılmıştır.

$$T^2 = \frac{Q - df}{C}$$

$$df = n - 1$$

$$C = \sum w_i - \frac{\sum w_i^2}{\sum w_i}$$

$$R^2 = 1 - \frac{T_{grupiçi}^2}{T_{toplam}^2}$$

Bu hesaplamalar sonucu bulunan değerler, alt grup analizlerindeki varyansın kaynağını açıklamak amacıyla kullanılmıştır. Açıklanabilen varyansın toplam varyansa oranı ilgili moderatörün varyansı ne ölçüde açıklayabildiğini ifade etmektedir. Bu temel düşünceden hareketle çalışmanın alt problemlerine cevaplar aranmıştır. Bu bölümde moderatör analizi ve ANOVA benzeri analizler sonucunda bulunan değerler, araştırmanın alt problemlerine cevaplar teşkil etmektedir.

### Etki Büyüklüklerinin Yayın Türüne Göre Değişimi

2. Eğitim politikası bağlamında geleneksel öğrenmeye kıyasla işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki meta-analitik etkisi çalışmanın yayın türüne göre değişmekte midir?

#### Analiz Birimi

Araştırmada analize dâhil edilen her çalışma analiz birimi olarak kullanılmıştır. Her çalışmadan bir etki büyüklüğü elde edildi. Moderatör analizinde rastgele etkiler modeline göre etki büyüklüğü hesaplama yöntemi kullanıldı. Alt gruplar içinde birden fazla gerçek etki büyüklüğü olmama ihtimaline karşılık bu yöntem tercih edilmiştir. Bir alt grupta 5'ten az çalışma olmasından dolayı, gruplar arası ortak bir varyans belirlenmesi için grup içi varyanslar birleştirilmiştir (Borenstein vd., 2009).

#### ANOVA Benzeri Analiz

Sıfır Hipotezi: Yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makalelerdeki gerçek etki büyüklüklerinin ortalaması anlamlı biçimde birbirinden farklı değildir.

Yayın türü moderatör analizi sonuçları Tablo 8'de görülmektedir. Farklı yayın türüne göre hesaplanmış ortalama etki büyüklükleri birbirine yakın değerlerde çıkmıştır. Bu nedenle makale, yüksek lisans ve doktora tezlerindeki ortalama etki büyüklüklerinin birbirinden anlamlı biçimde farklı olmadığını iddia eden sıfır hipotezi, 0.05 anlamlılık düzeyinde kabul edilmiştir ( $p=0.688$ ). Diğer bir ifadeyle, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin derse karşı tutumlarına olan etkisi çalışmanın yayın türüne göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makalelerdeki verilerden tutum değişkeni için hesaplanan ortalama etki büyüklükleri, istatistiksel olarak birbirinden anlamlı biçimde farklı değildir.

Tablo 8

*Yayın Türü Moderatör Analizi*

Grup	Etki Büyüklüğü ve %95 Güven Aralığı					Sıfır Testi (2-Kuyruk)		
	Sayı	Etki B.	Standart H. Varyans	Alt S.	Üst S.	Z	P	
DR Tezi	3	0.484	0.332	0.110	-0.166	1.135	1.460	0.144
YL Tezi	21	0.386	0.129	0.017	0.133	0.638	2.995	0.003
Makale	9	0.587	0.196	0.038	0.203	0.971	2.999	0.003
Toplam	33	0.450	0.102	0.010	0.250	0.651	4.398	0.000

Alt grup içi heterojenlik analizinin sonuçları Tablo 9'da görülmektedir. Tablodaki verilere göre etki büyüklüklerinin açıklanabilen varyansının toplam varyansa oranı olan  $R^2$  değeri hesaplanmıştır.

Tablo 9

*Yayın Türü Heterojenlik Analizi*

Grup	Heterojenlik			
	Q-değeri	df (Q)	P-değeri	$I^2$
DR Tezi	9.819	2.000	0.000	79.631
YL Tezi	73.465	20.000	0.000	72.776
Makale	96.264	8.000	0.000	91.690
Toplam	179.548	30.000	0.687	82.354

Bu sonuçlara göre,  $Q_{\text{toplam}} = 179.548$ ,  $df = 30$ ,  $C_{\text{toplam}} = 611.462$  ve gruplar arası birleştirilmiş toplam varyans  $T^2_{\text{toplam}} = 0.277$  olarak bulunmuştur. Grup içi birleştirilmiş varyans  $T^2_{\text{grupiçi}}$  ise şöyle hesaplanmıştır:

$$T^2_{\text{grupiçi}} = \frac{Q_{\text{toplam-df}}}{C_{\text{toplam}}} = \frac{179.548-27}{611.462} = 0.244$$

$R^2$  değeri de aşağıdaki gibi hesaplanmıştır:

$$R^2 = 1 - \frac{T^2_{\text{grupiçi}}}{T^2_{\text{toplami}}} = 1 - \frac{0.244}{0.277} = 1 - 0.881 = 0.119$$

Genel heterojenlik ölçütü  $I^2 = 82.354$  olarak bulunmuştur. Buna göre, toplam varyansın %82.3'ü olan çalışmalar arası varyans %11.9 dur. Bu sonuç işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki etkisinin çalışmanın yayın türüne göre anlamlı bir değişiklik gösterdiğini ifade etmektedir. Her alt gruptaki  $I^2$  değerleri yüksek heterojenlik derecelerini ifade etmektedir. Bu değerler başka moderatör değişkenlerin olduğunu da göstermektedir. Geleneksel öğrenmeye kıyasla işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki etkisini belirleyen etki büyüklüklerindeki değişimin %11.9'u çalışmanın yayın türünden kaynaklanmaktadır.

### Etki Büyüklüklerinin Öğrenme Alanına Göre Değişimi

3. Eğitim politikası bağlamında geleneksel öğrenmeye kıyasla, işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki meta-analitik etkisi, öğrenme alanına göre değişmekte midir?

#### Analiz Birimi

Öğrenme alanının tutum değişkeni etki büyüklükleri varyansı ile olan ilişkisini belirlemek için 33 çalışma analiz edilmiştir. Moderatör analizinde karma etki büyüklüğü hesaplama yöntemi, yani alt gruplar içinde rastgele etkiler modeli ve alt gruplar genelinde ise sabit etkiler modeli kullanılmıştır. Alt gruplar içinde birden fazla gerçek etki büyüklüğü olma ihtimaline karşılık bu yöntem tercih edilmiştir. Her alt grupta yeterli sayıda çalışma olmasından dolayı gruplar arası ortak varyans hesaplanmamıştır (Borenstein vd., 2009).

#### ANOVA Benzeri Analiz

Sıfır Hipotezi: Tutum değişkeni için fen bilimleri ve matematik öğrenme alanlarına göre hesaplanmış gerçek etki büyüklüklerinin ortalaması anlamlı biçimde birbirinden farklı değildir.

Öğrenme alanı moderatör analizi sonuçları Tablo 10'da görülmektedir. Farklı öğrenme alanlarına göre hesaplanmış ortalama etki büyüklükleri birbirine yakın değerlerde çıkmıştır. Bu nedenle fen bilimleri ve matematik öğrenme alanlarında hesaplanmış ortalama etki büyüklüklerinin birbirinden anlamlı biçimde farklı olmadığını iddia eden sıfır hipotezi, 0.05 anlamlılık düzeyinde kabul edilmiştir ( $p=0.873$ ). Bir başka ifadeyle, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin derse karşı tutumlarına olan etkisi öğrenme alanına göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Fen bilimleri ve matematik alanlarına ait verilerden tutum değişkeni için hesaplanan ortalama etki büyüklükleri, istatistiksel olarak birbirinden anlamlı biçimde farklı değildir. Fen bilimleri ve matematik alanında hesaplanan ortalama etki büyüklüklerinin birbirine yakın olması bu sonucu desteklemektedir. Matematik öğrenme alanı için hesaplanan ortalama etki büyüklüğü  $g = 0.419$  iken, Fen bilimleri için hesaplanan ortalama etki büyüklüğü  $g = 0.455$  'tir. Bu sonuçlara göre, tutum değişkeni için öğrenme alanına göre etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 10

#### Öğrenme Alanı Moderatör Analizi

Grup	Etki Büyüklüğü ve %95 Güven Aralığı					Sıfır Testi (2-Kuyruk)		
	Sayı	Etki B.	Standart H.	Varyans	Alt S.	Üst S.	Z	P
Fen B.	24	0.455	0.115	0.013	0.229	0.680	3.948	0.000
Mat.	9	0.419	0.187	0.035	0.053	0.786	2.241	0.025
Toplam	33	0.445	0.098	0.010	0.253	0.637	4.537	0.000

Alt grup içi heterojenlik analizinin sonuçları Tablo 11’de görülmektedir. Tablodaki verilere göre etki büyüklüklerinin açıklanabilen varyansının toplam varyansa oranı olan  $R^2$  değeri hesaplanmıştır.

Tablo 11

*Öğrenme Alanı Heterojenlik Analizi*

Grup	Heterojenlik			
	Q-değeri	df (Q)	P-değeri	$I^2$
Fen bilimleri	129.936	23.000	0.000	82.299
Matematik	50.645	8.000	0.000	84.204
Toplam	180.581	31.000	0.873	82.354

Bu sonuçlara göre,  $Q_{\text{toplam}} = 180,581$ ,  $df = 31$ ,  $C_{\text{toplam}} = 611.462$  ve gruplar arası toplam varyans  $T^2_{\text{toplam}} = 0.256$  olarak bulunmuş, grup içi birleştirilmiş varyans ise aşağıdaki gibidir:

$$T^2_{\text{grupiçi}} = \frac{Q_{\text{toplam-df}}}{C_{\text{toplam}}} = \frac{180.581-31}{611.462} = 0.244$$

$R^2$  değeri:

$$R^2 = 1 - \frac{T^2_{\text{grupiçi}}}{T^2_{\text{toplami}}} = 1 - \frac{0.244}{0.256} = 1 - 0.953 = 0.047$$

Genel heterojenlik ölçütü  $I^2 = 82.354$  olarak bulunmuştur. Buna göre, toplam varyansın %82.3’ü olan çalışmalar arası varyans %4.7’dir. Bu varyans öğrenme alanı moderatör değişkeni ile açıklanabilmektedir. Her alt gruptaki  $I^2$  değerleri yüksek heterojenlik derecelerini ifade etmektedir.

Sonuç olarak, geleneksel öğrenmeye kıyasla işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki etkisini ifade eden ortalama etki büyüklüklerinin varyansının %4.7’si çalışmadaki deneyin uygulandığı öğrenme alanı ile açıklanabilmektedir. Bu oran ihmal edilebilecek kadar düşük düzeydedir. Yani, işbirlikli öğrenmenin tutuma etkisi, öğrenme alanına göre anlamlı bir biçimde değişmemektedir.

### Etki Büyüklüklerinin İşbirlikli Öğrenme Tekniğine Göre Değişimi

4. Eğitim politikası bağlamında geleneksel öğrenmeye kıyasla, işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki meta-analitik etkisi uygulanan işbirlikli öğrenme tekniğine göre değişmekte midir?

#### Analiz Birimi

Uygulanan işbirlikli öğrenme tekniğine göre öğrencilerin derse karşı tutumlarında anlamlı bir değişiklik olup olmadığını belirlemek amacıyla 33 çalışmadan elde edilen etki büyüklükleri analiz edilmiştir. Moderatör analizinde rastgele etkiler modeline göre etki büyüklüğü hesaplama yöntemi kullanıldı. Alt gruplar içinde birden fazla gerçek etki büyüklüğü olmama ihtimaline karşılık bu yöntem tercih edilmiştir. Üç



alt grupta 5'ten az çalışma olmasından dolayı, gruplar arası ortak bir varyans belirlenmesi için grup içi varyanslar birleştirilmiştir (Borenstein vd., 2009).

### ANOVA Benzeri Analiz

Sıfır Hipotezi: Tutum değişkeni için işbirlikli öğrenme tekniklerine göre hesaplanmış gerçek etki büyüklüklerinin ortalaması anlamlı biçimde birbirinden farklı değildir.

Tutum değişkeni işbirlikli öğrenme tekniği moderatör analizi sonuçları Tablo 12'de görülmektedir. Farklı işbirlikli öğrenme tekniklerine göre hesaplanmış ortalama etki büyüklükleri birbirine yakın değerlerde çıkmıştır. Bu nedenle işbirlikli öğrenme tekniklerine göre hesaplanmış ortalama etki büyüklüklerinin birbirinden anlamlı biçimde farklı olmadığını iddia eden sıfır hipotezi, 0.05 anlamlılık düzeyinde kabul edilmiştir ( $p = 0.566$ ).

Tablo 12

#### *İşbirlikli Öğrenme Tekniği Moderatör Analizi*

Grup	Etki Büyüklüğü ve %95 Güven Aralığı						Sıfır Testi (2-Kuyruk)	
	Sayı	Etki B.	Standart H.	Varyans	Alt S.	Üst S.	Z	P
Belirsiz	12	0.458	0.162	0.026	0.140	0.777	2.823	0.005
BÖ	2	0.113	0.398	0.158	-0.667	0.893	0.283	0.777
Çoklu	3	0.872	0.335	0.112	0.216	1.529	2.604	0.009
Birleştirme	8	0.234	0.198	0.039	-0.155	0.622	1.179	0.238
KDB	1	0.653	0.574	0.329	-0.472	1.778	1.138	0.255
ÖTBB	7	0.558	0.211	0.045	0.144	0.972	2.641	0.008
Toplam	33	0.455	0.134	0.018	0.192	0.718	3.394	0.001

Alt grup içi heterojenlik analizinin sonuçları Tablo 13'te görülmektedir. Tablodaki verilere göre etki büyüklüklerinin açıklanabilen varyansının toplam varyansa oranı olan  $R^2$  değeri hesaplanmıştır.

Tablo 13

#### *İşbirlikli Öğrenme Tekniği Heterojenlik Analizi*

Grup	Heterojenlik			
	Q-değeri	df (Q)	P-değeri	$I^2$
Belirsiz	50.710	11.000	0.000	78.308
Çoklu	0.354	2.000	0.000	0.000
Birleştirme	18.044	7.000	0.000	61.207
ÖTBB	88.053	6.000	0.000	93.186
KDB	0.000	0.000	1.000	0.000
BÖ	0.487	1.000	0.485	0.000
Toplam	157.648	27.000	0.566	82.354

Bu sonuçlara göre,  $Q_{\text{toplam}} = 157.648$ ,  $df = 27$ ,  $C_{\text{toplam}} = 611.462$  ve gruplar arası birleştirilmiş toplam varyans  $T^2_{\text{toplam}} = 0.256$  olarak bulunmuştur.

Grup içi birleştirilmiş varyans  $T^2_{\text{grupiçi}}$  ise şöyle hesaplanmıştır:

$$T^2_{\text{grupiçi}} = \frac{Q_{\text{toplam-df}}}{C_{\text{toplam}}} = \frac{157.648-27}{611.462} = 0.214$$

$R^2$  değeri:

$$R^2 = 1 - \frac{T^2_{\text{grupiçi}}}{T^2_{\text{toplam}}} = 1 - \frac{0.214}{0.256} = 1 - 0.840 = 0.160$$

Genel heterojenlik ölçütü  $I^2 = 82.354$  olarak bulunmuştur. Buna göre, toplam varyansın %82.3 'ü olan çalışmalar arası varyans %16'dır. Bu varyans çalışmada uygulanan işbirlikli öğrenme tekniği ile açıklanabilmektedir. Her alt gruptaki  $I^2$  değerleri yüksek heterojenlik derecelerini ifade etmektedir. Sonuç olarak, geleneksel öğrenmeye kıyasla işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki etkisi çalışmada uygulanan işbirlikli öğrenme tekniğine göre %16 oranında bir değişiklik göstermektedir. Geleneksel öğrenmeye kıyasla işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki etkisini ifade eden ortalama etki büyüklükleri çalışmada uygulanan işbirlikli öğrenme tekniğine göre anlamlı bir biçimde değişmektedir.

### Etki Büyüklüklerinin Örneklem Büyüklüğüne Göre Değişimi

5. Eğitim politikası bağlamında geleneksel öğrenmeye kıyasla, işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki meta-analitik etkisi, çalışmaların örneklem büyüklüğüne göre değişmekte midir?

#### Analiz Birimi

Araştırmada analize dâhil edilen her çalışma analiz birimi olarak kullanılmıştır. Her çalışmadan bir etki büyüklüğü elde edildi. Tutum değişkenini bağımlı değişken olarak alan toplam 33 çalışma incelemeye uygun bulundu. Moderatör analizinde rastgele etkiler modeline göre etki büyüklüğü hesaplama yöntemi kullanıldı. Alt gruplar içinde birden fazla gerçek etki büyüklüğü olmama ihtimaline karşılık bu yöntem tercih edilmiştir. Bir alt grupta 5'ten az çalışma olmasından dolayı, gruplar arası ortak bir varyans belirlenmesi için grup içi varyanslar birleştirilmiştir (Borenstein vd., 2009).

#### ANOVA Benzeri Analiz

Sıfır Hipotezi: Tutum değişkeni için farklı örneklem büyüklüklerine göre hesaplanmış gerçek etki büyüklüklerinin ortalaması anlamlı biçimde birbirinden farklı değildir.

Tutum değişkeni örneklem büyüklüğü moderatör analizi sonuçları Tablo 14'te görülmektedir. Farklı örneklem büyüklüklerine göre yapılmış çalışmalardan hesaplanmış ortalama etki büyüklükleri birbirine yakın değerlerde çıkmıştır. Bu nedenle farklı örneklem büyüklüklerine uygulanan çalışmalardan hesaplanmış ortalama etki büyüklüklerinin birbirinden anlamlı biçimde farklı olmadığını iddia eden sıfır hipotezi, 0.05 anlamlılık düzeyinde kabul edilmiştir ( $p=0.446$ ). Bir başka ifadeyle, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin derse karşı tutumlarına olan etkisi, çalışmanın örneklem büyüklüğüne göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Farklı örneklem büyüklüklerine

göre tutum değişkeni için hesaplanan ortalama etki büyüklükleri, istatistiksel olarak birbirinden anlamlı biçimde farklı değildir. Örneklem büyüklüğüne göre hesaplanan ortalama etki büyüklüklerinin birbirinden çok farklı olmaması bu sonucu desteklemektedir. 21'den az öğrenciye uygulanan sadece 1 çalışma olduğu için diğer iki grup göz önüne alındığında, örneklem büyüklüğü 20 ile 41 arasında olan çalışmalardan hesaplanan ortalama etki büyüklüğü  $g = 0.423$  iken, 40'tan fazla öğrenciye uygulanan çalışmalardan hesaplanan ortalama etki büyüklüğü  $g = 0.560$ 'tır. Bu sonuçlar, çalışmanın uygulandığı örneklem büyüklüğüne göre etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 14

*Örneklem Büyüklüğü Moderatör Analizi*

Grup	Etki Büyüklüğü ve %95 Güven Aralığı					Sıfır Testi (2-Kuyruk)		
	Sayı	Etki B.	Standart H.	Varyans	Alt S.	Üst S.	Z	P
20-41 arası	23	0.423	0.119	0.014	0.189	0.656	3.550	0.000
21'den az	1	-0.206	0.597	0.356	-1.375	0.964	-0.345	0.730
40tan çok	9	0.560	0.184	0.034	0.200	0.920	3.046	0.002
Toplam	33	0.443	0.129	0.017	0.190	0.695	3.434	0.001

Alt grup içi heterojenlik analizinin sonuçları Tablo 15'te görülmektedir. Tablodaki verilere göre etki büyüklüklerinin açıklanabilen varyansının toplam varyansa oranı olan  $R^2$  aşağıdaki gibi hesaplanmıştır:

Tablo 15

*Örneklem Büyüklüğü Heterojenlik Analizi*

Grup	Heterojenlik			
	Q-değeri	df (Q)	P-değeri	$I^2$
21denAz	0.000	0.000	0.000	0.000
20-41arası	66.168	22.000	0.000	66.802
40tanÇok	110.748	8.000	0.000	92.783
Toplam	176.916	30.000	0.446	82.364

Bu sonuçlara göre,  $Q_{\text{toplam}} = 176.916$ ,  $df = 30$ ,  $C_{\text{toplam}} = 611.462$  ve gruplar arası birleştirilmiş toplam varyans  $T^2_{\text{toplam}} = 0.259$  olarak bulunmuştur. Grup içi birleştirilmiş varyans  $T^2_{\text{grupiçi}}$  ise şöyle hesaplanmıştır:

$$T^2_{\text{grupiçi}} = \frac{Q_{\text{toplam}} - df}{C_{\text{toplam}}} = \frac{176.916 - 30}{611.462} = 0.240$$

$R^2$  değeri:

$$R^2 = 1 - \frac{T_{\text{grupiçi}}^2}{T_{\text{toplam}}^2} = 1 - \frac{0.240}{0.259} = 1 - 0.927 = 0.073$$

Genel heterojenlik ölçütü  $I^2 = 82.354$  olarak bulunmuştur. Buna göre, toplam varyansın %82.3'ü olan çalışmalar arası varyans %7.3' tür. Bu varyans örneklem büyüklüğü moderatör değişkeni ile açıklanabilmektedir. Her alt gruptaki  $I^2$  değerleri yüksek heterojenlik derecelerini ifade etmektedir. Sonuç olarak, geleneksel öğrenmeye kıyasla işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki etkisini ifade eden ortalama etki büyüklüklerinin varyansının %7.3'ü çalışmanın örneklem büyüklüğü ile açıklanabilmektedir.

### Etki Büyüklüklerinin Deney Süresine Göre Değişimi

6. Eğitim politikası bağlamında geleneksel öğrenmeye kıyasla, işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki meta-analitik etkisi, çalışmalardaki deney süresine göre değişmekte midir?

#### Analiz Birimi

Araştırmada analize dâhil edilen her çalışma analiz birimi olarak kullanılmıştır. Her çalışmadan bir etki büyüklüğü elde edildi. Tutum değişkenini bağımlı değişken olarak alan toplam 33 çalışma analize dâhil edilmiştir. Moderatör analizinde rastgele etkiler modeline göre etki büyüklüğü hesaplama yöntemi kullanıldı. Alt gruplar içinde birden fazla gerçek etki büyüklüğü olmama ihtimaline karşılık bu yöntem tercih edilmiştir. İki alt grupta 5 ve 5 ten az sayıda çalışma olmasından dolayı, gruplar arası ortak bir varyans belirlenmesi için grup içi varyanslar birleştirilmiştir (Borenstein vd., 2009).

#### ANOVA Benzeri Analiz

Sıfır Hipotezi: Tutum değişkeni için farklı deney sürelerine göre hesaplanmış gerçek etki büyüklüklerinin ortalaması anlamlı biçimde birbirinden farklı değildir.

Deney süresi moderatör analizi sonuçları Tablo 16'da görülmektedir. Farklı deney sürelerine göre uygulanan çalışmalardan hesaplanmış ortalama etki büyüklükleri birbirine yakın değerlerde çıkmıştır. Bu nedenle, farklı örneklem büyüklüklerine uygulanan çalışmalardan hesaplanmış ortalama etki büyüklüklerinin birbirinden anlamlı biçimde farklı olmadığını iddia eden sıfır hipotezi 0.05 anlamlılık düzeyinde kabul edilmiştir ( $p=0.133$ ).

Tablo 16

*Deney Süresi Moderatör Analizi*

Grup	Etki Büyüklüğü ve %95 Güven Aralığı					Sıfır Testi (2-Kuyruk)		
	Sayı	Etki B.	Standart H	Varyans	Alt S.	Üst S.	Z	P
0-4Hafta	5	0.121	0.242	0.059	-0.354	0.595	0.498	0.618
5-9Hafta	20	0.544	0.122	0.015	0.306	0.782	4.75	0.000
9HftdanÇok	6	0.217	0.217	0.047	-0.209	0.643	0.997	0.319
Belirsiz	2	1.005	0.394	0.155	0.234	1.777	2.554	0.011
Toplam	33	0.420	0.176	0.031	0.075	0.765	2.387	0.017

Tablo 17

*Deney Süresi Heterojenlik Analizi*

Grup	Heterojenlik			
	Q-değeri	df (Q)	P-değeri	I <sup>2</sup>
0-4 hafta	2.082	4.000	0.000	86.250
5-9 hafta	115.816	19.000	0.000	83.586
9 'dan fazla	8.248	5.000	0.143	39.366
Belirsiz	0.217	1.000	0.633	0.000
Toplam	153.364	29.000	0.133	82.364

Alt grup içi heterojenlik analizinin sonuçları Tablo 17'de görülmektedir. Tablodaki verilere göre etki büyüklüklerinin açıklanabilen varyansının toplam varyansa oranı olan R<sup>2</sup> değeri hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, Q<sub>toplam</sub> = 153.364, df = 29, C<sub>toplam</sub> = 611.462 ve gruplar arası birleştirilmiş toplam varyans T<sup>2</sup><sub>toplam</sub> = 0.233 olarak bulunmuştur. Grup içi birleştirilmiş varyans T<sup>2</sup><sub>grupiçi</sub> ise şöyle hesaplanmıştır:

$$T_{\text{grupiçi}}^2 = \frac{Q_{\text{toplam}} - df}{C_{\text{toplam}}} = \frac{153.364 - 29}{611.462} = 0.203$$

R<sup>2</sup> değeri de aşağıdaki gibi bulunmuştur:

$$R^2 = 1 - \frac{T_{\text{grupiçi}}^2}{T_{\text{toplam}}^2} = 1 - \frac{0.203}{0.233} = 1 - 0.871 = 0.129$$

Genel heterojenlik ölçütü I<sup>2</sup> = 82.354 olarak bulunmuştur. Buna göre, toplam varyansın %82.3'ü olan çalışmalar arası varyans %12.9'dur. Bu varyans deney süresi moderatör değişkeni ile açıklanabilmektedir. Her alt gruptaki I<sup>2</sup> değerleri yüksek heterojenlik derecelerini ifade etmektedir. Sonuç olarak, geleneksel öğrenmeye kıyasla işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki etkisi çalışmada uygulanan deneyin süresine göre değişmektedir.

## Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada geleneksel öğrenmeye kıyasla işbirlikli öğrenmenin tutum üzerindeki etkisi meta-analiz yöntemiyle araştırılmıştır. Genel etki büyüklükleri rastgele etkiler modeline göre hesaplanmış olup, gerektiğinde karşılaştırma yapabilmek amacıyla sabit etkiler modeline göre hesaplanmış değerler de verilmiştir. Bu meta-analiz sonuçları işbirlikli öğrenmenin derse karşı olumlu tutum geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan hesaplama göre etki büyüklüğü  $g = 0.445$  olarak bulunmuştur. Bu değer de orta düzeye yakın olmakla birlikte Cohen'in (1988) sınıflamasına göre küçük etki düzeyindedir. Bunun anlamı, geleneksel öğrenmeyle karşılaştırıldığında işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin derse karşı olumlu tutum göstermelerini 0.445 standart sapma kadar artırdığıdır. Bu sonucun eğitim politikası bağlamında anlamı, işbirlikli öğrenmenin tutum üzerinde olumlu yönde etkili olduğu fakat bu etkinin öğretim yöntem ve tekniklerini belirlemede izlenen politikalara muhtemel etkisinin küçük düzeyde olduğu biçimindedir.

Alt gruplardaki etki büyüklükleri de rastgele etkiler modeline göre hesaplanmıştır. Yayın türüne göre, tezlerden hesaplanan etki büyüklüğü küçük düzeyde iken makalelerden hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeydedir. Bu sonucun eğitim politikası bağlamında anlamı, makalelerden elde edilen sonuçların politika belirlemeye muhtemel etkisinin orta düzeyde, tezlerden elde edilen sonuçların etkisinin de küçük düzeyde olmasıdır. Öğrenme alanına göre yapılan hesaplamalarda matematik ve fen bilimleri alanlarında olumlu yönde fakat küçük düzeyde etki büyüklükleri bulunmuştur. Bu sonucun eğitim politikası bağlamında anlamı, fen ve matematik derslerinin öğretiminde uygulanan işbirlikli öğrenmenin tutuma etkisinin küçük düzeyde olmasıdır. Çalışmada uygulanan deneyin örneklem büyüklüğüne göre etki büyüklükleri küçük ve orta düzeyde gerçekleşmiştir. Bu sonucun eğitim politikası bağlamında anlamı, işbirlikli öğrenme deneylerinin uygulandığı örneklem gruplarının nesnel sonuç elde etmeye olanak sağlayacak sayıda öğrenci içermesi gerektiğidir. Çalışmada uygulanan deneyin süresine göre etki büyüklükleri küçük ve orta düzeyde gerçekleşmiştir. Bu sonucun eğitim politikası bağlamında anlamı, işbirlikli öğrenme deneylerinin uygulanma sürelerinin nesnel sonuç elde etmeye olanak sağlayacak süre kadar uygulanması gerektiğidir. Uygulanan işbirlikli öğrenme tekniğine göre etki büyüklüğü birden fazla işbirlikli öğrenme tekniğinin kullanıldığı çoklu gruplarda büyük düzeyde bulunmuştur. Bu sonucun eğitim politikası bağlamında anlamı, çoklu işbirlikli öğrenme tekniğinin derse karşı olumlu tutum geliştirmede daha etkili sonuçlar vermesidir.

Araştırmanın bulguları, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin derse karşı olumlu tutum düzeylerini artırdığını göstermiştir. Bu sonuç, alanyazındaki diğer nicel araştırmaların sonuçlarıyla da uyumludur (Adkinson, 2007; Ayna, 2009; Balliel, 2014; Bektaş, 2012; Bilgili, 2008; Bilgin, 2005; Bitmez, 2011; Cömert, 2011; Daşdemir, 2016, Efe, 2011; Effandi, 2010; Erdoğan, 2013; Ergin, 2007; Ergün, 2006; Fırat, 2014; Gelici, 2011; Genç, 2009; Genç, 2015; Ling, 2016; Marangoz, 2011; Meder, 2014; Özkıdık, 2010; Pınar, 2007; Solmaz, 2010; Şimşek, 2005; Şimşek, 2006; Tokatlı, 2010; Topping vd., 2010; Topsakal, 2010; Uygur, 2009; Yaman, 2008; Yıldırım, 2011). İşbirlikli öğrenmenin tutuma etkisini inceleyen meta-analiz sonuçları da mevcut çalışmanın sonuçlarına benzerlik göstermektedir.

Özdemirli (2011) tarafından yapılan çalışmada, işbirlikli öğrenme tekniğinin matematik başarısı ve matematiğe ilişkin tutum üzerine etkililiğini geleneksel yöntemle

karşılaştıran deneysel çalışmalar derlenerek meta-analiz yöntemiyle birleştirilmiştir. Bu meta-analize toplam 26 çalışma dâhil edilmiştir. Söz konusu çalışmadaki sonuçlara göre, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin matematik dersine ilişkin tutumunu olumlu yönde değiştirmede, geleneksel öğrenme yöntemine göre pozitif bir etkiye sahiptir. Bu etki büyüklüğü değeri  $d = 0.16$  olup küçük derecede, anlamlı ve pozitif bir etki büyüklüğüdür. Mevcut çalışmada ise hesaplanan etki büyüklüğü olumlu yönde fakat küçük düzeyde olup bu değer  $g = 0.445$ 'tir. Her iki çalışma sonuçlarına göre, işbirlikli öğrenme geleneksel öğrenmeye kıyasla olumlu tutum açısından daha etkilidir.

Kyndt vd. (2013), yüz yüze işbirlikli öğrenmenin etkilerini meta-analiz yöntemi ile araştırmışlardır. Bu çalışmada ayrıca elde edilen bulguların, daha önce yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçları doğrulayıp doğrulamadığına da cevap aranmıştır. Araştırma kapsamında 65 çalışma analiz edilmiştir. İşbirlikli öğrenmenin başarı ve tutumlar üzerindeki etkilerinin incelendiği bu çalışmada, öğrenme alanı, yaş grubu ve kültürün moderatör değişken olarak başarı ve tutumlar üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrenme alanı, yaş grubu ve kültürün etki büyüklüğü değişimleriyle ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. İşbirlikli öğrenmenin başarı ve tutumlar üzerindeki etkisi olumlu ve orta düzeyde çıkmıştır ( $d = 0.540$ ). Mevcut çalışmada benzer biçimde hesaplanan etki büyüklükleri orta düzeye çok yakın olmakla birlikte küçük düzeyde ( $g = 0.445$ ) gerçekleşmiştir. İki çalışmada da bulunan sonuçlar benzer biçimde geleneksel öğrenmeye kıyasla işbirlikli öğrenmenin, öğrencilere olumlu tutum kazandırma bakımından daha etkili olduğunu göstermektedir.

Karakuş ve Öztürk (2016) tarafından yapılan çalışmada, fen bilimleri alanında işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini, deneysel yöntemlerle ortaya koyan çalışmaların etki büyüklüklerinin birleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Türkiye'de yapılmış 15 adet çalışma meta-analiz sürecine dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin derse yönelik tutumu üzerinde pozitif fakat küçük düzeyde bir etkiye  $d = 0.210$  sahip olduğu tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada da benzer biçimde tutum değişkeni için hesaplanan etki büyüklüğü olumlu yönde fakat küçük düzeyde gerçekleşmiş olup, bu değer  $g = 0.445$  bulunmuştur. Her iki çalışma sonuçlarına göre işbirlikli öğrenme, geleneksel öğrenmeye kıyasla olumlu tutum geliştirmede daha etkilidir.

Turgut (2018), tarafından yapılan bir çalışmada Türkiye'de işbirlikli öğrenmenin matematik tutumuna etkisi meta-analiz yöntemiyle incelenmiştir. Dâhil edilme ölçütlerine uygun 16 çalışmadan, Hedges  $g$  değerlerinin kullanıldığı 23 etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri  $g = 0.490$  olarak hesaplanmıştır. Bu değer küçük düzeyde olmakla birlikte orta düzeye yakın etki anlamına gelmektedir. Mevcut çalışmada hesaplanan  $g = 0.445$  değeri de bu değere yakın ve aynı kategoridedir. İki çalışma sonucu da, işbirlikli öğrenmenin geleneksel öğrenmeye kıyasla derse karşı olumlu tutum geliştirme bakımından daha etkili olduğunu göstermektedir. Öte yandan, sözkonusu çalışmada uygulanan işbirlikli öğrenme tekniklerinden olan ÖTBB için hesaplanan etki büyüklüğü  $g = 0.518$  değeri mevcut çalışmada ÖTBB için hesaplanan etki büyüklüğü olan  $g = 0.558$  değeriyle de sınıflandırma bakımından örtüşmektedir.

Bu meta-analiz çalışması, ortaokul düzeyinde geleneksel öğrenmeye kıyasla işbirlikli öğrenmenin fen bilimleri ve matematik alanlarında öğrencilere derse karşı

olumlu tutum kazandırmada daha etkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, alanyazındaki diğer nicel çalışmalar ve meta-analiz sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Elde edilen bulgular, eğitim politikası belirleyicileri ve eğitimciler için veri niteliğindedir. Bununla birlikte bu tür çalışmaların daha çok yapılması gerektiği de bir gerçektir. Çünkü karar süreçlerinin kanıta dayalı olması günümüz için bir gerekliliktir. Bu sonuçlara göre eğitim politikası bağlamında, işbirlikli öğrenmeyi daha çok dikkate alan düzenlemelere olanak sağlanması önerilebilir.



## Summary

This study is aimed to reveal the effects of cooperative learning methods on students' attitude toward the course in connection with educational policy making. Beside calculating the main effects sizes some moderator variables including publication type, subject, length of treatment, group size and cooperative learning techniques applied in the treatment were also examined in scope of the meta-analysis. In order to calculate and interpret the effect sizes unbiasedly, some special bias tests performed in this meta-analysis. Effect size interpretations made in this manner, revealed actual effect of cooperative learning on attitude. 33 effect sizes were revealed from 33 primary studies that are selected to be included in the meta-analysis based on the inclusion criteria. The effect sizes calculated by using the data gathered from the cooperative learning classes that totally include 3033 students. Hedges  $g$  values used as the benchmark of effect size measurement in this study. Random effects model rather than fixed effect model was chosen to be conducted to compute effect sizes indicating the effect of cooperative learning on different outcomes while mixed effects and random effects model were used to perform analog ANOVA for moderator analysis. Variances of the effect size distributions interpreted according to the findings of the analog ANOVA tests.

**Purpose and Significance:** The main purpose of this study was to investigate and interpret the effectiveness of cooperative learning in science and mathematics with comparison to the traditional learning on students' attitudes at middle school level meta-analytically in connection with educational policy so as to bring new results for policy makers and teacher training administrators.

**Method:** This study is conducted as a research synthesis. The method of the study is one of the research synthesis methods which is known as meta-analysis.

**Results:** The results clearly showed that, cooperative learning is more effective on attitude compared to traditional teaching methods. The results agree with the other results in the literature but it has relatively smaller effect size. The publication bias tests performed in the study and selection method of the studies to be included in the analysis caused this results came out. Several types of bias tests such as funnel plot, special regression tests and fail safe numbers calculation methods applied in the study to get unbiased results. Selection of quality primary study to include the analysis is another way of calculating unbiased effect sizes. Importance of this result in scope of educational policy is the fact that, the effects of cooperative learning on attitude should be checked by using evidence based research data. Especially findings of the research synthesis such as meta-analysis can be used in educational policy making process after reviewing it carefully for reliability and publication bias.

The results indicate an overall small mean effect size of  $g = 0.445$  for the effectiveness of cooperative learning on attitude. This means that cooperative learning compared to the traditional learning, has increased the affirmative attitude of the students by amount of 0.445 standard deviation. In the aspect of educational policy of teaching methods, cooperative learning techniques are positively effective on attitude, but its probable effect on educational policy making is small.

**Discussion and Conclusions:** Compared to the traditional learning, cooperative learning techniques are significantly more effective on students' attitude but its probable effect on making educational policy is moderate. The findings support that there is not a unique teaching technique that affects the students' attitude directly. As a contemporary method, cooperative learning techniques are beneficial but they are not the only way to reach the goals. The other factors such as school culture and climate, parents and environment effect the learning process. Therefore the learning and teaching techniques also can change by taking consideration such factors.

Moderator analyses indicate that publication type, group size, cooperative learning technique and length of treatment have a noteworthy impact on the effectiveness of cooperative learning on attitude. The variance of the effect sizes is explained at most by the moderator variables of cooperative learning technique and the length of treatment. As a moderator variable, cooperative learning technique can explain 16% of the variance among the effect sizes. In other words the effect of cooperative learning on attitude varies significantly by the cooperative learning technique applied in the class. Mean effect sizes calculated from the multiple method is  $g = 0.872$ , from the students teams is  $g = 0.558$  and from the jigsaw method is  $g = 0.234$ . The effect size calculated from the multiple method is "large" level, the effect size of student teams method is "medium" level and the effect sizes calculated from the jigsaw method is "small" level. The other moderator variable group size, can explain 7.3% of the variance among the effect sizes. That is, the effect of cooperative learning on attitude varies significantly by the group size. Mean effect sizes calculated from more than 40 students is  $g = 0.560$ , from the group of 20-41 participants is  $g = 0.423$  and from the group of less than 21 students is  $g = -0.206$ . The effect size calculated from more than 40 is "medium" level while the effect sizes calculated from 20-41 and less than 21 are "small" level. The effect size of the group of less than 21 students is significantly negative.

### Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *Aktif öğrenme (13. baskı)*. İzmir: Biliş Yayınevi.
- \*Adkinson, J. E. (2007). *Does cooperative learning effect girls' and boys' learning and attitudes toward mathematic transformation skills in single-sex and mixed-sex classrooms* (Unpublished Doctoral Dissertation)? University of South Alabama, USA.
- \*Ajaja, O. P., & Eravwoke, O. U. (2010). Effects of cooperative learning strategy on junior secondary school students achievement in integrated science. *Electronic Journal of Science Education, 14*(1), 1-18.
- \*Ayna, C. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde birleştirme II (Jigsaw II) yöntemi'nin kullanılmasının ve sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin akademik başarı fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bakioğlu, A., & Özcan, Ş. (2016). *Meta Analiz*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç.
- \*Ballıel, B.(2014). *Webquest destekli işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Banks, G. C., Kepes, S., & Banks, K. P. (2012). Publication bias: The antagonist of meta-analytic reviews and effective policymaking. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 34*(3).
- \*Bektaş, Z. (2012). *Maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde uygulanan birlikte öğrenme ve jigsaw yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bennett, J. (2005). Systematic reviews of research in science education: Rigour or rigidity? *International Journal of Science Education, 27*(4), 387-406.
- \*Bilgili, B. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf fen ve teknoloji dersinde çevre konularının öğretiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin erişimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Bilgin, İ., & Karaduman, A.(2005). İşbirlikli öğrenmenin 8. Sınıf öğrencilerinin fen dersine karşı tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. *İlköğretim Online, 4*(2), 32-45.
- \*Bitmez, G.(2011).*Fen ve teknoloji dersinde öğretmen merkezli geleneksel öğrenme yöntemi ile işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Borenstein, M. (2005). Software for Publication Bias. In H. R. Rothstein, A. J. Sutton, M. Borenstein (Eds.), *Publication bias for meta-analysis: Prevention, assessment and adjustments* (pp.193-220). West Sussex, England: John Wiley & Sons, Ltd.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2004). *Comprehensive meta-analysis, trial version, 2.0*.

- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş* (S.Dinçer, Çev.). Ankara: Anı.
- Clarke, M. (2009). Reporting format. In H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (pp. 521-534). New York: Russell Sage Foundation.
- \*Cömert, H. (2011). *Çevre sorunları ve etkileri konusundaki işbirlikli öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin bilgi, tutum ve davranışlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- \*Daşdemir, İ. (2016). The effect of the 5E instructional model enriched with cooperative learning and animations on seventh-grade students' academic achievement and scientific attitudes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 21-38.
- Davis, P. (1999). What is evidence based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121.
- Davis, P. (2000). The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 365-378.
- Duval, S., & Tweedie, R. (2000a). A nonparametric trim and fill method of accounting for publication bias in meta-analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 95(449), 89-98.
- Duval, S., & Tweedie, R. (2000b). Trim and fill: A simple funnel-plot-based method of testing and adjusting for publication bias in meta-analysis. *Biometrics*, 56(2), 455-463.
- EARGED, (2011). [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2642\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2642_0.html). Erişim tarihi: 28. 11. 2017.
- \*Efe, M. (2011). *İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci takımları başarı bölümleri ve küme destekli bireyselleştirme tekniklerinin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi istatistik ve olasılık ünitesindeki başarılarına tutumlarına ve motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- \*Effandi, Z., Chin, L. C., & Daud, Y. M. (2010). The effects of cooperative learning on students' mathematics achievement and attitude towards mathematics. *Journal of Social Sciences*, 6 (2), 272-275.
- Egger, M., Davey-Smith, G., Schneider, M., & Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple graphical test. *BMJ*, 315(7109), 629-634.
- \*Erdoğan, F. (2013). *Matematik öğretiminde üstbilişsel stratejilerle desteklenen işbirlikli öğrenme yönteminin, 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, üstbilişsel becerileri ve matematik tutumuna etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- \*Ergin, M. (2007). *İlköğretim fen ve teknoloji konularının öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- \*Ergün, A. (2006). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim sekizinci sınıf fen öğretimine etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- \*Fırat, M. (2014). *Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin öğretiminde iki farklı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve epistemolojik tutumları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- \*Gelici, Ö. (2011). *İşbirlikli öğrenme tekniklerinin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi cebir öğrenme alanındaki başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerilerine etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- \*Genç, A. A. (2009). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin karışımlar konusunu anlamalarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Fen bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- \*Genç, M., & Şahin, F. (2015). İşbirlikli öğrenmenin başarıya ve tutuma etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 375-396.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3-8.
- Glass, G. V. (1982). Meta-analysis: An approach to the synthesis of research results. *Journal of Research in Science Teaching*, 19(2), 93-112.
- Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.
- Güler, A. (2004). *Türk eğitim politikasının tarihsel süreci*. Ankara:Yeryüzü Yayınları.
- Hargreaves, D. H. (1996). Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects (Cambridge, Teacher Training Agency Annual Lecture).
- Hargreaves, D.H. (1997). In defence of research for evidence-based teaching: a rejoinder to Martyn Hammersley. *British Educational Research Journal*, 23(4), 405-419.
- Hillage, J., Pearson, R., Anderson, A., & Tamkin, P. (1998) *Excellence in research on schools: Research Report RR74*. Sudbury: DfEE Publications.
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Orlando, FL: Academic Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J.(1993). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Edina, MN: Interaction Book.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A.(1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book.
- Kennedy, M.(1999).Infusing educational decision making with research. In G.J. Cizek (Ed.), *Handbook of educational policy* (pp.54-76). California, USA: Academic Press.

- Kerr, D. H.(1977). *Education policy: Analysis, structure and justification*. New York: David Mc Kay Company.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F.(2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 139-145
- \*Ling, W. N., & Ghazali, M. I. (2016). Teams-achievement division (STAD) cooperative learning on mathematics attitudes among secondary school students. *International Journal of Multidisciplinary Education and Research*, 1(2), 5-9.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta- analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Littell, J. H., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- \*Marangoz, İ.(2011). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanında İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Marzano, R., Pickering, D., & Pollock, J. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- MEB. (2017). *Matematik Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınevi.
- \*Meder, E. (2014). *Fen ve teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme yaklaşımının akademik erişimi ve öğrenci tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, KKTC.
- \*Özkıdık, K. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Pınar, S. (2007). *Ölçüler konusunun teknoloji kullanımı ve işbirlikli öğrenme yöntemleriyle öğrenilmesinin öğrencilerin matematik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Rosenthal, R. (1979). The file drawer problem and tolerance for null results. *Psychological Bulletin*, 86(3), 638–641.
- Shelby, L. B., & Vaske, J. J. (2008). Understanding meta-analysis: A review of the methodological literature. *Leisure Sciences*, 30, 96-110.
- Slavin, R. E. (2008). Cooperative learning, success for all, and evidence-based reform in education. *Éducation et didactique*, 2(2), 149-157.
- Slavin, R., & Cheung, A. C. K. (2016). How methodological features affect effect sizes in education? *Educational Researcher*, 45(5), 283-292.
- \*Solmaz, G.(2010). *İşbirlikli öğrenme yoluyla kavramsal anlamaya yönelik öğretimin öğrencilerin çevre kavramlarını anlamalarına ve çevre farkındalıklarına etkisi: 7. Sınıf insan ve çevre ünitesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- \*Şimşek, Ü. (2005). *İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinin akademik başarı ve tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- \*Şimşek, Ü., Doymuş, K., & Bayrakçeken, S. (2006). İşbirlikçi öğrenme yönteminin kırsal alanda eğitim gören öğrencilerin fen bilgisi dersi başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 3-9.
- \*Tokatlı, F.R. (2010). *Kavramsal değişim yaklaşımı, işbirlikli öğrenme ve bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin fen başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- \*Topping, K., Thurston, A., Tolmie, A., Christie, D., Karagiannidou, E., & Murray, P. (2010). Cooperative learning in science: Follow-up from primary to high school. *International Journal of Science Education*, 32, 501-522.
- \*Topsakal, U. Ü. (2010). 8. Sınıf canlılar için madde ve enerji ünitesi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 91-104.
- Turgut, S. (2018). Türkiye’de işbirlikli öğrenmenin matematik tutumuna etkisi: meta-analitik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 1233-1254.
- Uluğ, F. (1985). *Açıklamalı eğitim yönetimi sözlüğü*. Ankara: TODAİE.
- \*Uygur, E.(2009). *İlköğretim 7. Sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına, tutuma ve bilgi kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Valentine, J. C. (2009). Judging the quality of primary research. In H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (pp. 129-146). New York: Russell Sage Foundation.
- Walberg, H. J., & Lai, J. S. (1999). Meta-analytic effects for policy. In G.J. Cizek (Ed.), *Handbook of educational policy* (pp.419-452). California, USA: Academic Press.
- \*Yaman, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerine madde ve ısı konusunda fen ve teknoloji dersi hedeflerinin kazandırılmasında işbirlikli öğrenme kuramının etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- \*Yıldırım, Z. (2011). *Kubaşık öğrenme yönteminin küme destekli bireyselleştirme tekniğinin 6. Sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

*Bu meta-analizde kullanılan çalışmalar (\*) ile işaretlenmiştir.*



This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## Drama Temelli Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Empati Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi

### Effects of Problem-Based Learning Utilized with Drama Applications on Primary School Pupils' Empathy Skill Levels

Ogün ÇAKIR \*

Zeliha Nurdan BAYSAL \*\*

Funda İNAN-YILDIZ \*\*\*

Received: 05 July 2018

Research Article

Accepted: 27 May 2019

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to investigate the effects of Problem-Based Learning (PBL) utilized with drama applications in which the problem state was evoked on primary school pupils' empathy skill levels. Pretest-posttest control-group design was utilized through the research which was applied on two groups each consisting of 24 3<sup>rd</sup> graders in Istanbul. Data collection was conducted with "Scale of Empathy for Children". PBL process utilized with drama applications in which the problem state was evoked on experimental group and none on control group. Two of researchers prepared study plan for experimental group and, this plan was applied for three weeks. Shapiro-Wilk normality test, independent-samples t-test and paired-samples t-test were used for data analysis. Findings of the research show that empathy skill levels of the pupils in experimental group were significantly higher than of control group and that PBL utilized with drama applications was effective on increasing primary school pupils' empathy skill levels.

**Keywords:** drama, empathy, primary school, problem-based learning

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı, drama ile problemin hissettirildiği Probleme Dayalı Öğrenme (P<sub>b</sub>DÖ) yaklaşımının öğrencilerin empati beceri düzeyleri üzerine etkisini incelemektir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel modelin kullanıldığı araştırma kapsamında İstanbul ilinde ilkokul üçüncü sınıfa devam eden 24'er öğrenciden oluşan iki grup üzerinde çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Çocuklar İçin Empati Ölçeği (ÇİEÖ)" kullanılmıştır. Deney grubunda drama ile problemin hissettirildiği P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımı uygulanırken, kontrol grubunda herhangi bir deneysel uygulama yapılmamıştır. Deney grubunun çalışma planı araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve üç hafta boyunca deney grubu sınıfında uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Shapiro-Wilk normallik testi, bağımlı gruplar t-testi ve bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna kıyasla empati beceri düzeylerinin geliştiği, drama temelli P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin empati beceri düzeylerini geliştirmede etkili olduğu anlaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** drama, empathy, primary school, problem-based learning

\* Corresponding Author: PhD Student, Marmara University, İstanbul, Turkey, [oguncakir@marun.edu.tr](mailto:oguncakir@marun.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-4423-4821>

\*\* Assoc. Prof. Dr., Marmara University, İstanbul, Turkey, [znbaysal@marmara.edu.tr](mailto:znbaysal@marmara.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-3548-1217>

\*\*\* PhD Student, Marmara University, İstanbul, Turkey, [inanyildizfunda@gmail.com](mailto:inanyildizfunda@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4929-2254>

#### Citation Information

Çakır, O., Baysal, Z. N., & İnan-Yıldız, F. (2019). Drama temelli probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin empati beceri düzeyleri üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 1044-1066.



## Giriş

Eğitim, bireyin davranışlarını topluma daha iyi uyum sağlayabilmesi ve mutlu yaşaması için düzenleyebilmesinin en önemli aracıdır. Eğitim vasıtasıyla bireyin kendi duygularını anlayabilmesi, tanımlayabilmesi, anlatabilmesi ve kontrolünü sağlayabilmesi kadar diğerlerinin duygularına da duyarlılık geliştirebilmesi yani empati kurabilmesi oldukça önemlidir.

Empati becerisi, bireyin kendisini bir başkasının yerine koyması suretiyle herkesin birbirine karşı eşit sorumluluklar taşıdığı, adaletli bir ortak yaşamı deneyimlemesi sürecidir (Kohlberg, 1975). Barışçıl ve insancıl bir toplumsal yaşamın köklenebilmesi, bireylerin diğerlerinin duygu ve düşüncelerini anlayıp yorumlayabilmesi ile mümkündür. Bu becerilerin çocukluğun ilk yıllarından başlayarak kazandırılması, geleceğin yetişkin bireylerinin sağlıklı toplumsal ilişkiler kurabilmelerini sağlayacak bir eğitim anlayışının benimsenmesine bağlıdır. Bu bakımdan insancıl bir eğitim anlayışı; saygıyı, şefkati, empatiyi ve hem başka bireylerin hem de başka canlıların varlığına yönelik olumlu bir algıyı destekler nitelikte olmalıdır (Nicoll, Trifone, & Samuels, 2008), çünkü insanlar topluluklar içerisinde yaşayan varlıklardır ve toplumsal denge ancak bireylerin toplum ile sağlıklı düşünsel ve duygusal ortaklıklar kurabilmesi ile mümkündür.

Genel olarak empatinin gerek rol oynama gerekse bir başkasının duygularını anlayabilmek için “o kişiymiş gibi” davranma yoluyla öğretilebilecek yahut geliştirilebilecek bir beceri olduğu kabul edilmektedir (Feshbach & Feshbach, 2009; Roth-Hanania, Davidov, & Zahn-Waxler, 2011). Özellikle ilköğretim düzeyinde bilişsel ve sosyal becerilerin geliştirilmesi bakımından programlarda eleştirel düşünmeyi ve empatiyi esas alan bireyler arası duygu ilişkilerine yer verilmesi önemlidir (Ampuero, Miranda, & Goyen, 2015; Verducci, 2000). Genel olarak drama uygulamaları yaşantı odaklı olması ve katılımcıların rolünü oynadıkları kişilerin duygularını hissederek diğer katılımcılarla etkileşim halinde olmalarını sağlaması nedeniyle empati becerisinin geliştirilmesi bakımından oldukça etkilidir (Adıgüzel, 2018). Bu yönüyle de empati, ilköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde bir öğretim yöntemi olarak kullanılmak suretiyle geliştirilebilecek bir beceri olarak karşımıza çıkmakta ve öğretmenler tarafından ilköğretim düzeyinde, özellikle değerler eğitimi süreçlerinde faydalanılmaktadır (Akpınar & Özdaş, 2013; Kabapınar, 2012).

İlköğretim düzeyinde empati becerisinin kullanımına yahut geliştirilmesine yönelik yapılan çeşitli araştırmalar, empatinin eğitimsel süreçlerde pek çok açıdan belirleyici rol oynadığını ortaya koymaktadır. Söz konusu araştırmalarda, öğrencilerin okula devamlılıklarının empati düzeyleri ile ilişkili olduğu (Salı, 2012); empati becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların okullarda akran zorbalığını önlemede etkili olabileceği (Good, Fox, & Coffen, 2011; İnan, 2005; Siyez & Kaya, 2011; Şahin, 2012) ve empati beceri düzeyinin aile içi iletişimin niteliği ile ilişkili olduğu (Kabapınar, Canpolat, Yarar, & Karadayı, 2016; Yüksel, 2009) anlaşılmaktadır. Genel olarak bakıldığında araştırmalar empati becerisinin toplumla uyumlu bir birey olmada kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Empati becerisinin çeşitli model ve yöntemlerle geliştirilebilmesi mümkündür. Günümüz yapılandırmacı eğitim anlayışı perspektifinden bakıldığında öğrenciyi merkeze alan, işbirlikli, iletişim odaklı ve farklı öğretim stillerini işe koşan stratejilerin kullanılmasının faydaları kabul edilmektedir. Probleme dayalı öğrenme (P<sub>b</sub>DÖ)

yaklaşımı da bu stratejilerin bir parçası olarak yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılabilecek uygulamalar için oldukça uygun bir zemin sağlamaktadır.

P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımı John Dewey'nin yaşayarak öğrenme anlayışına dayanan bir öğrenme modelidir. Bu modelde öğretmenler, öğrencilere problem çözme becerileri kazandırmak ve onları cesaretlendirmek için çeşitli problem durumları oluşturur ve uygun öğrenme ortamı sağlarlar (Karakuş, 2006; Taşkesenligil, Şenocak, & Sözbilir, 2008). P<sub>b</sub>DÖ öğrenciyi merkeze alan, küçük çalışma gruplarında gerçekleşen, öğretmenlerin kılavuz ve sağlayıcılık görevi üstlendikleri, problem durumunun kendisinin öğrenmeye yönelik motivasyonu sağladığı, öğrencilerin yeni bilgiler edinme süreçlerinde kendi kendilerini yönlendirdikleri bir anlayışa işaret eder (Borrows, 1996; Çetin, 2011). Bu yaklaşım uyarınca, problemlerle bir durumla başa çıkma yolları derslerdeki konular aracılığıyla uygulamalı etkinlikler çerçevesinde adım adım öğrenciye kazandırılmaya çalışılır (Aykaç, 2005). Bu anlamda P<sub>b</sub>DÖ ardışık işlevli şu aşamalardan oluşur (Gijselaers, 1995; Kaptan & Korkmaz, 2001; Schmidt, 1983; Schultz & Christensen, 2004):

1. Problemin farkına varılması
2. Problemin doğru biçimde açıklanması
3. Problemi çözmek için gereken bilgilerin belirlenmesi
4. Bilgi toplamak için kullanılabilir kaynakların belirlenmesi
5. Olası çözümlerin oluşturulması
6. Çözümlerin irdelenmesi
7. Çözümün ortaya konması

P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımıyla basamakları ifade edilen bu süreçte öncelikle problemin/problem durumunun belirlenmesi ve kurgulanması önem taşımaktadır. Öğrenme sürecine kılavuzluk edecek problemin esnek düşünmeyi sağlayıcı, karmaşık, çok yönlü çözüm önerileri gerektirecek, araştırma ve sorgulamaya yöneltici ve yaşamın içinden olması gerekmektedir (Hmelo-Silver, 2004; Kuštrín, 2005; Savery, 2006). Bu süreçte öğrenciler, yaşamın içinden problem durumlarıyla karşılaşır, durumu anlamlandırmaya çalışırken ön bilgi ve deneyimlerini kullanır, araştırmalar yapar ve yeni öğrenmelerini sürekli olarak çalışma gruplarında tartışır ve paylaşırlar (Akpınar & Ergin, 2005). Öğrenciler birer ekip olarak neyi öğrenmeye ihtiyaçlarının olduğuna, edindikleri bilgiyi nerede ve nasıl kullanacaklarına karar vererek bilgilerinin işlevsel hale getirirler (Cantürk-Günhan & Başer, 2009a). Yaşamın içinden seçilen söz konusu problem durumu veya senaryoları karikatür, pantomim, drama, görsel sunu gibi farklı materyal ve tekniklerin kullanılmasıyla oluşturulabilir. Bu noktada önemli olan husus, öğrencilerin problem durumunu sahiplenerek, çözüm sürecinde en etkin olabilecekleri seçeneği belirlemektir (Baysal, 2005). Belirlenen problem durumunun çözümüne ulaşmada öğrencilerin farklı perspektiflerden bakış açılarını deneyimlemeleri, esnek ve yaratıcı düşünme becerileri edinmede önemli olduğu kadar empati becerilerinin işe koşulup geliştirilmesinde de önem taşımaktadır.

İlkokul düzeyinde, küçük yaş grupları dikkate alındığında problemin hissedilmesi, ortaya konması ve sahiplenilmesi basamağında drama tekniğinden yararlanılması uygun ve verimli görünmektedir. Drama çalışmalarında bireylerin bir

yaşantıyı veya olguyu önceki deneyimlerinin yeniden düzenlenmesi yoluyla canlandırmaları söz konusudur (Aykaç, 2005). Eğitimde dramanın kullanımı, sınırları önceden belirlenmiş olan sınıf içi etkinlik programlarının ötesine geçerek, öğrencilerin “mış gibi” davranmanın yeni dünyasıyla tanışmasını amaçlar. Bu bağlamda öğretmen, öğrencilerin gelişimsel dönemlerine uygun roller üstlenebileceği ve serbest katılım gösterebileceği zengin bir ortam hazırlar (Andersen, 2004). Eğitimde drama çoğunlukla sosyal bilimler yahut dil eğitimi alanlarında karşılaşılan sorunların giderilmesinde etkili bir araç olarak kullanılsa da daha spesifik kullanım alanları mevcuttur. Drama uygulamalarına katılan çocuklar, insan doğasını tüm yönleriyle keşfetme deneyimi yaşarlar ve davranışların altında yatan sebepleri bizzat deneyimleyerek çözümlenebilirler (O’Toole, 2002). Örneğin aile bireyleri arasında gerçekleşen bir çatışmayı konu edinen bir metni okuduktan sonra öğrenciler, metindeki karakterlerin motivasyonlarını ve birbirleri ile ilişkilerini canlandırma yoluyla keşfedebilirler (Nagy, Laskey, & Allison, 1993). Drama tekniği formal ve informal/yaratıcı olmak üzere incelenebilir. Formal drama, genel olarak drama uygulamalarının eğitsel amaçlarına bağlı kalırken, öğrencilerin belirli bir metinden hareketle olayın kendisi ve bağlamı hakkında düşünüp araştırma yapmaları esasına dayanır; olayın kimler arasında ve nasıl cereyan ettiği anlaşılmasına çalışılır (Yaşar & Gültekin, 2012).

Yaratıcı dramada yaşamın modelini çıkardığımız, bir grup şeklinde çalışarak katılımcıların diğer insanların sorunlarını ve değerlerini öğrendiği, gözlemleyerek diğerlerinin benzer durumlarda neler yaptıklarını değerlendirdikleri ve pek çok sanatsal beceriyi de kullandıkları bir süreçtir. Yaratıcı dramada bireyler verilen konu, tema, olay ve model çerçevesinde rol oyunları oynamakta, doğaçlamalar yapmakta ve bunlar üzerinde değerlendirmeler yaparak var olanı ve olması gerekeni öğrenmektedir (Önalan-Akfiat, 2006). Yaratıcı drama öğretim sürecinde bireylerin dünyayı anlayabilmesi; çevreleriyle, başkalarıyla ve kendileriyle etkileşim ve iletişime girmeleri için olanaklar sağlanması açısından çok etkili bir güce sahiptir (Üstündağ, 1998). Yaratıcı drama insanların kendilerini gerçekleştirme, kimi fantezilerini işe koşma, mutlu ve hoşnut olmalarına yol açma, kısmen de yaşantılarından estetik bir haz alabilmelerinin yanı sıra eğitim-öğretimde bir yöntem olarak kullanılmasını sağlamak söz konusudur (San, 2006). Temelde drama tekniği doğaçlamaya dayanmakla birlikte bu çalışmada kullanılan formal dramanın başı sonu belli bir senaryonun söz konusu olmasıyla informalden yani yaratıcı dramadan küçük bir farkla ayrılabilir.

P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımında öğrencilere problemin hissettirilmesi basamağında drama tekniğinin kullanılması, problem durumunun öğrenciler tarafından algılanmasında kolaylık sağlayabilir. Bu çalışma P<sub>b</sub>DÖ süreci ile planlanmış, problemin hissedilmesinde drama tekniği kullanılmış, bu bağlamda da öğrencilere Hayat Bilgisi dersinden seçilen kazanımlara ulaştırabilecek belirli bir senaryo verilip bu senaryo çerçevesinde rollerin canlandırılması istendiği için dramadan yararlanılmıştır. P<sub>b</sub>DÖ’nün uygulanmasında gerçek yaşamdan problem durumlarının kullanılmasının önemi göz önünde bulundurularak, bu çalışmada faydalanan drama senaryosu kapsamında, günlük yaşamda aile içerisinde gerçekleşen bireyler arası iletişimdeki hatalı tutum ve davranışların farkına varılması ve doğru davranışların kazanılması amaçlanmaktadır. Söz konusu kazanımlar ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda şu şekilde açıklanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009):

- B.3.28: Ailesinde ve yakın çevresinde (akrabaları, komşuları vb.) birbirlerinin haklarına ne ölçüde saygı gösterildiğini gözlemler (Tema: Benim Eşsiz Yuvam);
- B.3.20: Aile içinde görev dağılımının adil olup olmadığını sorgular (Tema: Benim Eşsiz Yuvam);
- B.3.17: Aile içinde ortaya çıkabilecek anlaşmazlıkları çözmek için sorun çözme becerisini kullanır (Tema: Benim Eşsiz Yuvam).

P<sub>b</sub>DÖ'nün öğrencilerin yalnızca akademik başarıları üzerinde değil, öğrenme alanına ilişkin tutum ve farkındalıklarının geliştirilmesi üzerinde de etkili olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Baysal, Duman, Arkan ve Hastürk (2012) tarafından İstanbul ilinde 60 adet beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülen çalışmada, Sosyal Bilgiler dersinde P<sub>b</sub>DÖ uygulanmasının öğrencilerin yazma eğilimlerini ve görsel sunu becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ilgın ve Arslan (2012) tarafından ilköğretim ikinci sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmada Türkçe dersinde metinlerle P<sub>b</sub>DÖ'nün uygulama aşamalarının çoğunda öğrenci kazanımlarını geliştirdiği bulgulanmıştır. Demirel ve Arslan-Turan (2010) tarafından yürütülen, P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine yönelik akademik başarıları, tutumları ve biliş ötesi farkındalık düzeyleri üzerine etkilerinin incelendiği araştırmada, P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının söz konusu alanlar üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde Cantürk-Günhan ve Başer (2008) tarafından yürütülen, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin Matematik dersine ilişkin başarıları ve tutumları üzerinde P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının etkilerinin incelendiği araştırmanın bulguları, bu yaklaşımın yalnızca akademik başarı üzerinde değil, derse yönelik tutum üzerinde de anlamlı düzeyde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, drama temelli P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin empati beceri düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Alan yazın incelendiğinde empati becerisinin drama tekniği ile geliştirilmesine yönelik ilköğretim düzeyinde yapılan çalışmalara rastlansa da söz konusu çalışmalar arasında P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının kullanımına yer verilmediği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın ilköğretim düzeyinde gerek empati becerisinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama süreci önermesi gerekse drama temelli P<sub>b</sub>DÖ'nün Hayat Bilgisi dersi kapsamında uygulanabilirliğini ortaya koyması bakımından alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle, bu araştırmaya yön veren problem cümlesi ve problemin çözümüne ulaşmada kullanılan alt-problem cümleleri şu şekilde belirlenmiştir:

Drama temelli P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımı ilköğretim öğrencilerinin empati beceri düzeylerini geliştirmede etkili midir?

1. P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin empati düzeyleri ön-test ve son-test ortalama skorları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin empati düzeyleri ön-test ve son-test ortalama skorları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin empati düzeyleri son-test ortalama skorları ile P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının uygulanmadığı kontrol grubu

öğrencilerinin empati düzeyleri son-test ortalama skorları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### Yöntem

Bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Yarı deneysel model, gerçek deneysel modelin uygulanmasının belirli nedenlerle güçlükler taşıdığı durumlarda özellikle toplumbilimlerinde sıkça başvurulan bir modeldir ve uygulama geçerliliği yüksektir. Modelde deney ve kontrol grupları gelişigüzel oluşturulurken, hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağı yansız bir seçimle kararlaştırılır (Karasar, 2011). Çalışmada eşdeğer kabul edilen aynı hizmet bölgesi ve aynı hizmet alanından iki farklı grup birisi deney diğeri kontrol grubu olarak rastgele seçildiği için bu desen kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın deseni aşağıdaki gibidir:

Tablo 1

*Araştırmanın Deneysel Deseni*

Gruplar	Ön-test	Deneysel işlem	Son-test
Deney grubu	ÇİEÖ	Drama Temelli P <sub>b</sub> DÖ	ÇİEÖ
Kontrol grubu	ÇİEÖ	-	ÇİEÖ

Drama temelli P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin empati beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi için deney grubundaki öğrencilerle drama tekniği ile problemin hissettirildiği P<sub>b</sub>DÖ uygulaması yapılmış, kontrol grubundaki öğrencilerle ise Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan konular herhangi bir deneysel yöntem kullanılmadan işlenmiştir. Kontrol grubunda ders kazanımları doğrultusunda anlatım ve soru-cevap teknikleri kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Fatih ilçesinde yer alan bir ilkokuldaki (2. Hizmet Bölgesi, 5. Hizmet Alanı) 24 üçüncü sınıf öğrencisi ile İstanbul ili Güngören ilçesinde yer alan bir ilkokuldaki (2. Hizmet Bölgesi, 5. Hizmet Alanı) 24 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğretmen ihtiyacı, coğrafi durum, ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyi, ulaşım şartları ile hizmet gereklerinin karşılanması yönünden örneklem seçilen okullar 2. Hizmet Bölgesinde yani ortanın üzerinde sosyo-ekonomik düzeyde yer almakta, bu okullarda görev yapan aynı zamanda araştırmacı öğretmenler ise iyi düzeyde puana sahip bulunmaktadır.

Çalışma grubu araştırmacılardan ikisi için kolay ulaşımın sağlanabildiği iki devlet okulundan seçildiğinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu tür örneklemede araştırmacılar çalışma grubu için uygun olan bireyleri araştırmanın amaç ve kapsamına bağlı olarak seçerler; belirlenen çalışma grubunun evreni genel hatlarıyla yansıtaacağı varsayımına dayanılır. Araştırmacıların önceki bilgi, deneyim ve becerileri bu örnekleme yönteminin kullanılmasında önem taşır (Balcı, 2010).

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırma kapsamında verilerin toplanması için “Çocuklar İçin Empati Ölçeği (ÇİEÖ)” kullanılmıştır. ÇİEÖ ilk olarak Mehrabian ve Epstein (1972) tarafından “Yetişkinler İçin Empati Ölçeği” adıyla geliştirilmiş olup, Bryant (1982) tarafından “Çocuklar ve Ergenler için Empati Ölçeği” şeklinde adapte edilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ise Yüksel (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe versiyonunun tekrarlı test yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı  $r=.069$ , iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısı ise  $.70$ 'tir. Türkçeye uyarlama sürecinin ardından yapılan geçerlilik çalışmasında madde yükü  $.245$  ve üstünde olanlar ölçeğe dahil edilmiştir. Orijinali 22 maddeden oluşan ölçeğin iki maddesi kapsam dışı bırakılmış ve madde sayısı 20 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük skor 0, en yüksek skor 20'dir.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizinde istatistik yazılımı kullanılmıştır. Araştırma sorularına bağlı olarak, öncelikle deney ve kontrol grubu skorlarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Örneklem skorlarının normal dağılım gösterdiği durumlarda parametrik, normal dağılım göstermediği durumlarda ise parametrik olmayan testler kullanılır (Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2011). Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilk, büyük olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılır (Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada deney ve kontrol grupları 24'er kişiden oluştuğu için grupların skor dağılımlarının normallik testi için Shapiro-Wilk testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Tablo 2'den anlaşılacağı gibi her iki gruba ait skorlara ilişkin Shapiro-Wilk testindeki p değerleri  $.05$ 'ten büyük olduğu için ( $Z_{kontrol}=.935$ ;  $p>.05$  ve  $Z_{deney}=.939$ ;  $p>.05$ ) skor dağılımlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilmektedir. Buradan hareketle ilerleyen aşamalarda verilerin analizi için parametrik testlerin kullanılabileceği anlaşılmaktadır.

Tablo 1

*Deney ve Kontrol Grubu ÇİEÖ Ön-Test Skorlarının Shapiro-Wilk Normal Dağılım Analizi*

		<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Z</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ön-test Skoru	Kontrol grubu	24	14.630	.935	24	.127
	Deney grubu	24	13.500	.939	24	.155

### Deneyel İşlem Öncesi Grupların ÇİEÖ Skorlarının Karşılaştırılması

Deneyel işlem öncesinde grupların ÇİEÖ skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olup olmadığını test etmek amacıyla parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3'ten anlaşılacağı gibi kontrol grubunun ön-test ÇİEÖ skorlarının ortalaması 14.630; deney grubunun ise 13.500 olmuştur. Grupların ön-test ortalama skorları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını tespiti için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre, grupların ortalama skorları arasında anlamlı bir

fark bulunmamaktadır ( $t_{(46)}=1.722$ ;  $p>.05$ ). Dolayısıyla her iki grubun ÇİEÖ ön-test skorları açısından denk olduğu ve deneysel uygulamaya geçilebileceği anlaşılmaktadır.

Tablo 2

*Deney ve Kontrol Grubu ÇİEÖ Ön-Test Skorlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi*

Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kontrol grubu	24	14.630	2.242	46	1.722	.092
Deney grubu	24	13.500	2.284			

### Deneyel İşlem Uygulama Aşamaları

Deneyel uygulama öncesinde öğrencilere P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımıyla öğrenme sürecine ilişkin temel aşamaların tanıtıldığı bir sunum yapılmıştır. Bu sunum, yaş düzeyi göz önünde bulundurularak, uygulama aşamalarının nasıl izleneceği konusunda bilgi vermeyi amaçlamaktadır. Böylelikle öğrencilerin problem durumunun farkına varma aşamasından başlayarak, problemi tanımlama, çözüm önerileri geliştirme ve olası çözümlerin işlerliğini denetleyip kesin çözüme ulaşana kadarki süreci çalışma gruplarında işletebilmeleri beklenmiştir. Toplam dokuz ders saatinde üç haftada gerçekleştirilen P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının uygulama aşamalarına bağlı kalınmak suretiyle (Gijsselaers, 1995; Kaptan & Korkmaz, 2001; Schultz & Christensen, 2004; Schmidt, 1983), problemin hissedilmesi için drama tekniğinden yararlanılan süreç şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

**Problemin farkına varılması.** Aile içerisinde haklara saygı, görev dağılımı açısından iletişim çatışmalarını örneklemek ve böylece karakterlerin düşünce ve duygularını hissettirerek çözülecek bir durum yaratmak için araştırmacılar tarafından oluşturulan senaryoda aile içinde gerçekleşen günlük bir yaşantı sergilenir. Söz konusu senaryo eğitimde drama uygulamaları konusunda eğitim almış bir sınıf öğretmeni, eğitimde yaratıcı drama ve psikodramanın kullanımı alanında sertifikalı bir sınıf öğretmeni ve çağdaş öğretim stratejileri alanında uzman bir akademisyen tarafından hazırlanmıştır. Senaryonun gelişimsel döneme uygunluğunun ve dilsel yeterliliklerinin teyit edilebilmesi için temel eğitimde drama uygulamaları alanında uzman bir akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Senaryo üzerinde anlaşılabilirlik ve müfredat kapsamına uygunluk bağlamında gerekli düzeltmeler sağlandıktan sonra bu araştırmacının kapsamındaki okullardan birinde, deney ve kontrol gruplarının dışında kalan, 22 kişiden oluşan bir 4. sınıf öğrenci grubuyla pilot uygulama yürütülmüştür. Pilot uygulama süresince öğrencilerin de senaryonun anlaşılabilirliğine ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerine başvurulmuş ve uygulama sürecinde karşılaşılan güçlük ve hatalar dikkate alınarak metin tekrar gözden geçirilmiştir. Hazırlanan senaryoda aile bireylerinin birbirleriyle kurdukları iletişimde yaşanan rahatsız edici durumlar bulunmaktadır. Bir öğrenci grubunca sergilenen drama uygulamasının izlenmesi ve öğrencilerin senaryoda yer alan problem durumunun farkına varmaları beklenmektedir. Bu aşamada öğrencilerin senaryoda işlenen problem durumunu sezmeleri ve çalışma gruplarında tartışmalar yürüterek bir kavram haritası oluşturmaları ve ulaştıkları yargıları paylaşmaları amaçlanmaktadır.

## Drama Senaryosu

**Afiyet Olsun!**

Çocuk okuldan eve gelir. Çantasını ve kıyafetlerini çıkartır ve salonda bir koltuğun üzerine fırlatıp bilgisayarın başında oyun oynamaya başlar. Anne evin içinde koşuşturmaktadır. Bir taraftan yemekle ilgilenmekte, bir taraftan da çocuğun eşyalarını toplamaya çalışmaktadır. Sürekli söylenir, çocuğun kendi eşyalarını toplamasını ve kendisine yardımcı olmasını ister. Çocuk hiç oralı olmaz.

Bir süre sonra çocuğun ağabeyi/ablası okuldan gelir. O da aynı şekilde çantasını ve kıyafetlerini salona fırlatır. Küçük çocuğu bilgisayarın başından zorla kaldırır ve bilgisayarda araştırma yapması gerektiğini söyler. Küçük çocuk annesinden yardım ister. Annesi çok işi olduğunu ve onunla ilgilenemeyeceğini ifade eder. Büyük çocuk annesinden araştırması için yardım ister; anne ona da aynı şekilde cevap verir: Sofrayı hazırlaması gerektiğini söyler ve çocuklardan yardım ister. Büyük çocuk bilgisayarın başından kalkmaz, küçük çocuk da koltukta üzülmüş ve sinirlenmiş bir halde oturur.

Bir süre sonra baba gelir, sevinçle çocuklarla karşılaşmayı bekler. Çocukların ikisi de babayla ilgilenmez ve babanın suratı asılır. Anne babaya hoş geldin der, onu karşılar, gününün nasıl geçtiğini sorar. Baba bu soruyu ve hoş karşılamayı geçiştirir, sofranın hazır olup olmadığını sorar. Herkes sofraya oturur. Hepsinin suratı asıktır ve kimse yemek istemez. Anne herkese seslenir: “Afiyet olsun!”

**Problemın doğru biçimde açıklanması.** İzleyici ve oyuncu öğrenci gruplarının senaryoda gerçekleşen problem durumuna ilişkin açıklamalar getirmeleri ve senaryoda aile bireylerinin birbirleriyle kurdukları iletişim biçimi nedeniyle karşılaştıkları güçlüklerin ifade edilmesi beklenmektedir. Bu aşamada öğrencilerin karakterler arasındaki iletişimde doğru ve yanlış olan ifade ve davranışları ayırt etmeleri, bu tespitlerini gruplara dağıtılan çalışma kâğıdına işlemeleri amaçlanmaktadır.

**Şekil 1.** Problemın Doğru Biçimde Açıklanmasına Yönelik Doğru/Yanlış Davranışlar Çalışma Kâğıdı

Grup 6

Aile bireylerinin yaptığı doğru ve yanlış davranışları belirleyiniz. Tespitlerinizi aşağıdaki tabloya grup olarak yazınız.

AİLEDEKİ BİREYLER	YANLIŞ DAVRANIŞLAR	DOĞRU DAVRANIŞLAR
Anne	Çocuklara bağırması. Yardım etmemesi.	Kocasına iyi davranması. Yemek yapması. Çocukları ona kötü davranışta afiyet olsun demesi.
Küçük kardeş	Abisine bağırması. Elbiselerini yere atması. Annesine kızmaması.	Babasına bağırması.
Büyük kardeş	Annesine bağırması. Bilgisayarı alması. Eşyalarını atması.	Babasına bağırması.
Baba	Hatununu uyarımasın. St...	Çocuklarına bağırması.



**Problemi çözmek için gereken bilgilerin belirlenmesi.** İzlenen senaryoda fark edilip açıklanan problem durumunun aşılmasına yönelik çözüm için öğrencilerin hangi bilgilere sahip olmaları gerektiğine karar vermeleri beklenmektedir.

**Bilgi toplamak için kullanılacak kaynakların belirlenmesi.** Senaryoda ortaya konan problemlili durumun çözümü için hâlihazırdaki bilgi ve deneyimlerinin dışında başka hangi bilgilere sahip olunması gerektiğine karar verilmesi beklenmektedir. Öğrencilerin kendi deneyimleri dışında, yaşanan durumun diğer aile bireylerinin bakış açısından nasıl gerçekleştiğini anlayabilmek için röportajlar/görüşmeler gerçekleştirmeleri ve diğer bilgi kaynaklarına yönelmeleri istenmektedir. Bu aşamada çalışma grubundaki her öğrencinin, öncelikle bireysel araştırmalar yapmaları ve elde ettikleri verileri gruplarında paylaşmaları beklenmektedir. Senaryo kapsamında, söz konusu problem durumunun öznesi olan aile bireylerinin görüşlerinin alınabilmesi için, sınıf ortamına anne, baba, abla, ağabey gibi figürleri temsilen yetişkinlerin davet edilmesi sağlanır. Bu süreçte çalışma gruplarının aile bireyleri ile görüşmeler yapması ve problemin çözümüne yönelik notlar alarak paylaşmaları amaçlanmaktadır.

**Olası çözümlerin oluşturulması.** Öğrencilerin kendi deneyim ve bilgileri yanında, diğer aile bireylerinin bakış açılarını keşfetmeye yönelik yaptıkları araştırmalardan elde ettikleri bilgileri çalışma gruplarında paylaşmaları ve çalışma gruplarında toplanan bilgiler ışığında, senaryoda yer alan problem durumunun çözümüne yönelik başlangıç çözümlerinin kurgulanması beklenmektedir. Bu aşamada çalışma gruplarının önceki aşamada elde edip paylaştıkları veriler üzerinden problem durumunun çözümüne yönelik öneriler geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

**Çözümlerin İrdelenmesi.** Bu aşamada çalışma gruplarında kurgulanan çözümlerin sınanması için öğrenci gruplarının söz konusu senaryoyu canlandırmaları ve tüm çalışma gruplarının problem durumunun çözümü için geliştirilen drama uygulamalarını tekrar izleyerek kendi çözüm kurgularını gözden geçirip iyileştirmeleri amaçlanmaktadır.

**Çözümün ortaya konması ve öz-değerlendirme.** Senaryoda ortaya konan problem durumunun çözümüne yönelik kurgulanıp düzenlenen dramanın tekrar sergilenmesi ve çalışma gruplarının kendi çözüm kurgularının, problem durumunun çözümü için etkililiğinin tartışılması beklenmektedir. Bu aşamada ortaya konan çözümle birlikte, öğrencilerin bireysel olarak kendi değerlendirmelerini yapmaları amaçlanmaktadır (Şekil 2).

## Şekil 2. Ortaya Konan Çözümün Ardından Uygulama Bitiminde Kullanılan Öz-Değerlendirme Formu

**ETKİNLİK ÖZ-DEĞERLENDİRME FORMU**

Adım, soyadım: *E.İ. Sara Dağcı*

Kendime en yakın hissettiğim rol: *Küçük Kardeş*

Neden?  
*Çünkü aynı olayları ben de yaşıyorum o yüzden  
 kendime en yakın hissettiğim rol küçük kardeş.*

Aşağıdaki tabloyu tüm rolleri düşünerek işaretleyiniz.

Ölçütler	Yapabildim	Biraz yapabildim	Yapamadım
Oynadığım roldeki kişilerin ne hissettiğini anlayabildim.	✓		
Oynadığım roldeki kişilerin yanlış davranışlarını farkettim.	✓		
Oynadığım roldeki kişilerin nasıl doğru davranabileceğini anladım.	✓		

Bu etkinlikten neler öğrendim?  
*Saygılı, sevgili, yardımseverliği öğrendim  
 yani bana çok güzel şeyler öğretti çok  
 güzel bir dramaydı çok zeki, muhteşem bir şeydi  
 çok sevdim burada bir arkadaşlarla anlaşmazlıkları  
 ma oluyor ama sonra barışıyor yani rollerde  
 en çok onayla üzülüyorum ama yardım  
 etmiyorlar da zor durumda kalıyor da çarelerini yardım  
 etmiyorlar.*

*Bitti*

Deney grubuna yönelik problemin hissedilmesi için drama tekniğinden yararlanılarak gerçekleştirilen P<sub>b</sub>DÖ süreci takvimi Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4

*Drama Temelli P<sub>b</sub>DÖ Yaklaşımı Uygulama Aşamaları Takvimi*

Hafta	Uygulama Aşamaları	İçerik ve Etkinlik
1.Hafta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemin farkına varılması</li> <li>• Problemin doğru biçimde açıklanması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• P<sub>b</sub>DÖ yöntemiyle öğrenme sürecine yönelik sunumun izlenmesi</li> <li>• Metnin anlaşılması ve drama gösterimleri</li> <li>• Grup ve sınıf tartışmaları, beyin fırtınası etkinliği</li> <li>• Uygulama formlarının işlenmesi</li> </ul>
2.Hafta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemi çözmek için gereken bilgilerin belirlenmesi</li> <li>• Bilgi toplamak için kullanılacak kaynakların belirlenmesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grup içi ve sınıf tartışmaları</li> <li>• Veri elde etmeye yönelik stratejilerin ve kaynakların belirlenmesi</li> <li>• Sınıf içi görüşmelerin yapılması ve görüşme notlarının kaydedilmesi</li> </ul>
3.Hafta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olası çözümlerin oluşturulması</li> <li>• Çözümlerin irdelenmesi</li> <li>• Çözümün ortaya konması ve öz-değerlendirme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çözüm önerilerinin geliştirilmesi</li> <li>• Önerilere yönelik gösterimlerin sergilenmesi</li> <li>• Grup içi ve sınıf tartışmaları</li> <li>• Çözümün ortaya konması ve gösterimin gerçekleşmesi</li> <li>• Öz-değerlendirme</li> </ul>

**Bulgular**

Araştırmanın birinci ve ikinci alt-problemleri uyarınca uygulama aşamaları sonrasında kontrol ve deney gruplarının kendi içlerinde ÇİEÖ ön-test ve son-test skorları açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerinin anlaşılabilmesi için bağımlı gruplar t-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5'ten anlaşılacağı gibi kontrol grubunun ÇİEÖ ön-test ve son-test skorları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmezken ( $t_{(23)}=2,001$ ,  $p>,05$ ), deney grubunda ise anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ( $t_{(23)}=-5,786$ ,  $p<,05$ ). Bir başka deyişle, herhangi bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun ÇİEÖ skorları kayda değer bir değişme göstermezken, drama temelli P<sub>b</sub>DÖ uygulamasının yapıldığı deney grubunun ÇİEÖ skorlarında anlamlı düzeyde bir artış meydana gelmiştir. Dolayısıyla drama temelli P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının deney grubundaki öğrencilerin empati düzeylerinin geliştirilmesi bakımından etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3

*Grupların ÇİEÖ Ön-Test ve Son-Test Skorlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Analizi*

Grup		N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kontrol grubu	Ön-test	24	14.630	2.242	23	2.001	.057
	Son-test		13.710	2.726			
Deney grubu	Ön-test	24	13.500	2.284	23	-5.786	.000
	Son-test		15.250	2.364			

Araştırmanın 3. alt-problemi uyarınca kontrol ve deney gruplarının ÇİEÖ son-test skorları açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerinin anlaşılabilmesi için bağımsız gruplar t-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6'dan anlaşılacağı gibi kontrol grubunun son-test ÇİEÖ skorlarının ortalaması 13.710; deney grubunun ise 15.250 olmuştur. Grupların son-test ortalama skorları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre, grupların ortalama skorları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $t_{(46)}=-2.093$ ;  $p<.05$ ). Dolayısıyla kontrol ve deney gruplarının ön-test skorları açısından birbirine denk oldukları düşünüldüğünde, drama temelli P<sub>b</sub>DÖ uygulamasının öğrencilerin empati düzeylerini geliştirmede etkili olduğu anlaşılmaktadır. Grupların ortalama skorları arasındaki farklılaşma manidar bulunmuş olsa da bu farklılaşmanın deney grubuna uygulanan P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımıyla yürütülen programdan (bağımsız değişken) ne düzeyde etkilendiğinin bilinmesi de önemlidir. Söz konusu etki büyüklüğü ( $\eta^2$ ), test skorlarındaki varyansın ne kadarının bağımsız değişkene bağlı olduğuna ilişkin yorumlama imkanı sunar ve .01 küçük, .06 orta ve .14 büyük etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2011). Deney ve kontrol gruplarının ÇİEÖ son-test skorları için hesaplanan etki büyüklüğü de ( $\eta^2=.087$ ) ortalamalar arasındaki farka ilişkin orta düzeyde bir etki büyüklüğünü göstermektedir.

Tablo 4

*Deney ve Kontrol Grubu ÇİEÖ Son-Test Skorlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi*

Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	$\eta^2$
Kontrol grubu	24	13.710	2.726	46	-2.093	.042	.087
Deney grubu	24	15.250	2.364				

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, drama temelli P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının, ilkökul öğrencilerinin empati düzeyini geliştirmede soru-cevap, anlatım gibi öğrencilerin aktif olarak katılım göstermedikleri öğrenme süreçlerine kıyasla daha etkili sonuç verdiği anlaşılmaktadır. Bu durum, alan yazında gerek P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımı gerekse drama ve rol oynama tekniklerinin etkililiğine yönelik yapılan araştırmalarla desteklenmektedir.

Yüksel (2004) tarafından hazırlanan empati eğitim programının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin empati düzeylerini geliştirdiği; Şahin (2012) tarafından hazırlanan akran zorbalığını önleme programının, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin akran zorbalığı davranışlarını önemli ölçüde geriletmediği ve öğrencilerin empati becerileri üzerinde geliştirici etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Kasapoğlu ve Güneysu (2017) tarafından yürütülen çalışmada ise duygusal zekâ becerilerinin yaratıcı drama ile geliştirilmesinin öğrenci memnuniyeti açısından olumlu sonuçlarının olduğu bulgulanmıştır. Çalışma sonunda öğrenciler sinirlerini kontrol etme, olumsuz duygularını olumluya çevirebilme, hayal güçlerini geliştirme ve empati kurma gibi becerilerinin arttığını belirtmişlerdir. Keski ve Aykaç (2014) tarafından, aile içi iletişim

engellerinin yaratıcı drama ve empati uygulamalarıyla aşılması amacıyla ilköğretim velileri ile yürütülen çalışmada söz konusu uygulamaların öğrenci velilerinin aile içi iletişimde karşılaştıkları sorunların çözümünde olumlu yönde katkı sağladığı ortaya konmuştur.

Kalliopuska (1992) tarafından geliştirilen ve Finlandiya’da 665 öğrenciyle (5, 8 ve 10. sınıflar) yürütülen empati geliştirme programının da öğrencilerin empati düzeylerini önemli ölçüde yükselttiği anlaşılmaktadır. Sözü edilen programların hepsinde de ağırlıklı olarak drama ve rol oynama etkinliklerinden faydalandığı görülmektedir. McNaughton (2007) tarafından yürütülen, ilköğretim öğrencilerinin aktif vatandaşlık bilinci edinmeleri yönünde drama tekniğinin etkililiğinin araştırıldığı çalışma, drama uygulamalarının söz konusu edinimlerle ilgili gerek tutum gerekse beceriler kapsamında olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Yine Kostı, Kondoiyanni ve Tsiaras (2015) tarafından altıncı sınıflarla yürütülen çalışmada da, tarihî olayların farklı bakış açılarıyla değerlendirilebilmesi için empati becerisinin drama tekniği ile geliştirilmesinde olumlu sonuçlara ulaşıldığı bulgulanmıştır.

Yaratıcı drama uygulamalarının 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin benlik algıları, sosyal becerileri ve problemleri davranışları üzerindeki olası etkilerinin incelendiği araştırmada Freeman, Sullivan ve Fulton (2003), söz konusu uygulamaların 237 öğrenciden oluşan katılımcı grubun benlik algıları, sosyal becerileri ve problemleri davranışları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisinin bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Buna rağmen araştırmacılar, uygulayıcının tutum ve tercihleri ile uygulamanın süresi dikkate alındığında revize edilmiş bir çalışmanın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma yaratabileceğini ifade etmişlerdir. Curtis vd. (2013) tarafından yetişkin, genç ve çocukların çevre duyarlılığının geliştirilmesi yönünde dramanın kullanıldığı çalışmada araştırmacılar, her üç grubun çevre duyarlılıklarının geliştiğini ve buna paralel olarak davranışlarının sonuçlarıyla yüzleşme bilinçlerinin zenginleştiğini ortaya koymuşlardır. Günümüz çocuk ve gençlerinin dijitalleşen dünyanın olanaklarının çarpık kullanımı nedeniyle siber-zorbalık tuzağına yakalanmakta olduklarını ifade eden Hicks, Le Clair ve Berry (2016), drama uygulamalarının kullanıldığı bir empati programının okul müfredatlarına empoze edilmesiyle birlikte kendini bedensel ve sözel olarak ifade ederek bir başkasının yerine koyma deneyiminin siber-zorbalığın ciddi bir tehdit olarak algılanmasını kolaylaştıracağını ve sözü edilen davranışların önüne geçilebileceğini belirtmektedirler. Benzer şekilde Catterall (2007) tarafından ortaokul öğrencilerinin akran çatışmalarını çözme becerilerinin drama uygulamalarıyla geliştirilmesine yönelik yürütülen 24 haftalık çalışma sonucunda, öğrencilerin çatışma çözme becerilerinde, sosyal iletişim becerilerinde ve drama uygulamalarına yönelik tutumlarında kaydedeğer gelişmeler gerçekleştiği ortaya konmuştur.

P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının ise alan yazında ağırlıklı olarak fen bilimleri, tıp ve matematik alanlarında, özellikle akademik başarı üzerindeki etkileri açısından incelendiği anlaşılmaktadır. Buna karşın, yöntemle ilgili yapılan araştırmalarda, öğrencilerin P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımına yönelik tutumlarının da göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Söz konusu araştırmalar genel olarak öğrencilerin P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının uygulanmasına yönelik pozitif bir tutuma sahip olduklarını ortaya koymasından dolayı eldeki çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Akinoğlu ve Tandoğan (2007) tarafından 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinde 50 adet yedinci sınıf öğrencisiyle yürütülen çalışmada, öğrencilerin Fen

Bilimlerine yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği ortaya konmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler problem çözme becerilerinin geliştiğini, dersten daha çok keyif aldıklarını ve grup içinde çalışmanın kendilerini daha çok motive ettiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Çiftçi, Meydan ve Ektem (2007) tarafından 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, Konya ilinde 40 adet altıncı sınıf öğrencisiyle yürütülen çalışma sonucunda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının pozitif yönde anlamlı düzeyde arttığı ortaya konmuştur. Ülger (2012) tarafından Görsel Sanatlar dersi biçimlendirme ünitesi kapsamında Ankara ilinde 72 adet yedinci sınıf öğrencisiyle yürütülen çalışmada da öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdikleri ve dersten daha çok keyif aldıkları ifade edilmiştir.

Ülger ve İmer'in (2013) ilköğretim yedinci sınıf öğrencileriyle yürüttükleri P<sub>b</sub>DÖ'ye dayalı görsel sanatlar eğitimi uygulamalarına yönelik çalışmaları, görsel sanatlar eğitiminde P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde P<sub>b</sub>DÖ'nün yaratıcı düşünmeyi geliştirici etkisini bulgulayan (Yaman & Yalçın, 2005; Yenilmez & İşgüden, 2007) çalışmaların yanı sıra işbirliğini (Akpınar & Ergin, 2005; Cantürk-Günhan & Başer, 2009b); iletişim (Budak, Budak, Tutak, & Dane, 2009), araştırma (Uluyol, 2009) ve problem çözme becerilerini (İnce-Aka, Güven, & Aydoğdu, 2010; İnel & Balım, 2010) geliştirdiği de belirlenmiştir.

Norman ve Schmidt (1992), Haron ve Major (2004) öğrencilerin P<sub>b</sub>DÖ'ye yönelik görüşlerini araştırdıkları çalışmalarında sürecin öğrencilerin problem çözme, araştırma ve işbirliği becerilerini geliştirdiği sonucuna varmışlardır (akt. Demirel & Aslan-Turan, 2010). Boud ve Feletti (1997)'de P<sub>b</sub>DÖ'nün öğrencilerin iletişim, bilgi kaynaklarına ulaşma ve kullanabilme ve grupla çalışma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir (akt. Taşkesenligil, Şenocak & Sözbilir, 2008). Hendry, Ryan ve Haris (2003) ile Chin ve Chia (2004) de benzer bulgulara ulaşmışlardır (akt. Akpınar & Ergin, 2005). Shepherd (1998) yaptığı deneysel çalışmada P<sub>b</sub>DÖ'nün deney grubunda eleştirel düşünme becerisinin önemli ölçüde arttığını tespit etmiştir (akt. Thomas, 2000).

P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının alan yazında çoğunlukla ortaokul, lise ve üzeri düzeylerde uygulanıp araştırıldığı görülmektedir. P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının uygulama aşamalarının hassas bir sistematik gerektirmesi ve özellikle ilkokul düzeyinde yoğun bir öğretmen kılavuzluğuna ihtiyaç duyulması bu durumun gerekçeleri olarak kabul edilebilir; nitekim P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının sınıf içi hareketliliğe tolerans gerektirmesi ve özellikle küçük yaş gruplarında öğretmen kılavuzluğuna daha çok ihtiyaç duyulması, yöntemin sınırlılıkları olarak gösterilmektedir (Çetin, 2011; Kılınç, 2007). Buna karşın, yurt içi ve yurtdışı alan yazında ele alınan çalışmalarda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının uygulanışına yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları anlaşılmaktadır (Alagöz, 2011; Edwards & Hammer, 2006; Kızılcık & Tan, 2017; Yenilmez & İşgüden, 2007).

P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımı öğrencileri işbirlikli çalışmaya yönlendirmesi, kendi görüş ve deneyimlerini grup içinde paylaşabilmeleri, keşfedilen bir problem durumunun çözüme kavuşturulabilmesi ve empati becerisini geliştirmesi açısından etkili bir yaklaşımdır. Gerek öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki gerekse öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki olumlu etkilerinden hareketle P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının çağdaş eğitim stratejileri arasında güçlü bir pozisyona sahip olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın da P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının uygulanışı bakımından ve ancak somut olaylar üzerinden empati kurmayı

anlayabilmesi mümkün olabilecek ilkokul düzeyine odaklanması ile alan yazına katkı sağladığı ve araştırmacılara da P<sub>b</sub>DÖ'nün ilkokul düzeyinde uygulanabilirliği bakımından cesaret verebileceği düşünülmektedir.

### Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ve ilgili alan yazın incelemelerinin ardından uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak özellikle ilkokul düzeyinde programlar hazırlanabilir. Bu programların öğrencilerin iletişim becerileri, akademik başarıları ve okula yönelik tutumları üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının öğretim programı içeriğiyle paralel olarak yürütülebilmesi için program geliştirme süreçlerinde P<sub>b</sub>DÖ yaklaşımının drama temelli olarak kullanımına böylece empati becerisinin gelişimine ağırlık verilebilir.

## Summary

**Purpose and Significance:** Empathy is a pro-social process directing towards an equal, just and cooperative living. Starting from early years of education, it is accepted that empathy has a critical value in order to improve humane interaction abilities which can be developed by means of various educational applications including drama, role playing etc. Problem-based learning (PBL) is one of those applications in which drama can be effectively applied. Regarding today's constructive understanding of educational approach, drama applications framed by a PBL approach could provide a very fertile ground to step forward in developing empathy skills. PBL is a learning model based on John Dewey's educational philosophy of learning as living. In this model, teachers act like providers of students' needs for constructing their solutions for a particular problem. In PBL, the problem must be thoroughly prepared by teachers and students must be moderated in small work-groups moving along seven basic principles.

The purpose of this study is to investigate the effects of PBL utilized with drama applications on primary school pupils' empathy skill levels. Regarding the basic principles of PBL, primary school is an advantageous field to provide students with the ability to sense the main idea lying under the problem by using drama applications. In review of literature, it can be realized that limited research were made based on the effectiveness of PBL in social sciences. Except for those in secondary schools, no research can be found in primary school level about effectiveness of PBL in social sciences. Thus it is believed that this research could be beneficial both in recommending a new study program for developing empathy skills in primary education in social sciences and in providing an addition to educational literature for PBL.

**Method:** Pretest-posttest control-group design was utilized through the research which was applied on two groups each consisting of 24 3<sup>rd</sup> graders. Data collection was conducted with "Scale of Empathy for Children". PBL process utilized with drama applications was conducted on experimental group and none on control group. Study plan for experimental group was prepared by two of researchers and applied for three weeks. Shapiro-Wilk normality test, independent-samples t-test and paired-samples t-test were used for data analysis.

**Results:** There were no significant differentiation between control and experimental groups regarding pre-test average scores. This finding shows that each group is identical as of scale pre-test scores. Regarding pre-test and post-test average scores of control and experimental groups, it was found that there were no significant differentiations between pre-test and post-test average scores of control group. This finding shows that, after the 3-week standart in-class program, average scores of control group did not differ. On the contrary, regarding pre-test and post-test average scores of experimental group, there was a significant differentiation between average scores.

Comparing post-test average scores of control and experimental groups, there was a significant differentiation between scores in favor of experimental group. This finding shows that the 3-week PBL program was effective in developing primary school pupils' empathy skill levels.



**Discussion and Conclusions:** Findings gathered from the research bring forth that PBL program utilized with drama is more effective in developing primary school pupils' empathy skill levels than classical in-class applications like Q-A or lecturing in which students do not take part actively in learning processes.

Literature indicates that PBL is an effective way of learning especially in natural science education. Besides, it can be seen that students enjoy the process of problem solving and want to experience this in every part of their learning environments.

For such reasons that it requires a high level of moderation in low-age groups and a delicate balance between rigor and richness, it may be seen that research on PBL are widely applied in secondary schools, high schools or adult education. However, studies indicate that teachers have a significantly positive attitude for using PBL in educational applications.

PBL is an effective way of learning for directing and motivating children to study in work-groups, share their experiences, make research and question their own stances against problematic situations. It has a highly powerful effect on both academic success and attitudes for learning in general. If concentrated on primary school students and social science education, it may take a strong position in today's educational strategies.

### Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2005). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik öğrenci görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 3-14.
- Akpınar, B., & Özdaş, F. (2013). İlköğretimde değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: nitel bir analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 105-113.
- Akinoğlu, O., & Tandoğan, R. Ö. (2007). The effects of problem-based active learning in science education on students' academic achievement, attitude and concept learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(1), 71-81.
- Alagöz, B. (2011). Probleme dayalı öğrenme yönteminin sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 167-186.
- Ampuero, D. A., Miranda, C., & Goyen, S. (2015). Positive psychology in education for sustainable development at a primary-education institution. *Local Environment*, 20(7), 745-763.
- Andersen, C. (2004). Learning in "As-If" Worlds: Cognition in Drama in Education. *Developmental Psychology: Implications for Teaching* (Autumn, 2004), 281-286.
- Aykaç, N. (2005). *Aktif öğretim yöntemleri*. Ankara: Naturel Kitap.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baysal, Z. N. (2005). Hayat bilgisi/sosyal bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenme için problem durumları oluşturma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 471-485.
- Baysal, Z. N., Duman, M., Arkan, K., & Hastürk, E. (2012). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin görsel sunu ve yazma eğilimlerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 78-90.
- Borrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 68, 3-12.
- Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53(2), 413-425.
- Budak, İ., Budak, A., Tutak, T., & Dane, A. (2009). "Matematikte düz anlatım ve problem çözme sınıflarındaki öğretmen-öğrenci etkileşim farklılıklarının karşılaştırılması". *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 180-189.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cantürk-Günhan, B., & Başer, N. (2008). Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına ve başarılarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 119-134.
- Cantürk-Günhan, B., & Başer, N. (2009a). Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin öğrenci, öğretmen ve öğretim üyelerinin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 134-155.

- Cantürk-Günhan, B., & Başer, N. (2009b). Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 451-482.
- Catterall, J. S. (2007). Enhancing peer conflict resolution skills through drama: an experimental study. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12(2), 163-178.
- Curtis, D., Howden, M., Curtis, F., McColm, I., Scrine, J., Blomfield, T., . . . Ryan, T. (2013). Drama and Environment: Joining Forces to Engage Children and Young People in Environmental Education. *Australian Journal of Environmental Education*, 29(2), 182-201.
- Çetin, Ş. (2011). Probleme dayalı öğrenme. (Ed. S. B. Filiz), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* içinde (s. 234-248). Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftçi, S., Meydan, A., & Ektem, I. S. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenmeyi kullanmanın öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 161-178.
- Demirel, M., & Arslan-Turan, B. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, tutuma, bilişötesi farkındalık ve güdü düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 55-66.
- Edwards, S., & Hammer, M. (2006). Laura's story: Using Problem Based Learning in early childhood and primary teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 465-477.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. (J. D. Ickes), *The Social Neuroscience of Empathy* içinde (pp. 85-99). Massachusetts: The MIT Press.
- Freeman, G., Sullivan, K., & Fulton, C. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138.
- Gijselaers, W. (1995). Perspectives on problem-based learning. In W. H. Gijselaers, D. T. Tempelaar, P. K. Keizer, J. M. Blommaert, E. M. Bernard, & H. Kasper (Eds.), *Educational innovation in economics and business administration: The case of problem-based learning* (pp. 39-52). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Good, J. S., Fox, J., & Coffen, R. (2011). Fostering the development of empathy in the classroom: A strategic response to the problem of bullying. *Teaching & Professional Practice*, 5(1), 24-30.
- Hicks, J. F., Le Clair, B., & Berry, S. (2016). Using solution-focused dramatic empathy training to eliminate cyber-bullying, *Journal of Creativity in Mental Health*, 11:3-4, 378-390.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based learning: what and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- İlgin, H., & Arslan, D. (2012). Türkçe dersinde metinlerle problem çözme öğretiminin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 157-176.
- İnan, H. Z. (2005). Okullarda çocuklar arası zorbalık. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 161-170.

- İnce-Aka, E., Güven, E., & Aydoğdu, M. (2010). Effect of problem solving method on science process skills and academic achievement. *Journal of Turkish Science Education*, 7(4), 13-25.
- İnel, D., & Balım, A. G. (2010). “Fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenme yöntemi kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri”. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-13
- Kabapınar, Y. (2012). Ötekinin penceresinden duruma bakmanın aracı ve bir öğretim yöntemi olarak empati. (Ed. C. Öztürk), *Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (ss. 284-293). Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y., Canpolat, Y., Yazar, N., & Karadayı, S. (2016). Hayat bilgisi dersinde sosyal empati etkinliklerini uygulamak: ötekini duyumsayarak var oluyorum. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(USBES Özel Sayı II), 1320-1338.
- Kalliopuska, M. (1992). Holistic empathy education among preschool and school children. *International Scientific Conference Comenius' Heritage and Education of Man* (pp. 23-27). Prag: ERIC.
- Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 185-192.
- Karakuş, U. (2006). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler derslerinde uygulanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 163-176.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasapoğlu, H., & Güneysu, S. (2017). Öğrencilerin duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanılmasına ilişkin görüşlerin incelemesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1039-1054.
- Keski, Y., & Aykaç, M. (2014). İletişim engellerinin aile içi iletişime etkisini incelemede yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin katılımcı görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 18(3), 121-144.
- Kılınç, A. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 561-578.
- Kızılıcık, H. Ş., & Tan, M. (2017). Probleme dayalı öğrenme sürecinin öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Kohlberg, L. (1975). Moral education for a society in moral transition. *Educational Leadership*, 33, 46-54.
- Kosti, K., Kondoiyanni, A., & Tsiaras, A. (2015). Fostering historical empathy through drama-in-education: a pilot study on secondary school students in greece. *Drama Research*, 6(1), 2-15.
- Kuštrin, I. (2005). Problem design. (V. Jurković), *Guide to Problem-Based Learning içinde* (ss. 8-12). Ljubljana, Slovenia: Association of LSP Teachers.
- McNaughton, M. J. (2006). Learning from participants' responses in educational drama in the teaching of education for sustainable development. *Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11(1), 19-41.

- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
- Nagy, P., Laskey, A., & Allison, P. (1993). Evaluation as harvesting: Drama in education as tender fruit. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 18(2), 117-131.
- Nicoll, K., Trifone, C., & Samuels, W. E. (2008). An in-class, humane education program can improve young students' attitudes toward animals. *Society and Animals*, 16(1), 45-60.
- O'Toole, J. (2002). Drama: The productive pedagogy. *Melbourne Studies in Education*, 43, 39-52.
- Önalın-Akfirat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Roth-Hanania, R., Davidov, M., & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior and Development*, 34(3), 447-458.
- Salı, G. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki çocukların empatik eğilimlerinin ve benlik kavramlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(4), 496-519.
- San, İ. (2006). Tiyatroya rağmen yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1).5-15.
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: definitions and distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 9-20.
- Schmidt, H. G. (1983). Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education*, 17(1), 11-16.
- Schultz, N., & Christensen, H. P. (2004). Seven-step problem-based learning in an interaction design course. *European Journal of Engineering Education*, 29(4), 533-541.
- Siyez, D. M., & Kaya, A. (2011). Akran zorbalığı gruplarında empatik eğilim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23-43.
- Şahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34, 1325-1330.
- Uluyol, Ç. (2009). Problem temelli öğrenmenin öğrenci başarısına etkisi ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 19-36.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara. 5 13, 2018 tarihinde <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2010-2011/HayatBilgisi-3.Sınıf.pdf> adresinden alındı
- Taşkesenligil, Y., Şenocak, E., & Sözbilir, M. (2008). Probleme dayalı öğrenme teorik temelleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 50-58.
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. [http://www. Rinet/middletown/mef/linkresources/documents/researchreviewPBL\\_070226.pdf](http://www.Rinet/middletown/mef/linkresources/documents/researchreviewPBL_070226.pdf) adresinden 29.06.2009 tarihinde alınmıştır.

- Ülger, K. (2012). Görsel sanatlar eğitiminde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 195, 23-42.
- Ülger, K., & İmer, Z. (2013). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının (pdö) öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 382-392.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim/Education and Science*, 22(107), 28 -35.
- Verducci, S. (2000). A Conceptual history of empathy and a question raises for moral education. *Educational Theory*, 50(1), 63-80.
- Yaman, S., & Yalçın, N. (2005). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim Online*, 4(1), 42-52.
- Yaşar, Ş., & Gültekin, M. (2012). Anlamlı öğrenme için etkili öğretim stratejileri. (Ed. C. Öztürk), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (ss. 77-109). Ankara: Pegem Akademi.
- Yenilmez, K., & İşgüden, E. (2007). Probleme dayalı matematik öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(13), 119-131.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 341-354.
- Yüksel, A. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin empatik becerileriyle aile işlevleri ve benlik kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 153-165.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## Ergenlerde Saldırganlığın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi\*

### Investigation of Aggression in terms of Various Variables in Adolescence

Bilge NAİR\*\* 

Hülya ERCAN\*\*\* 

Received: 3 May 2018

Research Article

Accepted: 17 April 2019

**ABSTRACT:** The aim of this study is to examine the aggression levels of adolescents according to sex, age, perceived environmental safety, personality traits, perceived parental attitudes and peer relationships. The research was performed in by using the relational survey method. 461 high school students participated in the study; 202 of the participants were female (43.8%), 259 (56.2%) were male; the mean age was 15.69 (SD=1.20). The research data were collected by using "Personal Information Form", "Aggression Questionnaire", "Sense of Safety Scale", "Adjective Based Personality Test", "Parental Attitude Scale" and "Peer Relationship Scale". Correlation, t-test and multiple linear regression analyzes were performed to determine the relationships between the variables in the study. As a result of the analyzes, it was found that the subscales of aggression were related to sex, age, perceived environmental security, personality traits, perceived parental attitudes and peer relationships at different levels. As a result of the regression analysis, it was determined that personality traits of agreeableness, neuroticism, extroversion and openness dimensions, peer relations' loyalty and self-disclosure dimensions, and parental attitudes of acceptance/interest and psychological autonomy were significant predictors of aggression. The mentioned variables together explain for 31% of the total variance.

**Keywords:** adolescence, aggression, personality traits, parental attitudes, peer relationships.

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı, ergenlerin saldırganlık düzeylerini cinsiyet, yaş, algılanan çevre güvenliği, kişilik özellikleri, algılanan ana-baba tutumu ve akran ilişkileri değişkenlerine göre incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme tekniği kullanılmış, çalışmaya 461 lise öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların 202'si kadın (%43.8), 259'u (%56.2) erkektir; yaş ortalamaları 15.69'dur (SS=1.20). Araştırma verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Saldırganlık Ölçeği", "Çevre Güvenlik Ölçeği", "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi", "Ana Baba Tutum Ölçeği" ve "Akran İlişkileri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri tespit edebilmek için korelasyon, t-testi ve çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda saldırganlığın alt boyutları ile cinsiyet, yaş, algılanan çevre güvenliği, kişilik özellikleri, algılanan ana baba tutumları ve akran ilişkileri arasında farklı düzeylerde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda kişilik özelliklerinin uyumluluk, nevroitiklik, dışadönüklük ve deneyime açıklık boyutları, akran ilişkilerinin sadakat ve kendini açma boyutları ile algılanan ana baba tutumlarının kabul/ilgi ve psikolojik özerklik boyutlarının birlikte saldırganlığın anlamlı birer yordayıcısı olduğu ve bu değişkenlerin birlikte toplam varyansın %31'ini açıkladığı saptanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** ergenlik, saldırganlık, kişilik özellikleri, ana baba tutumları, arkadaş ilişkileri.

\* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen "Ergenlerde Saldırganlık Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Freelance Researcher, Sivas, Turkey, bilgekose55@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4851-066X>

\*\*\* Corresponding Author: Asst. Prof. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey University, Karaman, Turkey, [hulya.ekin@gmail.com](mailto:hulya.ekin@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-0442-4121>

#### Citation Information

Nair, B., & Ercan, H. (2019). Ergenlerde saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 1067-1094.

## Giriş

Ergenlik fiziksel, bilişsel ve psikososyal değişikliklerin yaşandığı bir dönemdir. Ergenler bir yandan kendilerinde meydana gelen değişimlere uyum sağlamaya çalışırken diğer taraftan kimlik geliştirmek, özerklik kazanmak ve yakın ilişkiler kurmak gibi gelişim görevlerini başarmak durumundadırlar. Söz konusu süreçte ergenlerin ana babaları ve akranları ile ilişkileri farklılaşmakta, hak ve özgürlüklerinin yanı sıra toplumsal sorumlulukları da artmaktadır. Kısa süre içerisinde yaşanan bu değişimler dizisine bir takım sorunlar da eşlik etmektedir. Bu sorunlar arasında öne çıkanlardan biri, saldırganlıktır.

Saldırganlık insanlara ya da diğer canlılara zarar verme niyeti içeren her türlü eylemi ifade etmek için (Carlson, Marcus-Newhall, & Miller, 1989) ve çoğu zaman şiddet kavramı ile birlikte kullanılan bir kavramdır. Her iki kavram da biliş, duygu ve davranış alt kümelerini içerir ve aralarındaki sınır oldukça belirsizdir. Çoğu bilim insanı saldırganlığın bir şekilde başkalarına acı çektirme, mülklerine ya da saygınlıklarına zarar vermeye yol açacak sözel ya da fiziksel davranışları içerdiğini kabul eder (Baron, 1977); şiddet ise daha çok ciddi hasar ya da yaralanmalara yol açacak fiziksel saldırganlıkları ifade etmek için kullanılır (Megarge, 2009). Bu durumda saldırganlık kavramının kapsamının daha geniş olduğu söylenebilir.

Saldırganlık, kişiler ve toplumlar için olumsuz sonuçlara yol açtığından, uzun zamandır bilim insanlarının ilgisini çekmektedir. Bunun sonucu olarak saldırganlıkla ilgili çok sayıda kuramsal açıklamaya rastlamak mümkündür. Bunlardan en dikkat çekici olanlar psikanalitik yaklaşım, etolojik yaklaşım, biyolojik yaklaşım, engellenme-saldırganlık kuramı ve sosyal öğrenme kuramıdır.

Psikanalitik yaklaşımın önemli temsilcisi Sigmund Freud, iki temel içgüdüden söz eder: Yaşam ve ölüm. Freud (1966), saldırganlık davranışlarını bireylerin doğuştan getirdikleri ve doyurulması gereken ölüm içgüdüsüne dayandırır; ancak saldırganlık daima erotik dürtülerle de ilişkilidir. Ona göre saldırganlık dürtüsü bedensel gerilimlerden kaynaklanır ve dışa vurulması gerekir. İki binli yıllara gelindiğinde, psikanalitik yaklaşımda Freud'un bakış açısı temele alınmakla birlikte saldırganlık yıkıcı bir dürtü, hayal kırıklığı ya da hoşnutsuzluğa verilen karşılık; birincil gereksinimlerin karşılanmamasından kaynaklı çekilen acıya tepki ya da narsistik gereksinimlerin değişmesi ile ilişkili bir dürtü olarak ele alınmaktadır (Rizzuto, Meissner, & Buie, 2004).

Saldırganlığı içgüdü olarak gören diğer bir kuramcı ise Konrad Lorenz'dir. Etolojik Kuramın temsilci olan Lorenz (1963/2002), saldırganlığı insan ve hayvan davranışlarını karşılaştırarak incelemiş ve açıklamalarında evrimsel bakış açısını temele almıştır. Ona göre saldırganlık türler arasında değil, türler içinde ortaya çıkar. Bir hayvan, kendi türünün diğer üyelerine saldırgan davranışlarda bulunarak ulaşılabilir kaynakların en uygun biçimde dağılımını sağlar. Saldırganlık aracılığı ile türün en güçlü ve en iyi olanları hayatta kalır; böylelikle onların özellikleri gelecek nesillere aktarılır.

Saldırganlıkla ilgili açıklamalardan bir diğeri biyolojik yaklaşımdan gelir. Biyolojik yaklaşımda, insan ve hayvanlardaki saldırganlık davranışları hormonlar, beyindeki çeşitli bölgeler ve genler üzerinde yapılan incelemelere dayandırılarak açıklanmaya çalışılır (Friedmann, Dunlap, & Goodwin, 2011; Lee & Coccaro, 2007;



Nelson, 2006). Bu bakış açısı temelinde yapılan çalışmalarda seratonin, dopamin ve norepinefrin gibi belirli nörotransmitterlerin, vasopressin ve oksitosin gibi nöropeptidlerin (Yanowitch & Coccaro; 2011) yanı sıra beyinde yer alan prefrontal korteks, anterior singulat korteks, amigdala ve hipotalamus bölgelerinin saldırganlıktaki rolü açıklanmaya çalışılmış; davranışsal genetik araştırmaları (Blonigen & Krueger, 2006; Maxson & Canastar, 2006) ile saldırgan davranışların kalıtımsal bileşenlerine işaret edilmiştir.

Bir başka açıklama, Engellenme-Saldırganlık Kuramında dile getirilir. Temelde Freud'un psikanalitik yaklaşımından etkilenen bir grup bilim insanı (John Dollard, Leonard Doob, Neal Miller, O. H. Mowrer, & Robert Sears) tarafından ileri sürülen bu kuramda, saldırganlığın bir engellenmenin sonucunda ortaya çıktığı savunulur. Engellenme, saldırganlık için bir uyarıcı rolü üstlenir ve organizmayı saldırgan olmaya hazırlar (Balcıoğlu, 2000). Ancak engellenen her birey saldırgan davranışlarda bulunmayabileceği gibi, engellenme mantıklı bir nedene dayandırıldığında ya da kazara olduğu düşünüldüğünde, saldırganlık ortaya çıkmayabilir.

Sosyal Öğrenme Kuramında saldırganlık açıklanırken öğrenmenin önemi vurgulanır. Kuramın en önemli temsilcisi olan Albert Bandura'ya (1971; 2016) göre saldırganlık da diğer davranışlar gibi gözlem yoluyla öğrenilir ve süreçte taklit ve pekiştiriciler önemli rol oynar. Kuramda özellikle sosyalleşme sürecinin saldırgan davranışların öğrenilmesindeki rolüne işaret edilir. Bireyler hangi davranışların saldırganlık içerdiğini, kimlere/hangi durumlarda saldırılacağını ya da saldırılmayacağını, vb. sosyalleşme sürecinde öğrenirler. Yani toplumsallaşma sürecinde öğrenilen, saldırgan olmaktan çok saldırganlık için uygun yer ve zamandır.

Saldırganlık konusunda son zamanlarda dikkati çeken bir başka açıklama Ekolojik Kurama aittir. Urie Bronfenbrenner (1979) tarafından ileri sürülen kuramda insan gelişimi, biyolojik temelli eğilimlerin çevresel faktörlerle etkileşime girmesi ile açıklanır. Bronfenbrenner'e göre çevresel faktörler mikrosistem, mesosistem, eksosistem, makro sistem ve kronosistem olarak adlandırılan bir dizi iç içe geçmiş katmandan oluşur. Her katman, diğer katmanlarla ilişki içindedir ve hepsi birlikte gelişimi etkiler. Ekolojik Kuramın önde gelen temsilcilerinden Goldstein (1994), saldırganlığın başka bir yerde başlamış ya da başka bir yerde devam edebilecek olmasına karşın, sınırlandırılmış bir bölgede meydana geldiğini ileri sürer ve saldırganlığın fiziksel ve sosyal olmak üzere iki farklı çevrenin mikro, meso ve makro düzeylerinde incelenmesinin gerekliliğine işaret eder.

Saldırganlık konusunda üzerinde durulması gereken bir başka nokta, saldırganlık sınıflamalarıdır. Araştırmacılar özgeci, düşmanca, izin verilmiş, duygusal, araçsal, uyum sağlayan, zarar veren, doğrudan, dolaylı, ilişkisel ve sosyal gibi farklı saldırganlık türlerinden söz etmektedirler (Filiz, 2009; Koç, 2011; Kula, 2008; Öztürk, 2008; Tremblay, Hartup, & Archer, 2005). Çeşitli saldırganlık sınıflamaları bulunmakla birlikte, bu araştırmada saldırganlık türleri Buss ve Warren'in (2000) ileri sürdüğü şekilde fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık olarak ele alınmıştır.

Fiziksel saldırganlık bireylerin canlı ya da cansız bir başka varlığa zarar verme amacı taşıyan her türlü davranışlarını içerir (Bee & Boyd, 2009). Tokatlamak ya da yumruk atmak, itmek, tekmelemek, bir cisim ile vurmak, boğazını sıkmak, bıçaklamak ve ateşli silahla yaralamak fiziksel saldırganlık örnekleridir. Sözel saldırganlıkta,

sözcükler aracılığı ile karşıdaki kişiye zarar verme amaçlanır (Wenar, 1994). Hakaret etmek, küfür etmek, tehdit etmek, konuşmayı reddetmek ve dedikodu yapmak, sözel saldırganlık örnekleridir. Öfke; engellenme, saldırıya uğrama, tehdit edilme, yoksun bırakılma gibi durumlar karşısında ortaya çıkan ve zaman zaman saldırganlıkla sonuçlanabilen yoğun bir duygudur (Budak, 2000); uygun şekilde ifade edildiğinde uyum sağlamayı kolaylaştırdığı halde yıkıcı hale dönüşürse önemli kişisel ve sosyal problemlere yol açabilir (Kökdemir, 2008). Düşmanlık, başkalarına zarar verme, incindiklerini görme ve acı çektirme isteğini ifade eden bir özelliktir (Bakırcıoğlu, 2012; Smith, 1994). Bu özellikteki kişiler kendilerine ve başkalarına kızgın olmanın yanı sıra genel olarak olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olma eğilimindedirler (Beck, 1999). Dolaylı saldırganlık doğrudan olmayan, fiziksel ya da sözel biçimde ortaya çıkabilen saldırganlık türüdür (Walker & Richardson, 1998). Zarar verilmek istenen kişinin arabasını çizmek ya da hakkında dedikodu yapmak örnek olarak verilebilir.

Araştırma bulguları olağan gelişimsel değişimlerin eşlik ettiği kişisel ve bağlamsal faktörlerin, ergenlerin farklı türden ve düzeyde antisosyal davranışlar sergilemesinde rol oynayabileceğine işaret etmektedir (Jessor, 2016). Bu etkenlerden biri çevre koşullarıdır. Çevre, genel olarak bütün gelişim sürecinin şekillenmesinde rol oynar (Bronfenbrenner, 1979). Uygun çevre koşulları gelişimi destekleyebilir ya da uygun olmayan koşullar gelişimi sekteye uğratabilir. Batıda yapılan araştırmalar, çevresel risk faktörlerinin saldırganlık düzeyini etkilediğine ilişkin önemli bulgular ortaya koymuştur (Çetinkaya Yıldız & Hatipoğlu Sümer, 2010). Ancak Türkiye’de konuya ilişkin araştırma sayısı oldukça sınırlıdır (Aksoy & Ögel, 2004; Çetinkaya Yıldız & Hatipoğlu Sümer, 2010). Bu nedenle ergenlerde saldırganlığın çevre güvenliği değişkeni açısından incelenmesi önemli görünmektedir.

Saldırganlığı etkileyen bir başka faktörün ana babaların çocuk yetiştirme tutum ve davranışları olduğu düşünülebilir. Çevre koşulları gibi ana babaların çocuk yetiştirme tutum ve davranışları da sağlıklı bir gelişim için büyük önem taşımaktadır (Sümer, Gündoğdu Aktürk, & Helvacı 2010; Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Steinberg, 2001; Steinberg, 2007). Alan yazın incelendiğinde ana babaların çocuk yetiştirme stillerine ilişkin çalışmalarda; Baumrind’in (1966) açıklamalarına Maccoby ve Martin’in (1983) yaptıkları katkıyla ortaya konan ana babalık stili sınıflamasının öne çıktığı görülmektedir. Duyarlılık ve beklenti boyutları kullanılarak yapılan sınıflamada dört temel ebeveynlik stili tanımlanır: Otoriter (authoritarian), yetkili (authoritative), hoşgörülü (indulgent) ve ihmalkâr (negligent) ana babalık. Otoriter stilde duyarlılık düzeyi düşük, beklenti düzeyi yüksek; hoşgörülü stilde duyarlılık düzeyi yüksek, beklenti düzeyi düşük; yetkili stilde her iki boyut düzeyi de yüksek; ihmalkâr stilde her iki boyut düzeyi de düşüktür. Bu stillerden çocuk yetiştirme için en uygun olanın yetkili (açıklayıcı otoriter) stil olduğu kabul edilmektedir (Bee & Boyd, 2009). Çocuk gelişimi için önemli bir faktör olan ana babalık stillerinin saldırganlıkla ilişkili olabileceğine ilişkin araştırma bulguları vardır (Dilekmen, Ada, & Alver, 2011; Tuzgöl, 2000; Yıldız & Erci, 2011). Bu nedenle söz konusu değişkenin araştırmaya dâhil edilmesi önemli görünmektedir.

Saldırganlık düzeyinin ilişkili olabileceği bir başka faktör kişilik özellikleridir. Kişilik, psikoloji alanında geçmişten günümüze büyük ilgi çeken konulardan biridir. Konuya ilişkin çeşitli açıklamalar bulunmakla birlikte günümüz çalışmalarında Büyük Beşli Modelinin (Big Five Model) öne çıktığı söylenebilir (Burger, 2006). Bu modelde

temel kişilik özellikleri beş boyutta ele alınır: Nevrotiklik, dışadönüklük, deneyime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk. Bütün bireyler bu beş temel kişilik boyutunun her birinde, belirli bir noktada yer alabilir. Bu özelliklerden nevroitiklik, duygusal dengesizlik olarak da ifade edilir; dünyayı stresli ve tehdit edici algılamak, kaygılı, gergin, alıngan, telaşlı ve güvensiz olmak nevroitiklik göstergeleridir. Dışadönüklük özelliği sosyal, konuşkan, sempatik, enerjik, eğlenceli ve dost canlısı olma ile ilgilidir. Deneyime açıklık, bireylerin geniş ilgi alanlarının bulunması, meraklı ve yaratıcı olmalarını içerir. Uyumluluk özelliği başkaları ile kurulan etkileşimlerde sıcak, sevecen ya da tepkili olmak gibi özellikler barındırır. Sorumluluk özelliği ise organize, düzenli, planlı, azimli, çalışkan ve titizdir olma düzeyini ifade eder; kişilerin dürtülerini denetleyebilme güçlerine göndermede bulunur (Caspi & Shiner, 2006; Goldberg, 1990; McCrae & Costa, 1987). Yapılan araştırmalarda kişiliğin çeşitli boyutları ile saldırganlık arasında ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir (Jones, Miller, & Lynam, 2011). Ancak Türkiye’de ergenlerde saldırganlık düzeyini kişilik özellikleri bakımından inceleyen araştırma sayısı oldukça sınırlıdır (Efilti, 2006).

Ergenlik döneminde saldırganlıkla ilişkili olabileceği düşünülen bir başka etken, akran ilişkileridir. Ergenlik dönemindeki bireyler aile üyelerinden çok akranları ile zaman geçirirler (Steinberg, 2007). Ergenler için akran ilişkileri farklı rollerin denendiği bir ortam sunması ve ergenin korunaklı aile ortamından çıkarak bağımsız yetişkin hayatına hazırlanması açısından çok önemlidir (Erikson, 1968). Bununla birlikte, yakın arkadaşlık ilişkileri, döneme özgü stresle mücadele etmede önemli bir destek kaynağıdır (Çok, 1993). Bu dönemde bireylerin akranları ile geçirdikleri zaman arttığından, arkadaş etkisinde kalma olasılıkları da yükselmektedir (Kulaksızoğlu, 2004). Bu noktada devreye “akran baskısı” girer. Akran baskısı, çeşitli biçimlerde ortaya çıkabileceği gibi etkileri olumlu ya da olumsuz olabilir (Berndt & Keefe, 1995). Bu nedenle ergenlerde saldırgan davranışların anlaşılabilmesi için arkadaşlık ilişkilerinin ele alınması önemli görünmektedir.

Türkiye’deki alan yazın incelendiğinde ergenlerde saldırganlık konusunun demografik değişkenlerin yanı sıra problem çözme, bağlanma, kişiler arası duyarlılık, ana baba tutumları, intihar, bilişsel çarpıtmalar, denetim odağı, kişilik özellikleri, narsizm, sürekli kaygı, sosyometrik popülerlik, duygusal istismar, kişisel arası ilişki tarzları, empati, ebeveyn kontrolü, sosyal işlevsellik, aile içi şiddet, ruhsal belirtiler ve duygu ayarlama gibi çok sayıda değişkenle birlikte incelendiği görülmektedir (Aktaş & Güvenç, 2006; Avcı & Kelleci, 2015; Aydın & Akgün, 2014; Arslan, Hamarta, Arslan, & Saygın, 2010; Batıgün, 2004; Dilekmen, Ada, & Alver, 2011; Donat Bacıoğlu, & Özdemir, 2011; Efilti, 2006; Eroğlu, 2009; Gönültaş & Atıcı, 2014; Gündoğdu, 2010; Hasta & Güler, 2013; Karahan, Özcan, & Ağlamaz, 2009; Karataş, 2008; Kaplan, 2012; Kılıç & Murat, 2012; Kındap-Tepe & Sayıl, 2012; Kocaman, Aktepe, & Sönmez, 2017; Kurnaz & Gül Kapçı, 2013; Tuzgöl, 2000; Uğur & Murat, 2014; Yavuzer, 2013; Yavuz Gümüş, 2011; Yıldız & Erci, 2011). Bununla birlikte ergenlerde saldırganlığın demografik değişkenler, çevre güvenliği, kişilik özellikleri, algılanan ana baba tutumu ve akran ilişkileri bakımından incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, araştırmanın konusu ergenlerde saldırganlığın cinsiyet, yaş, çevre güvenliği, kişilik özellikleri, algılanan ana baba tutumu ve akran ilişkileri açısından incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda saldırganlık ile cinsiyet, yaş, çevre güvenliği, kişilik özellikleri, algılanan ana baba tutumu ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiler tespit

edilmeye ve söz konusu değişkenlerin hangilerinin, saldırganlık düzeyindeki değişimin ne kadarını yordadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Ergenlik döneminin önemli sorunlarından biri olan saldırganlıkla ilişkili faktörlerin ortaya çıkarılması ve saldırganlığı yordayan özelliklerin belirlenmesi, önleme ve müdahale programlarının hazırlanmasında yol gösterici olması bakımından önemlidir. Bununla birlikte araştırma bulgularının saldırganlık kuramlarına katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın genel amacı liseye devam eden ergenlerin saldırganlık davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ergenlerin saldırganlık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile algıladıkları çevre güvenliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile algıladıkları ana baba tutumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile akran ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Ergenlerin saldırganlık düzeyinin yordayıcıları nelerdir?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Deseni**

Araştırma, ilişkiyel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Tarama çalışmalarında var olan durum olduğu gibi betimlenmeye çalışılır (Can, 2014). Bu çalışmada katılımcıların saldırganlık düzeyleri cinsiyet, yaş, çevre güvenliği, kişilik özellikleri, algılanan ana baba tutumu ve akran ilişkileri değişkenlerine göre incelenmiştir. Bağımlı değişken (saldırganlık) ile bağımsız değişkenler (cinsiyet, yaş, çevre güvenliği, kişilik özellikleri, algılanan ana baba tutumu ve akran ilişkileri) arasındaki ilişkiler ve bağımsız değişkenlerin hangilerinin, bağımlı değişkendeki değişimin ne kadarını yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmada katılımcılar amaçlı örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Bu teknikte evrenin özelliklerine sahip olduğu düşünülen bireyler örnekleme alınır (Johnson & Christensen, 2014). Katılımcılar, 2013 yılının Nisan-Mayıs ayları arasında Sivas il sınırları içerisinde yedi farklı lisede eğitimine devam eden 461 lise öğrencisinden oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Değişkenler	f/%	$\bar{x}$	SS
Cinsiyet(n= 461)			
Kadın	202 (%43.8)		
Erkek	259 (%56.2)		
Yaş		15.69	1.20
Okul			
Sivas Teknik Lisesi	60 (%13.0)		
Atatürk Endüstri Lisesi	40 (%8.7)		
Sağlık Meslek Lisesi	79 (%17.1)		
Sivas Lisesi	78 (%16.9)		
Yenişehir Lisesi	24 (%5.2)		
Kongre Lisesi	92 (%20.0)		
Cumhuriyet Anadolu Lisesi	88 (%19.1)		
Sınıf			
9	153 (%33.2)		
10	154 (%33.4)		
11	154 (%33.4)		

**Veri Toplama Araçları**

Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Saldırganlık Ölçeği”, “Çevre Güvenlik Ölçeği”, “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi”, “Ana Baba Tutum Ölçeği” ve “Akran İlişkileri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Aşağıda kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

**Kişisel bilgi formu.** Bu formda katılımcıların cinsiyet, yaş, okul ve sınıf sorularına yer verilmiştir.

**Saldırganlık Ölçeği (Aggression Questionnaire).** Araştırmada Buss ve Perry (1992) tarafından geliştirilen; sonrasında Buss ve Warren (2000) tarafından revize edilen Saldırganlık Ölçeği kullanılmıştır. Buss ve Warren (2000) ölçeğin geçerlilik çalışması için Saldırganlık Ölçeği ile Silahlar ve Şiddete Karşı Tutum Ölçeği (Attitudes Toward Guns and Violence Questionnaire; Shapiro, 2000), Çocuklar için Öfke Envanteri (Children’s Inventory of Anger; Nelson & Finch, 2000) ve Novaco Öfke Ölçeği ve Provokasyon Envanteri (Novaco Anger Scale and Provocation Inventory; Novaco, 2003) puanları arasındaki korelasyon değerlerini hesaplamış ve ölçeğin geçerliliği için yeterli kanıt elde edildiğini ifade etmişlerdir. Ölçek Türkçeye Can (2002) tarafından uyarlanmıştır. 34 maddeden oluşan, 5’li likert tipindeki ölçeğin fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. Geçerlilik çalışması için Saldırganlık Ölçeği ile Spielberger tarafından geliştirilen ve Özer (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan Sürekli Öfke ve Öfke Tarzı Ölçeklerinin (Özer, 1994) puanları arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmış ve ölçeğin geçerliliği için yeterli kanıt bulunduğu ifade edilmiştir. Ölçeğin

güvenirliği ile ilgili olarak hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .89'dur. Ölçeğin alt ölçeklerine göre hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ise, fiziksel saldırganlık için .85, sözel saldırganlık için .72, öfke için .83, düşmanlık için .77, dolaylı saldırganlık için .72'dir. Test tekrar test güvenilirliği fiziksel saldırganlıkta  $r=.80$ , sözel saldırganlıkta  $r=.76$ , öfkede  $r=.72$ , düşmanlıkta  $r=.72$ , dolaylı saldırganlıkta  $r=.74$  bulunmuştur (Can, 2002). Bu çalışmada ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değeri .92 olarak hesaplanmıştır.

**Çevresel Güvenlik Ölçeği (Sense of Safety Scale).** Ergenlerin yaşadıkları çevrede kendilerini ne kadar güvende hissettiklerini ölçmek için Çok Bölgeli Şiddeti Önleme Projesi (Multisite Violence Prevention Project, 2004) çerçevesinde geliştirilen Çevresel Güvenlik Ölçeği, tek faktörlüdür ve Cronbach Alpha değeri .89'dur. Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, 3'lü likert tipindedir ve 8 maddeden oluşmaktadır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .81 bulunmuştur. Yapılan faktör analizine göre tek faktörden oluşan bu ölçeğin açıkladığı toplam varyans miktarı %35.75'dir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri .69 olarak hesaplanmıştır.

**Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT).** Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından, beş kişilik faktörü temele alınarak geliştirilen ölçek, dışa dönüklük, nevrozizm(duygusal dengesizlik), sorumluluk, uyumluluk(yumuşak başlılık) ve deneyime açıklık olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 7'li likert tipindedir ve iki uçta birbirinin tersi olan 40 ifade çifti bulunmaktadır. SDKT'nin yapı geçerliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda beş faktörün SDKT'ye ait varyansın %52.63'ünü açıkladığı görülmüştür. SDKT'nin uyum geçerliğini testi için Sosyotropi Ölçeği, Çatışmalara Tepki Ölçeği, Negatif-Pozitif Duygu Ölçeği, Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmış ve geçerlilik için yeterli kanıt elde edilmiştir (Bacanlı, İlhan, & Arslan, 2009). Ölçeğin güvenirliği için hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının .73 ile .89 aralığında test-tekrar test güvenirliği katsayılarının .68 ile .86 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı deneyime açıklık alt ölçeği için .81, yumuşak başlılık alt ölçeği için .78, duygusal dengesizlik alt ölçeği için .83, sorumluluk alt ölçeği için .84 ve son olarak dışadönüklük alt ölçeği için .83 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değeri .83 olarak hesaplanmıştır.

**Anne Baba Tutum Ölçeği (Parental Attitude Scale).** Ölçek, Maccoby ve Martin'in (1983) ana babalık stilleri sınıflamasına dayalı olarak, Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbusch (1991) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacılar ölçek geliştirme çalışmasında açımlayıcı faktör analizi kullanmışlar ve üç faktör elde ettiklerini belirtmişlerdir. Ölçek puanlarını Ergen Benlik Algısı Profili (Adolescent Self-Perception Profile; Harter, 1982) ve Psikososyal Olgunluk Envanteri'nin (Greenberger, Josselson, Knerr, & Knerr, 1974) iş yönelimi (work orientation) ve kendine güven (self-reliance) alt ölçekleri puanları ile karşılaştırmışlar ve geçerliği destekleyici korelasyon değerleri bulduklarını ifade etmişlerdir Türkçeye Yılmaz (2000) tarafından uyarlanan ölçek, kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 26 madde bulunduğu halde uyarlama sürecinde istenen değerleri üretmedikleri için 5 madde dışarıda bırakılmıştır. Bu durumda ölçeğin Türkçe formu 21

maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin bir kısmı 3'lü, bir kısmı 4'lü, bir kısmı 7'li likert tipindedir. Ölçekte bulunan yedi madde ters puanlanmaktadır. Yılmaz (2000) lise öğrencileri için ölçeğin boyutlarının güvenirlik ve iç tutarlılık katsayılarını kabul/ilgi boyutu için .82 ve .70, psikolojik özerklik boyutu için .76 ve .66; denetleme boyutu için .88 ve .69 olarak bulmuştur. Ayrıca Yılmaz, ölçeğin geçerlik çalışmasında, ölçüt-bağıntılı geçerliğe dolaylı kanıt sayılabilmesi açısından, akademik başarı puanları ile demokratiklik boyutları arasında anlamlı farklar olup olmadığına baktığını belirtmiş; çocukların akademik başarısı ile ebeveynlerin demokratikliğini anlamlı düzeyde ilişkili bulmuş ve elde ettiği sonuçların, ölçeğin ölçüt-bağıntılı geçerliğine kanıt oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada Cronbach Alpha değeri kabul/ilgi boyutu için .78, psikolojik özerklik boyutu için .62 ve denetleme boyutu için .60 olarak hesaplanmıştır.

**Akran İlişkileri Ölçeği.** Kaner (2000) tarafından akran ilişkilerini incelemek için geliştirilmiş olan ölçek, dört alt boyutu içermektedir: Bağlılık, güven ve özdeşim, kendini açma ve sadakat. Yapılan açımlayıcı faktör analizi, bu dört faktörün toplam varyansın %54.3'ünü açıkladığını ortaya koymuştur. 18 maddeden oluşan ölçek, 5'li likert tipindedir. Ölçeğin güvenirlik analizlerinde Cronbach Alfa katsayısı .58 ile .86 arasında, Sperman Brown katsayısı .60 ile .84 arasında test yarılama katsayısı .77-.93 arasında bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değeri .88 olarak hesaplanmıştır.

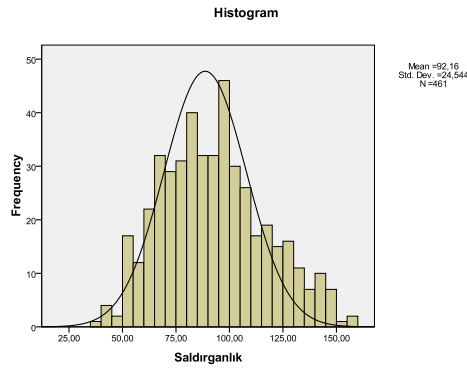
### Verilerin Toplanması

Veri toplama işlemine geçmeden önce ölçek geliştiren ve/ya da uyarlayanlardan ölçek kullanım izinleri ve Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izinleri alınmıştır. Veri toplama işlemi 2013 yılının Nisan ve Mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Öncelikle katılımcılara araştırmanın konusu hakkında bilgi verilmiş, kimlik bilgilerinin istenmediği ve yanıtların gizli kalacağı ifade edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek ve toplam madde sayısı çok olduğundan, özellikle katılımcıların samimi yanıt vermeleri teşvik edilmeye çalışılmıştır. Ölçekler, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenciler tarafından, sınıf ortamında doldurulmuştur. Ölçeklerin uygulanması 30 ile 45 dakika arasında değişmiştir.

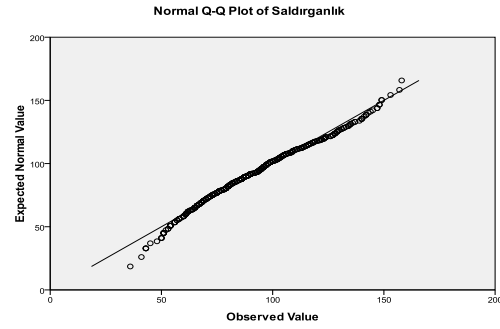
### Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada araştırma sorularını yanıtlamak için SPSS 17.00 paket programından yararlanılarak korelasyon, t-testi ve regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada normallik ve doğrusallık varsayımının karşılanmasını güçleştiren uç değerler Mahalonobis uzaklık katsayısı kullanılarak incelenmiş, normallik ve doğrusallık varsayımını bozan veriye rastlanmamıştır. Analiz sonucunda saldırganlığa ilişkin verilerin ortalaması 91.56 (SS=1.14), medyanı 90.00, çarpıklık değeri .32, basıklık değeri -.42 olarak bulunmuştur. Son olarak Histogram ve Normal Q-Q Grafiği çizilmiş ve puanların dağılımlarının normale yakın oldukları görülmüştür. Şekil 1'de Histogram, Şekil 2'de Normal Q-Q Grafiği görülebilir. Bu değerler kabul edilebilir aralıkta olduğu için (Can, 2014) verilerin normallik ve doğrusallık varsayımlarını karşıladıkları söylenebilir.

Şekil 1. Histogram



Şekil 2. Normal Q-Q Grafiği



### Bulgular

Aşağıda sırasıyla ergenlerin saldırganlık düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara, ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile yaş, çevre güvenliği, kişilik özellikleri, ana baba tutumları ve akran ilişkileri arasında ilişki bulgularına ve ergenlerin saldırganlık düzeylerinin yordayıcılarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### Ergenlerin Saldırganlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ergenlerin saldırganlık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde düzenlenmiş olan ilk sorusunu yanıtlamak amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 2’de görülebilir.

Tablo 2

#### *Saldırganlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	sd	t
Fiziksel Saldırganlık	Kız	202	18.60	8.58	459	-4.05**
	Erkek	259	21.68	7.72		
Sözel Saldırganlık	Kız	202	14.49	4.27	459	-0.48
	Erkek	259	14.69	4.41		
Öfke	Kız	202	22.17	6.82	459	-0.07
	Erkek	259	22.22	6.60		
Düşmanlık	Kız	202	20.19	5.42	459	0.61
	Erkek	259	19.87	5.86		
Dolaylı Saldırganlık	Kız	202	14.84	4.62	459	-0.45
	Erkek	259	15.03	4.65		
Toplam Saldırganlık	Kız	202	90.30	24.57	459	-1.39
	Erkek	259	93.50	24.37		

\*\*  $p < .01$



Tablo 2’de görüldüğü gibi, katılımcıların fiziksel saldırganlık puanları ( $t_{(459)}=-4.05$ ,  $p<.01$ ) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkeklerin fiziksel saldırganlık puan ortalamaları ( $\bar{X}=21.68$ ) kızların fiziksel saldırganlık puan ortalamalarından ( $\bar{X}=18.60$ ) anlamlı düzeyde yüksektir. Saldırganlığın diğer boyutları ve toplam saldırganlık puanları ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

### Ergenlerin Saldırganlık Düzeyleri ile Yaş, Çevre Güvenliği, Kişilik Özellikleri, Ana Baba Tutumları ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişkiler

Araştırmanın ikinci (Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?) üçüncü (Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile algıladıkları çevre güvenliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?) dördüncü (Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?) beşinci (Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile algıladıkları ana baba tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?) ve altıncı (Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile akran ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?) sorularını yanıtlamak için korelasyon analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

*Saldırganlık Düzeyleri ile Yaş, Çevresel Güvenlik, Akran İlişkileri, Kişilik Özellikleri ve Algılanan Ana Baba Tutumları Arasındaki Pearson Korelasyon Değerleri*

Değişkenler	Fiziksel Saldırganlık	Sözel Saldırganlık	Öfke	Düşmanlık	Dolaylı Saldırganlık	Saldırganlık Toplam	
Yaş	-.104*	-.030	-.081	-.029	-.082	-.085	
Çevresel Güvenlik	-.010	.033	-.052	-.143**	-.044	-.053	
Kişilik Özellikleri	Nevrotiklik	.273**	.315**	.407**	.270**	.372**	
	Dışa Dönüklük	.034	.114*	.047	-.056	-.018	.028
	Deneyime Açıklık	.011	.111*	.000	.000	.026	.029
	Uyumluluk	-.298**	-.235**	-.309**	-.192**	-.238**	-.316**
	Sorumluluk	-.213**	-.098*	-.203**	-.097*	-.177**	-.201**
	Kabul/İlgi	.215**	.196**	.204**	.204**	.189**	.246**
Ana baba Tutumları	Psikolojik Özerklik	.192**	.012	.176**	.083*	.108*	.155**
	Denetleme	-.274**	-.155**	-.148**	-.050	-.128**	-.196**
Akran İlişkileri	Bağlılık	-.060	-.066	-.030	.079	-.065	-.034
	Güven ve Özdeşim	.001	-.026	-.012	.055	-.010	.003
	Kendini Açma	-.150**	-.142*	-.215**	-.082	-.210**	-.193**
	Sadakat	-.315**	-.205**	-.300**	-.178**	-.273**	-.317**

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

Tablo 3'te görüldüğü gibi fiziksel saldırganlık ile yaş değişkeni arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $r=-.104$ ,  $p<.05$ ). Saldırganlığın diğer alt boyutları ve toplam saldırganlık puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Analiz sonuçlarına bakıldığında, çevresel güvenlik ile düşmanlık ( $r=-.143$ ,  $p<.01$ ) puanları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Çevresel güvenlik ile saldırganlığın diğer alt boyutları ve toplam saldırganlık puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Kişilik alt boyutları ile saldırganlık alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerine bakıldığında, nevrotiklik ile fiziksel saldırganlık ( $r=.273$ ,  $p<.01$ ), sözel saldırganlık ( $r=.315$ ,  $p<.01$ ), düşmanlık ( $r=.269$ ,  $p<.01$ ) ve dolaylı saldırganlık ( $r=.263$ ,  $p<.01$ ) puanları arasında düşük düzeyde; nevrotiklik ile öfke ( $r=.407$ ,  $p<.01$ ) ve toplam saldırganlık ( $r=.372$ ,  $p<.01$ ) puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Dışa dönüklük ile sözel saldırganlık ( $r=.114$ ,  $p<.05$ ) puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Dışa dönüklük ile saldırganlığın diğer alt boyutları ve toplam saldırganlık puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Deneyime açıklık ile sözel saldırganlık ( $r=.111$ ,  $p<.05$ ) puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Deneyime açıklıkla saldırganlığın diğer alt boyutları ve toplam saldırganlık puanları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Yine uyumluluk ile fiziksel saldırganlık ( $r=-.298$ ,  $p<.01$ ), sözel saldırganlık ( $r=-.235$ ,  $p<.01$ ), öfke ( $r=-.209$ ,  $p<.01$ ), düşmanlık ( $r=-.192$ ,  $p<.01$ ), dolaylı saldırganlık ( $r=-.238$ ,  $p<.01$ ) ve saldırganlık toplam ( $r=-.316$ ,  $p<.01$ ) puanları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Son olarak sorumlulukla fiziksel saldırganlık ( $r=-.213$ ,  $p<.01$ ), sözel saldırganlık ( $r=-.098$ ,  $p<.05$ ), öfke ( $r=-.203$ ,  $p<.01$ ), düşmanlık ( $r=-.97$ ,  $p<.05$ ), dolaylı saldırganlık ( $r=-.177$ ,  $p<.01$ ) ve toplam saldırganlık ( $r=-.201$ ,  $p<.01$ ) puanları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Algılanan ana baba tutumu ile saldırganlık arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, ana babalık tutumunun kabul/ilgi boyutu ile fiziksel saldırganlık ( $r=.215$ ,  $p<.01$ ), sözel saldırganlık ( $r=.196$ ,  $p<.01$ ), öfke ( $r=.204$ ,  $p<.01$ ), düşmanlık ( $r=.204$ ,  $p<.01$ ), dolaylı saldırganlık ( $r=.189$ ,  $p<.01$ ) ve toplam saldırganlık ( $r=.246$ ,  $p<.01$ ) puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Ana babalık tutumunun psikolojik özerklik boyutu ile fiziksel saldırganlık ( $r=.192$ ,  $p<.01$ ), öfke ( $r=.176$ ,  $p<.01$ ), düşmanlık ( $r=.083$ ,  $p<.05$ ), dolaylı saldırganlık ( $r=.108$ ,  $p<.05$ ) ve toplam saldırganlık ( $r=.155$ ,  $p<.01$ ) puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Ana babalık tutumunun denetleme boyutu ile fiziksel saldırganlık ( $r=-.274$ ,  $p<.01$ ), sözel saldırganlık ( $r=-.155$ ,  $p<.01$ ), öfke ( $r=-.148$ ,  $p<.01$ ), dolaylı saldırganlık ( $r=-.128$ ,  $p<.01$ ) ve toplam saldırganlık ( $r=-.196$ ,  $p<.01$ ) puanları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Denetleme ile düşmanlık arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Akran ilişkileri ile saldırganlık arasındaki korelasyon değerlerine bakıldığında, akran ilişkilerinin kendini açma boyutu ile fiziksel saldırganlık ( $r=-.150$ ,  $p<.01$ ), sözel saldırganlık ( $r=-.148$ ,  $p<.05$ ), öfke ( $r=-.215$ ,  $p<.01$ ), dolaylı saldırganlık ( $r=-.210$ ,  $p<.01$ ) ve toplam saldırganlık ( $r=-.193$ ,  $p<.01$ ) puanları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler ortaya çıktığı görülmektedir. Kendini açma ile düşmanlık

puanları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yine akran ilişkilerinin sadakat boyutu ile fiziksel saldırganlık ( $r=-.315, p<.01$ ), sözel saldırganlık ( $r=-.205, p<.01$ ), öfke ( $r=-.300, p<.01$ ), düşmanlık ( $r=-.178, p<.01$ ), dolaylı saldırganlık ( $r=-.273, p<.01$ ) ve toplam saldırganlık ( $r=-.317, p<.01$ ) puanları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Akrana bağlılık ve akrana güven/özdeşim ile saldırganlık puanları arasında anlamlı herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir.

### Ergenlerin Saldırganlık Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Ergenlerin saldırganlık davranışlarının yordayıcıları nelerdir?” sorusunu yanıtlamak için önceki analizlerin sonuçlarından hareketle cinsiyet, yaş, çevresel güvenlik, kişilik özelliklerinin nevroitiklik, dışadönüklük, deneyime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk boyutları, akran ilişkilerinin kendini açma ve sadakat boyutları ile algılanan ana baba tutumlarının kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme boyutları yordayıcı değişkenler olarak atanmıştır. Öncelikle yordayıcı değişkenlerin kendi aralarındaki korelasyon değerlerine bakılmış, değerler .41 ve altında bulunmuştur. Değerlerin .8’den düşük olması, yordayıcı değişkenlerin kendi aralarında yüksek derecede ilişki bulunmadığını gösterdiğinden (Can, 2014) regresyon katsayısının hesaplanması açısından bir sorun bulunmadığına karar verilmiştir. Analizde çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan ilk analizde cinsiyet ( $B=-.018, SE_B=2.506, \beta=.000, t=-.007, p>.05$ ), yaş ( $B=-1.426, SE_B=.816, \beta=-.070, t=-1.747, p>.05$ ), çevresel güvenlik ( $B=-.010, SE_B=.279, \beta=-.001, t=-.036, p>.05$ ) ile kişilik özelliklerinin sorumluluk ( $B=-.130, SE_B=.145, \beta=-.043, t=-.900, p>.05$ ) boyutlarının saldırganlık düzeyinin anlamlı birer yordayıcısı olmadıkları bulunmuştur. Bu değişkenler dışarıda bırakılarak analiz tekrar edilmiştir. Nihai modele ilişkin sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

#### Saldırganlığın Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	62.252	12.120		5.136	.000		
Uyumluluk	-.771	.125	-.281	-6.174	.000	-.316	-.279
Nevrotiklik	1.019	.163	.257	6.245	.000	.372	.282
Ana baba kabul/ilgi	.790	.203	.161	3.891	.000	.246	.180
Akrana sadakat	-1.037	.308	-.145	-3.370	.001	-.317	-.157
Dışadönüklük	.312	.126	.121	2.485	.013	.028	.116
Psikolojik Özerklik	.682	.241	.112	2.827	.005	.155	.132
Deneyime Açıklık	.378	.174	.105	2.174	.030	.029	.102
Akrana kendini açma	-.566	.285	-.084	-1.986	.048	-.193	-.093
R=	.557		R <sup>2</sup> =		.310		
F <sub>(8-452)</sub> =	25.409		p=		.000		

Tablo 4'te görüldüğü gibi kişilik özelliklerinin uyumluluk, nevroitiklik, dışadönüklük ve deneyime açıklık boyutları, akran ilişkilerinin sadakat ve kendini açma boyutları ile ana algılanan ana baba tutumlarının kabul/ilgi ve psikolojik özerklik boyutları birlikte, toplam saldırganlık puanı ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki göstermektedir ( $R=.557, p<.01$ ). Adı geçen değişkenler toplam varyansın %31'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre yordayıcı değişkenlerin saldırganlık üzerindeki görece önem sırası uyumluluk ( $\beta=-.281$ ), nevroitiklik ( $\beta=.257$ ), ana baba kabul/ilgi ( $\beta=.161$ ), akrana sadakat ( $\beta=-.145$ ), dışadönüklük ( $\beta=.121$ ), psikolojik özerklik ( $\beta=.112$ ), deneyime açıklık ( $\beta=.105$ ) ve akrana kendini açma ( $\beta=-.084$ ) şeklindedir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile demografik değişkenler, çevre güvenliği, kişilik özellikleri, algılanan ana baba tutumları ve akran ilişkileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada saldırganlık puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı, saldırganlık ile yaş, çevresel güvenlik, kişilik özellikleri, algılanan ana baba tutumu ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiler ve saldırganlığın yordayıcıları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda elde edilen ilk bulgu, katılımcıların fiziksel saldırganlık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği şeklindedir; erkek öğrencilerin fiziksel saldırganlık puan ortalamaları kız öğrencilerin fiziksel saldırganlık puan ortalamalarından daha yüksektir. Bununla birlikte saldırganlığın diğer boyutlarında (sözel saldırganlık, düşmanlık, öfke ve dolaylı saldırganlık) cinsiyetler arası istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alan yazın incelendiğinde, söz konusu bulgu ile paralel başka araştırma bulgularının olduğu görülmektedir (Gündoğdu, 2010; Karataş, 2008; Tremblay & Ewart, 2005; Yavuzer, 2013; Yavuzer & Karataş, 2012). Bununla birlikte saldırganlığı genel olarak ele alan çeşitli araştırmalarda da erkeklerin saldırganlık düzeylerinin kadınların saldırganlık düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Başaran, 2008; Efiltili, 2006; Erdemir, 2012; Filiz, 2009; Karriker-Jaffe, Foshee, Ennett, & Suchindran, 2013; Kılıç & Murat, 2012; Kurtoğlu, 2009; Orpinas, Murray, & Kelder, 1999; Pekince, 2012; Scharf, 2000; Öztürk, 2008; Tuzgöl, 2000; Yeğen, 2008; Yıldız & Erci, 2011). Ancak alan yazında cinsiyet ile saldırganlık arasında anlamlı farkın ortaya çıkmadığı araştırma sonuçlarının yanı sıra (Ağlamaz, 2006; Derwent, Arslanoğlu, & Şenel, 2010; Gökbüzoğlu, 2008; Karataş, 2005), kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre daha çok edilgen saldırganlık davranışı sergiledikleri şeklinde araştırma bulgularına da rastlanmaktadır (Yılmaz, 2008). Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda, araştırma bulgularının önceki araştırma bulgularının çoğu ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Fiziksel saldırganlıkta ortaya çıkan cinsiyet farkı, çocuk yetiştirme tarzlarının bir sonucu olabilir. Pek çok toplumda olduğu gibi Türkiye'de de kız çocuklarının yetiştirilme biçimleri ile erkek çocukların yetiştirilme biçimleri farklılık göstermektedir (Onur, 2005). Erkek çocuklarının saldırganlık davranışları kabul görebilmekte, hatta bazen ödüllendirilmekte; oysa kız çocuklarının saldırganlık davranışları kabul görmemektedir. Bu doğrultuda erkeklerin fiziksel saldırganlık puanlarının daha yüksek çıkması, beklendiği bir bulgu olarak değerlendirilebilir ve söz konusu bulgunun bireysel

özelliklerin şekillenmesinde pekiştireçlerin yanı sıra model olarak öğrenmenin önemini vurgulayan toplumsal öğrenme kuramını desteklediği düşünülebilir.

Araştırmanın ikinci bulgusu, yaş değişkeni ile fiziksel saldırganlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklindedir; yaş arttıkça fiziksel saldırganlıkta azalma gözlenmektedir. Saldırganlığın diğer alt boyutlarıyla yaş arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu daha önce yapılan bazı araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir (Gökbüzoğlu, 2008; Kurnaz & Kapçı; 2013). Diğer taraftan alan yazında yaş arttıkça saldırganlık düzeyinin de arttığına ilişkin bulgular olduğu da dikkati çekmektedir (Günaydın, 2008; Öztürk, 2008; Yıldız & Erci, 2011). Bununla birlikte yaş ile saldırganlık düzeyinin ilişkili olmadığı şeklinde bulgular da vardır (Filiz, 2009; Tuzgöl, 2000; Ümit, 2010; Yeğen, 2008; Yılmaz, 2008) Bu durumda söz konusu bulgunun örneklem özellikleri ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Ergenlik biyolojik, bilişsel ve toplumsal değişikliklerin çok hızlı yaşandığı bir dönem olduğundan, bu durumun yarattığı dengesizliğin ergenliğin erken aşamalarında daha yüksek saldırganlığa yol açması olasıdır. Diğer taraftan bilgi ve deneyim eksikliği, olayları çok yönlü düşünememe vb. nedenlerle de (Yavuzer, 1987) ergenler kural dışı davranabilmektedir. Bireyler daha erken yaşlarda engeller karşısında daha dürtüsel davranabilirken, büyüdükçe dürtülerini kontrol etmede daha yetkin hale gelebilirler; bu da fiziksel saldırganlıkta düşüşe yol açabilir. Hatta ergenliğin ilerleyen aşamalarında bilişsel, psikolojik ve sosyal becerilerdeki artış fiziksel saldırganlıkta azalmaya yol açıyor olabilir. Dahası fiziksel saldırganlığın çeşitli şekillerde istenmeyen sonuçlara (disiplin cezaları, akran reddi vb.) yol açması, onları saldırganlığın diğer formlarına yönlüyor olabilir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu çevresel güvenlik ile düşmanlık puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir Ergenlerin çevresel güvenlik algıları arttığında düşmanlıkları azalmaktadır. Algılanan çevresel güvenlik ile saldırganlığın diğer alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer (2010), Ankara ilinde, ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında, çevresel güvenlik algısı ile saldırganlık arasında negatif ilişki bulmuşlardır. Genel olarak ergenlerde çevresel etkenlerin problem davranışlarla ilişkili olduğu bilinmektedir (Jessor, 2016; Güney Karaman, 2013; Siyez & Aysan, 2007). Bu araştırmada böyle bir bulgunun ortaya çıkmaması, örneklem özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Dolayısı ile bu konuda daha çok araştırmaya gereksinim olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın dördüncü bulgusu kişilik özellikleri ile saldırganlık alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bulgulara göre kişiliğin nevroitiklik alt boyutu ile fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık puanları arasında pozitif yönde bir ilişki vardır; bireylerin nevroitiklik düzeyleri arttıkça fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık düzeyleri de artmaktadır. Analizler sonucunda kişiliğin dışa dönüklük ve deneyime açıklık alt boyutları ile sadece sözel saldırganlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Dışadönüklük ve deneyime açıklık arttıkça sözel saldırganlık düzeyi artmakta, saldırganlığın diğer boyutları değişmemektedir. Elde edilen bulgular, uyumluluk ile fiziksel ve sözel saldırganlık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir; uyumluluk arttıkça fiziksel ve sözel saldırganlık azalmaktadır. Bununla birlikte saldırganlığın diğer alt boyutları ile uyumluluk arasında anlamlı bir ilişki

bulunmamıştır. Yine sorumluluk ile fiziksel saldırganlık ve öfke arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir; sorumluluk arttıkça fiziksel saldırganlık ve öfkede azalma görülmektedir. Sorumluluk ile saldırganlığın diğer alt boyutları arasında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. Saldırganlık toplam puanları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkilere bakıldığında, toplam saldırganlık düzeyi ile nevrozizm, uyumluluk ve sorumluluk özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Söz konusu bulguların genel olarak önceki araştırma bulguları ile tutarlı olduğu ifade edilebilir. Örneğin Efiltili (2006), Hacettepe Kişilik Envanteri'ni (Özgüven, 1992) kullandığı çalışmada saldırganlık ile kişisel uyum alt boyutlarından kendini gerçekleştirme, duygusal kararlılık, nevrozizm eğilimleri ve psikotik belirtiler ile sosyal uyum alt boyutlarından aile ilişkileri, sosyal normlar ve anti sosyal eğilimler arasında negatif ilişki olduğu bulgusunu elde etmiştir. Yine Jones, Miller ve Lynam (2011) saldırganlık ile kişilik özelliklerini ele alan elli üç araştırma üzerinde yaptıkları meta analiz çalışmasında, saldırganlıkla en çok ilişki gösteren kişilik özelliklerinin uyumluluk, sorumluluk ve nevrozizm olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Bulgular, bireylerin nevrozizm düzeyleri arttıkça saldırganlığın tüm alt boyutlarında bir artış ortaya çıktığına işaret etmektedir. Nevrozizm özelliği duyarlılık, uyarınlara olumsuz algılama, diğer insanlara göre daha yüksek stres, öfke, kaygı ve suçluluk gibi olumsuz duygu eğilimlerini içermektedir (Burger, 2006). Nevrozizm düzeyleri yüksek olanlar aşırı ve dengesiz tepkiler vermektedirler. Bu durumda nevrozizm düzeyi yüksek bireylerin daha saldırgan olması beklendiği olarak değerlendirilebilir. Büyük Beşli bakış açısında dışa dönükler sosyal kişiler olmalarının yanı sıra enerjik ve girişkendirler (Goldberg, 1990; McCrae & Costa, 1987); bununla bağlantılı olarak kendi duygularını ifade etme noktasında sözel saldırganlık puanlarının yüksek çıkmış olabileceği düşünülebilir. Uygun problem çözme yollarını keşfedememiş dışadönüklerin, içe dönüklerden daha çok sözel saldırganlık kullanmaları olası görünmektedir. Aynı açıklama gelenek dışı, bağımsız düşünebilen ve kendine güvenen “deneyime açık” bireyler için de geçerli olabilir. Uyumluluk özelliği yüksek bireyler yardım sever ve şefkatlidirler; uyumluluk özelliği düşük bireyler ise düşmanca ve kuşkucudurlar (McCrae & Costa, 1987). Bu durumda uyumluluk düzeyi düşük olanların fiziksel ve sözel saldırganlık puanlarının yüksek çıkması Büyük Beşli bakış açısı ile tutarlı görünmektedir. Son olarak sorumluluk düzeyleri yüksek bireyler kontrollü ve disiplinlidirler (Burger, 2006); toplumun atfettikleri yükümlülükleri yerine getirmeye isteklidirler. Bu boyutun düşük ucunda yer alan bireyler ise dikkatsiz ve kararsız oldukları gibi yeterince disiplinli değildirler ve toplumsal yükümlülükleri/beklentileri yerine getirmede gönülsüzdürler. Dolayısı ile daha sorumlu bireylerin düşük fiziksel saldırganlık ve öfke göstermeleri anlaşılabilir.

Araştırmanın beşinci bulgusu, algılanan ana baba tutumu ile saldırganlık alt boyutları arasındaki ilişkileri göstermektedir. Buna göre bireylerin ana baba algılarının kabul/ilgi alt boyutu ile fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık puanları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır; algılanan kabul/ilgi arttıkça, saldırganlığın bütün alt boyutları da artış göstermektedir. Bireylerin algıladıkları psikolojik özerklik ile fiziksel saldırganlık, öfke ve dolaylı saldırganlık puanları arasında yine pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır; psikolojik özerklik arttıkça fiziksel saldırganlık, öfke ve dolaylı saldırganlık düzeyleri de artmaktadır. Psikolojik özerklik ile sözel saldırganlık ve düşmanlık arasında anlamlı bir ilişki tespit

edilmemiştir. Son olarak algılanan denetleme ile saldırganlığın düşmanlık alt boyutu dışında kalan bütün alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür; denetleme arttıkça fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke ve dolaylı saldırganlık düzeyleri düşmüştür. Alan yazına bakıldığında, saldırganlık ile ana baba tutumları arasındaki ilişkiyi ele alan çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Karriker-Jaffe ve diğerleri (2013) çalışmalarında, aile içindeki anlaşmazlıklar, ana-baba-çocuk arasındaki bağın zayıf olması ve ana babaların çocukları üzerindeki kontrolün az olması ile ergenlerin fiziksel saldırganlık düzeyleri arasında ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ana baba ve çocuklar arasındaki bağlılığın zayıf olması, sosyal saldırganlığın başlangıç düzeyinin yüksek olması ve zaman içerisinde hızla artması ile ilişkilendirilmiş, ana baba kontrolünün az olmasının da sosyal saldırganlık düzeyini yükselttiği belirlenmiştir. Öztürk (2008), Şahin ve Korkut Owen (2009), Avcı (2010), Bal (2010) ve Özdemir, Vazsonyi ve Çok (2013) çalışmalarında sağlıklı bir aile ortamında yetişen çocukların saldırganlık puanlarını düşük tespit etmişlerdir. Yıldız ve Erci (2011), ana babaları otoriter ve ilgisiz olan ergenlerin saldırganlık eğilimlerini yüksek, ana babaları demokratik olanların saldırganlık eğilimlerini ise düşük bulmuşlar; Uğur ve Murat (2014), ana babaları demokratik olanların saldırganlık düzeylerinin, ana babaları otoriter, tutarsız ya da koruyucu olanlardan daha düşük olduğunu belirlemişlerdir.

Ana babanın çocuk yetiştirmedeki tutumları, çocuğun sosyalleşmesi açısından son derece önemlidir. Ana babanın ilgisiz, demokratik, baskıcı ve otoriter ya da aşırı korumacı davranışları, çocukların farklı sosyal davranışlar geliştirmelerine neden olmaktadır (Kulaksızoğlu, 1999). Bu çalışmada tipik bir ana baba üslubu sınıflaması yapılmamıştır. Bununla birlikte bulguların, ergen özellikleri ve ana baba tutumları ile açıklanabilmesi olasıdır. Ana babaları tarafından kabul edilen ve ilgi gören çocukların kendilerine güvenlerinin daha yüksek olması beklenir. Ergenlik bir arayış ve bireyleşme dönemi olduğundan, ana babalarından kabul gören ve kendilerini daha özerk hisseden çocukların bu durumla ilişkili olarak ergenlik dinamikleri doğrultusunda (akran kabulü, otoriteye karşı çıkma, muhalif olma, ergen benmerkezciliği, kişisel söylene vb.) saldırganlık davranışlarının daha fazla olacağı düşünülebilir. Otoriter ve baskıcı bir aile ortamında yetişen çocuklar ise genellikle sessiz, uslu, dürüst olmakla birlikte daha çekingen ve itaatkâr olma eğilimindedirler. Kabul ve ilgi olmaksızın sürekli olarak suçlayan, cezalandıran ve müdahalede bulunan ana babaların çocuklarının, dıştan denetimli bir kişilik geliştirme ve içinden geldiği gibi davranmak yerine, ona çizilen sınırlar çerçevesinde davranmaya yönelmeleri olasıdır. Otoriteden çekinen ergenlerin cezadan kaçmak için olumlu tavırlar geliştirdikleri düşünüldüğünde, algılanan denetleme ile saldırganlık arasındaki negatif yönlü ilişki anlamlı görünmektedir. Ana babaların çocukları üzerindeki kontrol ve denetimleri, onların kimlerle, nerede, ne yaptıkları konusunda fikir sahibi olmaları, gençlerin kural dışı davranışlarda bulunma olasılıklarını azaltıyor olabilir. Ancak otoriter ana babalık tarzının saldırganlığı artırabileceği (Bee & Boyd, 2009) de unutulmamalıdır.

Araştırmanın altıncı bulgusu akran ilişkileri ile saldırganlık alt boyutları arasındaki ilişkilere yöneliktir. Katılımcıların saldırganlık düzeylerinin akran ilişkilerine göre değişip değişmediğine bakıldığında, akran ilişkilerinin kendini açma alt boyutu ile fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke ve dolaylı saldırganlık alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yani akranlara kendini açma

düzeyi arttıkça farklı saldırganlık boyutlarında azalma gözlenmektedir. Saldırganlık ölçeği alt boyutlarından sadece düşmanlık ile kendini açma arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Yine akran ilişkileri ölçeğinin alt boyutlarından akrana sadakat ile fiziksel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Akrana sadakat arttıkça, saldırganlık azalmaktadır. Bununla birlikte akrana sadakat ile sözel saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Son olarak akran ilişkilerinin bağlılık ve güven/özdeşim alt boyutları ile saldırganlık alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olmadığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde, Avcı'nın (2010) çete içerisinde bulunan öğrencilerin şiddet ve saldırganlık düzeylerini daha yüksek tespit ettiği görülmektedir. Bal (2010) ise arkadaşlarından düşük sosyal destek algılayan öğrencilerin, yüksek destek algılayanlara göre kuraldışı davranış puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yalçın (2007) ve Öztürk (2008) de arkadaşlık ilişkilerinden memnun kalma değişkenlerinin saldırganlık puanları üzerindeki ortak etkisini anlamlı bulmuşlardır.

Arkadaşlık ilişkileri hiç kuşkusuz erken çocukluk dönemiyle başlamakta ve ergenlik dönemiyle birlikte daha fazla önem kazanmaktadır. Bu dönemde arkadaş desteğinin olması ergenin kendini yeterli ve başarılı hissetmesine, yeteneklerinin farkına vararak geliştirmesine ve sağlıklı benlik saygısı oluşturmaya olanak sağlamaktadır. Ergen yardımlaşarak, paylaşarak, duygusal alışverişte bulunarak dostluk bağları kurar ve bu süreçte kişiliğini geliştirir. Arkadaşlık ilişkileri kurabilmek ve kurduğu ilişkileri sürdürebilmek sağlıklı bir psikolojinin ölçütlerindedir (Yörükoğlu, 1987). Ergenin sosyal beceri konusunda eksiklik yaşamaması ve saldırgan davranışları nedeniyle akranları tarafından kabul görmemesi ise onu, anti sosyal davranışlar sergileyen ve iletişim becerisi gelişmemiş arkadaş çevresine yönlendirebilir. Bu tür arkadaşlarla kurulan ilişkiler de ergenin anti sosyal tutum ve davranışlar kazanmasına neden olabilir. Akran gruplarının ait olma duygusunu geliştirmesi, benlik gelişimine katkı sağlaması ve grup tarafından kabul görmenin ergen tarafından önemi dikkate alındığında, arkadaşlarla iyi ilişkilerin, saldırganlığı azaltması beklenebilir. Araştırmadaki bu bulgu, akranlarına güven duyan, yarı yolda bırakılmayacağını düşünen ve kendi iç dünyasını, sıkıntılarını akranlarıyla paylaşan ergenlerin saldırgan davranışlarının daha az olduğuna işaret ettiği düşünülebilir. Bu bulgu genel olarak akran ilişkilerinin olumlu yanını ortaya koyan çalışmaları destekler niteliktedir.

Araştırmanın son bulgusu, saldırganlığı yordayan değişkenleri ortaya koymaya ilişkindir. Analiz sonuçlarına göre kişilik özelliklerinin uyumluluk, nevrozizm, dışadönüklük ve deneyime açıklık boyutları, algılanan ana baba tutumlarının kabul/ilgi ve psikolojik özerklik boyutları ve akran ilişkilerinin akrana sadakat ve akrana kendini açma boyutları birlikte toplam saldırganlık puanı ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki göstermektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise söz konusu değişkenlerin saldırganlık üzerinde anlamlı yordayıcılıklarının olduğu görülmektedir. Bu bulgunun, her saldırganlık eyleminin kişi-çevre etkileşiminin bir ürünü olduğu (Goldstein, 1994) şeklindeki bakış açısını desteklediği düşünülebilir. Saldırganlık biyolojik, kişisel, kişiler arası ve bağlamsal çeşitli faktörlerle ilişki içinde olan karmaşık bir örüntüye sahiptir. Saldırganlığın daha iyi anlaşılabilmesi ancak konuya geniş bir bakış açısından yaklaşmakla mümkün olabilecektir.



Son olarak, araştırmanın bazı sınırlılıklarının bulunduğu ifade edilmelidir. Çalışma grubu bütün evreni temsil etmemektedir, bulgular ilişki temellidir ve veriler kişisel bildirimlere dayalıdır. Dolayısı ile genelleme ve çıkarımlarda bulunurken temkinli olmakta yarar vardır. Bundan sonraki araştırmalarda, özellikle boylamsal çalışmalara yer verilmesi önerilebilir. Bunun yanında konunun farklı gruplar üzerinde tekrar incelenmesi, özellikle kültürler arası karşılaştırma çalışmalarının yapılması önemli görünmektedir. Ayrıca saldırgan davranışların incelenmesinde öğrencilerin kendi yaptıkları değerlendirmelerin dışında ailelerin ve arkadaşların değerlendirmelerini de ele alan çalışmalar yapılabilir. Ergenlerde saldırganlığı önleme ve saldırganlığa müdahale programları oluşturulurken, saldırganlıkla ilgili kişisel özellikler, aile ilişkileri ve akran ilişkilerinin göz önünde bulundurulması faydalı olabilir.

## Summary

**Purpose and Significance:** The aggression is an important problem in today's world. Especially in the lives of adolescents, aggression-related effects have an important place. For this reason, in this study it was aimed to examine the aggression behaviors of the adolescents going to the high school in terms of various variables. The questions to be answered in accordance with this purpose are: Does aggression behavior of adolescents show a significant difference according to gender? Are aggression behaviors of adolescents related to age variation? Are aggression behaviors of adolescents related to perceived environmental safety? Are aggression behaviors of adolescents related to personality traits? Are aggression behaviors of adolescents related to perceived parental attitudes? Are aggression behaviors of adolescents related to peer relationships? What are the predictors of aggression behaviors of adolescents?

**Methods:** The research was based on the relational survey model. The sample consists of 461 high school students attending seven different high school education in the province of Sivas between April-May of 2013. Purposed sampling technique was used in the research. The research data were collected using "Personal Information Form", "Aggression Questionnaire", "Sense of Safety Scale", "Adjective Based Personality Test", "Parental Attitude Scale" and "Peer Relationship Scale". Two hundred and two (43.8%) of the participants were female, 259(56.2%) were male; average age is 15.69(SD=1.20). In order to determine the relationships between the variables, the correlation, t-test and multiple linear regression analyzes were performed.

**Results:** According to the results of the analysis, there is a significant negative low-level relation between physical aggression and the age variable ( $r=-.104, p<.05$ ). Secondly, the obtained results suggest that there is a significant negative low-level relation between the scores of the environmental security and that of the hostility ( $r=-.143, p<.01$ ). The third finding suggests that there are low-level relations between the score of the neuroticism and those of physical aggression ( $r=.273, p<.01$ ), verbal aggressiveness ( $r=.315, p<.01$ ), hostility ( $r=.269, p<.01$ ) and indirect aggressiveness ( $r=.263, p<.01$ ). On the other hand, there are significant moderate positive relations between the score of the neuroticism and those of anger ( $r=.407, p<.01$ ) and total aggression ( $r=.372, p<.01$ ). Also, there is a significant low-level positive relation between the score of the extroversion and that of the verbal aggression ( $r=.114, p<.05$ ). There is a significant low-level positive correlation between the score of the openness and that of the verbal aggressiveness ( $r=.111, p<.05$ ). Also, it was found that there is a significant low-level negative relationship between the scores of the agreeableness and those of the physical aggressiveness ( $r=-.298, p<.01$ ), verbal aggression ( $r=-.235, p<.01$ ), anger ( $r=-.209, p<.01$ ), hostility ( $r=-.192, p<.01$ ), indirect aggressiveness ( $r=-.238, p<.01$ ) and aggression ( $r=-.316, p<.01$ ). From obtained results we concluded that, there is a significant low-level negative relation between scores of the responsibility and those of the physical aggression ( $r=-.213, p<.01$ ), verbal aggressiveness ( $r=-.098, p<.05$ ), anger ( $r=-.203, p<.01$ ), hostility ( $r=-.097, p<.05$ ), indirect aggression ( $r=-.177, p<.01$ ) and total aggression ( $r=-.201, p<.01$ ). As the fourth in the research, it was concluded that there are significant low-level positive relations between scores of the

acceptance/interest dimension of parental attitudes and those of the physical aggression ( $r=.215, p<.01$ ), verbal aggression ( $r=.196, p<.01$ ), anger ( $r=.204, p<.01$ ), hostility ( $r=.204, p<.01$ ), indirect aggression ( $r=.189, p<.01$ ) and total aggression ( $r=.246, p<.01$ ). At the same time, it is found that, that there are significant low-level positive relations between scores of the psychological autonomy dimension of parental attitudes and those of the physical aggression ( $r=.192, p<.01$ ), anger ( $r=.176, p<.01$ ), hostility ( $r=.083, p<.05$ ), indirect aggression ( $r=.108, p<.05$ ) and total aggression ( $r=.155, p<.01$ ). Also it should be noted that, there are low-level significant negative relations between scores of the control dimension of parental attitudes and those of the physical aggression ( $r=-.274, p<.01$ ), verbal aggression ( $r=-.155, p<.01$ ), anger ( $r=-.148, p<.01$ ), indirect aggression ( $r=-.128, p<.01$ ) and total aggression ( $r=-.196, p<.01$ ). The fifth finding is that, there are low-level significant negative relations between scores of the self-disclosure dimension of the peer relations and those of the physical aggression ( $r=-.150, p<.01$ ), verbal aggression ( $r=-.148, p<.01$ ), anger ( $r=-.215, p<.01$ ), indirect aggression ( $r=-.210, p<.01$ ) and total aggression ( $r=-.193, p<.01$ ). Again we found out that, there are low-level significant negative relations between scores of the dimension of loyalty of peer relations and those of the physical aggression ( $r=-.315, p<.01$ ), verbal aggression ( $r=-.205, p<.01$ ), anger ( $r=-.300, p<.01$ ), hostility ( $r=-.178, p<.01$ ), indirect aggression ( $r=-.273, p<.01$ ) and total aggression ( $r=-.317, p<.01$ ). The final finding of the research relates to the predictors of aggression in adolescents. According to the results of analysis, the agreeableness, neuroticism, extroversion, and openness dimensions of personality traits, the peer relations' loyalty and self-disclosure dimensions and perceived parental attitudes' acceptance/interest and psychological autonomy dimensions explain 31% of the total variance. The relative importance order of the predictive variables on aggression relative to the standardized regression coefficient ( $\beta$ ) is as follows: The compatibility ( $\beta=-.281$ ), neuroticism ( $\beta=.257$ ), parental acceptance/interest ( $\beta=.161$ ), peer loyalty ( $\beta=-.145$ ), extroversion ( $\beta=.121$ ), psychological autonomy ( $\beta=.112$ ), openness ( $\beta=.105$ ) and self-opening to the peer ( $\beta=-.084$ ).

**Discussion and Conclusion:** As a result, it can be said that aggression is related to demographic variables, personality traits, perceived parental attitudes and peer relations. The findings are substantially consistent with both national and international literature and support biological approaches, social learning theory and ecological theory. Thus, it can be said that aggression is related to various biological, personal, interpersonal and contextual factors. A better understanding of aggression can only be possible by approaching the issue from a broad perspective. In subsequent investigations it may be advisable to re-examine the subject on different groups, especially cross-cultural comparative studies. In addition, in the study of aggressive behaviors, it is possible to conduct studies that include evaluations of parents and friends, as well as evaluations of students themselves. It may be useful to consider personal characteristics of the aggression, family relationships and peer relations while developing aggression prevention and aggression intervention programs.

### Kaynakça

- Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.
- Aksoy, A., & Ögel, K. (2004). *Tutuklu ve hükümlü ergenlerin özellikleri: Türkiye’de yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkif Evleri Genel Müdürlüğü’nün gözetimindeki çocuklara yönelik hizmetlerin iyileştirilmesi projesi ihtiyaçların belirlenmesi çalışması*. İstanbul: Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği.
- Aktaş, V., & Güvenç, B. G. (2006): Kız ve erkek ergenlerde saldırgan ve olumlu sosyal davranışlar ile yaş, ilişkisel bağlam ve kişiler arası duyarlılık arasındaki ilişkiler, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 233-264.
- Arslan, C., Hamarta, E. Arslan, E., & Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 379-388.
- Avcı, A. (2010). *Eğitimde şiddet olgusu lise öğrencilerinde şiddet, saldırganlık ve ahlaki tutum ilişkisi Küçükçekmece ilçesi örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Avcı, D., & Kelleci, M. (2015). Lise öğrencilerinde öfke, saldırganlık ve ruhsal belirtiler arasındaki ilişki. *Literatür Sempozyum, Psikiyatri, Nöroloji, Davranış Bilimleri Dergisi*, 5(1), 34-42.
- Aydın, A., & Akgün, S. (2014). Ergenlikte reaktif-proaktif saldırganlık, öfke ve narsizm ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73), 44-56.
- Bacanlı, H., İlhan, T., & Aslan, S. (2009). Beş Faktör Kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi: SDKT. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Bal, S. (2010). *Çocuk örselenme yaşantıları, ana-baba-ergen ilişki biçimleri ve sosyal destek algısının, kural dışı davranışlarla ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Balcıoğlu, İ. (2000). *Şiddetin doğal ve toplumsal kaynakları, biyolojik, sosyolojik, psikolojik açıdan şiddet*. İstanbul: Yüce Yayımcılık.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. New York: Worth Publishers.
- Baron, R. A. (1977). *Human aggression*. New York: Plenum Press.
- Başaran, C. (2008). *Çeşitli tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Batıgün, A. D. (2004). İntihar ile ilişkili bazı değişkenler: Öfke/saldırganlık, dürtüsel davranışlar, problem çözme becerileri, yaşamı sürdürme nedenleri. *Kriz Dergisi*, 1(2), 49-61.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child development. *Child Development*, 37(4), 887-907.

- Beck, A. T. (1999). *Prisoners of hate: The cognitive basis of anger, hostility, and violence*. New York, NY, US: HarperCollins Publishers.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312–1320.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Blonigen, D. M., & Krueger, R. F. (2006). Human quantitative genetics of aggression. In R. J. Nelson (Ed.), *Biology of aggression* (pp. 20-37). Oxford: Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (Çev: İ. D. Erguvan Sarioğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.
- Buss, A. H., & Warren, W. L. (2000). *Aggression questionnaire manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, S. (2002). "Aggression Questionnaire" adlı ölçeğin Türk popülasyonunda geçerlilik ve güvenilirlik çalışması (Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Genel Kurmay Başkanlığı, Gülhane Askeri Tıp Akademisi, İstanbul.
- Carlson, M., Marcus-Newhall, A., & Miller, N. (1989). Evidence for a general construct of aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 377-389
- Caspi, A., & Shiner, L. R. (2006). Personality development across the life course. In W. Damon ve R. M. Lerner (Series Ed.), N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, vol. 3, social, emotional, and personality development* (pp. 300-365). New York: Wiley.
- Çetinkaya Yıldız, E., & Hatipoğlu Sümer, Z. (2010). Saldırgan davranışlarını yordamada çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 161-173.
- Çok, F. (1993). Gençlikte Arkadaşlık İlişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 17, 27-35.
- Dervent, F., Arslanoğlu, E., & Şenel, Ö. (2010). Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve sportif aktivitelere katılımı ilişkisi (İstanbul ili örneği). *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 521-533.
- Dilekmen, M., Ada, Ş., & Alver, B. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin saldırganlık özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 927-944.
- Donat-Bacıoğlu S., & Özdemir, Y. (2012): İlköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışları ile yaş, cinsiyet, başarı durumu ve öfke arasındaki ilişkiler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 169–187.
- Efilti, E. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Erdemir, N. (2012). *Farklı tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin internet kullanım durumları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Gaziantep ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Eroğlu, S. E. (2009). Saldırganlık davranışlarının boyutları ve ilişkili olduğu faktörler: Lise ve üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 205-221.
- Filiz, A. (2009). *Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Freud, S. (1966). *New introductory lectures on psycho-analysis* (Trans. & Eds. J. Strachey). New York: W.W. Norton & Company.
- Friedmann, T., Dunlap, J. C., & Goodwin, S. F. (Eds.) (2011). *Advances in genetics, volume 75*. San Diego: Academic Press.
- Garcia-Sancho, E., Dhont, K., Salquero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2017). The personality basis of aggression: The mediating role of anger and the moderating role of emotional intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58(4), 333-340.
- Geen, R. G. (1998). Processes and personal variables in affective aggression. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.). *Human aggression theories, research, and implications for social policy* (pp. 1-21). San Diego: Academic Press.
- Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gleason, K. A., Jensen-Campbell, L. A., & Richardson, D. S. (2004). Agreeableness as a predictor of aggression in adolescence. *Aggressive Behavior*, 30, 43-61.
- Goldberg, L.R. (1990). An alternative “description of personality”: The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.
- Goldstein, A. P. (1994). *The ecology of aggression*. New York: Plenum Press.
- Gönültaş, O., & Atıcı, M. (2014). Ortaokul son sınıf öğrencilerinin öfke düzeyleri ve saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 370- 386.
- Günaydın, S. (2008). *Ortaöğretim kurumları öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin aile ortamı ve benlik imgesi ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Güney Karaman, N. (2013). Predicting the problem behavior in adolescents. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 137–154.
- Gündoğdu, R. (2010). 9. Sınıf öğrencilerinin çatışma çözme, öfke ve saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 257-276.
- Hasta, D., & Güler, M. E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 64-104.

- Jessor, R. (2016). *The origins and development of problem behaviour theory*. Bloomington: Springer.
- Jensen-Campbell, L. A., Adams, R., Perry, D. G., Workman, K. A., Furdella, J. Q., & Egan, S. K. (2002). Agreeableness, extraversion, and peer relations in early adolescence: Winning friends and deflecting aggression. *Journal of Research in Personality*, 36(3), 224-251.
- Johnson, B., & Cristensen, L. (2014). *Educational research: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. California: Sage Publications.
- Jones, S. E., Miller, J. D., & Lynam, D. R. (2011). Personality, antisocial behavior, and aggression: A meta-analytic review. *Journal of Criminal Justice*, 39, 329-337.
- Kaner, S. (2000). Akran ilişkileri ölçeği ve akran sapması ölçeği geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1-2), 67-75.
- Kaplan, B. (2012). *Ergenlerde bağlanma ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Karataş, Z. (2008). Lise öğrencilerinde öfke ve saldırganlık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 277-294.
- Karriker-Jaffe, K. J., Foshee, V. A., Ennett S. T., & Suchindran, C. (2013). Associations of neighborhood and family factors with trajectories of physical and social aggression during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 861-877.
- Koç, B. (2011). *Okullarda şiddet: Lise öğrencilerinde şiddet, saldırganlık ve dindarlık ilişkisi*. İstanbul: E-Yazı Yayınları.
- Kılıç, E., & Murat, M. (2012). Genel lise 9. sınıf öğrencilerinin bazı değişkenlere ve sürekli kaygı düzeylerine göre saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 835 -853.
- Kındap-Tepe, Y., & Sayıl, M. (2012). Ebeveyn kontrolü ve ergenin sosyal işlevselliği arasındaki bağlantıda ilişkisel saldırganlığın aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27, 119-132.
- Kocaman, O., Aktepe, E., & Sönmez, Y. (2017). Isparta il merkezi lise öğrencilerinde olası internet bağımlılığı ile saldırganlık ve empati düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*. 18(6), 602-610.
- Kökdemir, H. (2008). Öfke ve öfke kontrolü. [http://168.144.49.232/pivolka/12/PiVOLKA\\_12\\_02.pdf](http://168.144.49.232/pivolka/12/PiVOLKA_12_02.pdf). Erişim tarihi: 20.03.2019.
- Kula E. (2008). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ve saldırganlık durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (1999). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurnaz, A., & Gül Kapçı, E. (2013). Saldırganlık ve akran mağduriyetinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 317-342.
- Kurtoğlu, E. (2009). *Lise öğrencilerinde gözlenen saldırganlık düzeylerinin otomatik düşünceler, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065.
- Lee, R., & Coccaro, E. F. (2007). Neurobiology of impulsive aggression: Focus on serotonin and the orbitofrontal cortex. In D. J. Flannery, A.T. Vazsonyi & I. D. Waldman (Eds.). *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp.170-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorenz, K. (1963/2002). *On aggression*. London: Routledge.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Mussen manual of child psychology* (Vol. 4, pp. 1-102). New York: Wiley.
- Marcus, R. F. (2007). *Aggression and violence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maxson. S. C., & Canastar. A. (2006). Genetic aspects of aggressions in nonhuman animals. In R. J. Nelson (Ed.), *Biology of aggression* (pp. 3-19). Oxford: Oxford University Press.
- McCrae; R. R., & Costa, P. T. (1987). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509-516.
- Megargee, E. I. (2009). Understanding and assessing aggression and violence. In J. Butcher (Ed.), *Oxford handbook of personality assessment* (pp. 542-566). New York: Oxford University Press
- Miller, J. D., Zeichner, A., & Wilson, L. F. (2012). Personality Correlates of Aggression: Evidence From Measures of the Five-Factor Model, UPPS Model of Impulsivity, and BIS/BAS. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(14), 2903-2919.
- Multisite Violence Prevention Project (2004). *Description of measures: Targeted student survey*. Available from the Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control, Atlanta, GA. (Unpublished)
- Nelson. R. J. (Ed.) (2006). *Biology of aggression*. Oxford: Oxford University Press.
- Novaco, R. W. (2003). *The Novaco anger scale and provocation inventory*. Los Angeles CA: Western Psychological Services. [https://www.wpspublish.com/store/Images/Downloads/Product/NAS-PI\\_Manual\\_Chapter\\_1.pdf](https://www.wpspublish.com/store/Images/Downloads/Product/NAS-PI_Manual_Chapter_1.pdf). Erişim tarihi: 23.03.2019.
- Onur, B. (2005). *Türkiye’de çocukluğun tarihi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Onur, B. (2005). *Anılardaki aşklar: Çocukluğun ve gençliğin psikoseksüel tarihi*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Orpinas, P., Murray, N., & Kelder, S. (1999). Parental influences on students' aggressive behaviors and weapon carrying. *Health Education & Behavior* 26(6), 774-787.
- Özdemir, Y., Vazsonyi, A., & Çok, F. (2013), Parenting processes and aggression: The role of self-control among Turkish adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 65–77.
- Özgüven, İ. E. (1992). *Hacettepe Kişilik Envanteri el kitabı*. Ankara: Psikolojik Danışma Rehberlik ve Eğitim Merkezi Yayınları.



- Öztürk, N. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Pekince, H. (2012). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile sosyal aktivitelere katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Rizzuto, A. M., Meissner, S. J., & Buie, D. H. (2004). *The Dynamics of human aggression: Theoretical foundation, clinical applications*. New York: Routledge.
- Şahin, E. S., & Korkut Owen, F. (2009), Psikolojik ihtiyaçları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 64-74.
- Scharf, S.C. (2000). *Gender differences in adolescent aggression: an analysis of instrumentality vs. expressiveness* (Unpublished doctoral thesis). Michigan University, Michigan.
- Siyez, D.M., & Aysan, F. (2007). Ergenlerde Görülen Problem Davranışların PsikoSosyal Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler Açısından Yordanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1),145-171.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Adolescent-parent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (Çev. Ed.: F. Çok). Ankara: İmge Kitabevi.
- Tremblay, R. E., Hartup, W. W., & Archer J. (Eds.) (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Sümer, N., Aktürk, G.E., & Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye'de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25): 42- 61.
- Tremblay, B. F., & Ewart, L. A. (2005). The Buss and Perry Aggression Questionnaire and its relations to values, the Big Five, provoking hypothetical situations, alcohol consumption patterns, and alcohol expectancies. *Personality and Individual Differences*, 38, 337-346.
- Tuzgöl, M. (2000). Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14), 39-48.
- Uğur, E., & Murat, M. (2014). Lise öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları ve saldırganlık tepkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2), 525-543.
- Ümit, N. (2010). *Ergenlerin duygusal zekaları ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Walker, S., & Richardson, D.R. (1998). Aggression strategies among older adults: delivered but not seen. *Aggression and Violent Behavior*, 3(3), 287-294.
- Wenar, C. (1994). *Developmental psychopathology: From infancy through adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Yalçın, İ. (2007). Ailelerinden algıladıkları destek düzeyleri farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 209-220.

- Yanowitch, R., & Coccaro, E. F. (2011). The neurochemistry of human aggression. In T. J. Friedmann, C. Dunlap & S. F. Goodwin (Eds.), *Advances in genetics, volume 75* (pp. 83-119). San Diego: Academic Press.
- Yavuzer, H. (1987). *Çocuk ve suç (Çocuğu suça iten sebepler ve suçlu çocukları yeniden eğitimi)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Y. (2011). *Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri*. *Milli Eğitim*, 192, 43-60.
- Yavuzer, Y. (2013). Ergenlerde saldırganlık ve sosyometrik popülerlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 767-780.
- Yavuzer, Y., & Karataş, Z. (2012). Ergenlerde otomatik düşünceler ile fiziksel saldırganlık arasındaki ilişkide öfkenin aracı rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23, 1-7.
- Yavuz Gümüş, S. (2011). *Saldırganlık ile aile içi şiddet arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Yeğen, B. (2008). *Orta öğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeyleri ile saldırganlık tepkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kadıköy İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, E., & Erci, B. (2011). Anne baba tutumları ile adölesan saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3): 6-11.
- Yılmaz, A. (2000). Anne-baba tutum ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 7(3), 160- 172.
- Yılmaz, İ. (2008). *Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çok boyutlu olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yörükoğlu, A. (1987). *Gençlik çağı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## Türkiye Ölçme Araçları Dizininde Yer Alan Açımlayıcı Faktör Analizi Çalışmalarının Paralel Analiz Sonuçları İle Karşılaştırılması

### Comparison of Exploratory Factor Analysis Studies in Turkish Measurement Tools Index According to Parallel Analysis Results

Ufuk AKBAŞ\*  Ersoy KARABAY\*\*  Merve YILDIRIM-SEHERYELİ\*\*\*   
Ahmet AYAZ\*\*\*\*  Özgür Osman DEMİR\*\*\*\*\* 

Received: 15 August 2018

Research Article

Accepted: 25 July 2019

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to investigate the number of extracted factors in exploratory factor analysis (EFA) studies which takes part in Turkish Measurement Tools Index (TMTI / TOAD) according to parallel analysis results. By the date the study had begun, 4440 studies were indexed in TMTI, 500 studies were selected by systematic sampling procedure among them and the number of full texts investigated is 451. For these studies, values were coded by using a form which was developed by researchers such as sample size, number of items, rotation method. For 300 studies in which EFA was implied, some of them do not include information about sample size, number of items, minimum factor loading, number of factors, extracted variance. The most frequent extraction method is principal component analysis, and criterion for number of factors is eigenvalue greater than unity. For multifactor scales typical rotation, method is varimax. Amongst 67 EFA studies that could be compared to parallel analysis results, 52 overextraction and seven underextraction situation was detected. For seven studies, number of factors were accurate. Findings are discussed within existing literature and a checklist is recommended for the purpose of minimizing deficiencies in reporting EFA results.

**Keywords:** Turkish Measurement Tools Index, exploratory factor analysis, parallel analysis, number of factors.

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı, Türkiye Ölçme Araçları Dizininde (TOAD) yer alan ölçek geliştirme veya uyarlama çalışmalarında açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile belirlenmiş olan faktör sayılarının paralel analiz sonuçlarına göre incelenmesidir. Araştırmanın başladığı tarih itibarıyla TOAD'da yer alan 4440 çalışma arasından 500'ü sistematik örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve bu çalışmalardan 451'inin tam metnine ulaşılabilmektedir. Tam metnine ulaşılabilen çalışmalardaki örneklem büyüklüğü, madde sayısı, eksen döndürme yöntemi gibi bilgiler araştırmacılar tarafından geliştirilen bir forma göre kodlanmıştır. İncelemeler sonucunda AFA gerçekleştirilen 300 araştırma raporunda örneklem büyüklüğü, madde sayısı, faktör yükü alt sınırı, faktör sayısı, açıklanan varyans oranı gibi bilgilere yer vermeyen çalışmaların bulunduğu görülmüştür. AFA'da en sık kullanılan faktör çıkarma yönteminin temel bileşenler analizi olduğu, özdeğerin 1'den büyük olmasının ise faktör sayısına karar vermede en sık kullanılan ölçüt olduğu tespit edilmiştir. Birden çok faktörün çıkarıldığı durumlarda en sık kullanılan eksen döndürme tekniği ise varimax'tır. Paralel analiz sonuçları ile karşılaştırılabilen 67 AFA çalışmasından 52'sinde fazla, sekizinde eksik ve yedisinde doğru sayıda faktörün çıkarıldığı belirlenmiştir. Bulgular mevcut alanyazın kapsamında tartışılmış ve AFA'nın raporlaştırılmasındaki eksiklerin azaltılabilmesi amacıyla bir kontrol listesi önerilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Türkiye Ölçme Araçları Dizinini, açımlayıcı faktör analizi, paralel analiz, faktör sayısı.

\* *Corresponding Author:* Asst. Prof. Dr., Hasan Kalyoncu University, Gaziantep, Turkey, [ufuk.akbas@hku.edu.tr](mailto:ufuk.akbas@hku.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-6122-154X>

\*\* Asst. Prof. Dr., Hasan Kalyoncu University, Gaziantep, Turkey, [ekarabay@gmail.com](mailto:ekarabay@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-9499-2009>

\*\*\* Res. Asst., Hasan Kalyoncu University, Gaziantep, Turkey, [yldrm.mrv.7806@gmail.com](mailto:yldrm.mrv.7806@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-1106-5358>

\*\*\*\* Res. Asst., Hasan Kalyoncu University, Gaziantep, Turkey, [ahmet.ayaz@hku.edu.tr](mailto:ahmet.ayaz@hku.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-4081-2033>

\*\*\*\*\* Res. Asst., Hasan Kalyoncu University, Gaziantep, Turkey, [demirozgun02@gmail.com](mailto:demirozgun02@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-5073-151X>

#### Citation Information

Akbaş, U., Karabay, E., Yıldırım-Seheryeli, M., Ayaz, A., & Demir, Ö. O. (2019). Türkiye Ölçme Araçları Dizininde yer alan açımlayıcı faktör analizi çalışmalarının paralel analiz sonuçları ile karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 1095-1123.

## Giriş

Eğitimde ve psikolojide ilgilenilen özellikler genellikle doğrudan gözlenmeyen, gizil yapılardır. Bu gizil özellikler ile ilgili çalışmalarda da ilgili yapıların en az hata ile ve amaca uygun olarak ölçülmesi amaçlanmaktadır. İlgilenilen yapı doğrudan gözlenemediğinden bu yapının ne kadar hatasız ölçüldüğü de kesin olarak bilinmemektedir. Bunun yerine yapının ne kadar az hata ile ölçüldüğüne dair kanıtlar sunulmaktadır (Kelecioğlu & Göçer Şahin, 2014). Bu noktada, ölçme aracı ile elde edilen verilerin güvenilirliğini ve geçerliğini sorgulamak, nesnel kanıtları ile sunmak ve bu özelliklerin artırılması için yapılması gereken çalışmalar hakkında diğer araştırmacıları bilgilendirmek ilgili ölçme aracı üzerinde çalışan her araştırmacının görevidir. Cronbach (1990) geçerliği, testi geliştiren ya da kullananların puanlara dayalı çıkarımlarını desteklemek amacıyla ilgili kanıtları toplaması süreci olarak tanımlamaktadır. Buradan, geçerliğe ilişkin incelemelerin bitmeyen bir süreci ifade ettiği anlaşılmaktadır.

Geçerliğe ilişkin farklı sınıflamalar yapılmakla beraber geleneksel olarak geçerlik türleri kapsamlı bağıntılı, ölçüt bağıntılı ve yapıyla bağıntılı geçerlik olarak gruplanmaktadır (Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği, Amerikan Psikoloji Birliği, Eğitim Ölçümleri Uluslararası Konseyi, 1998). Cronbach ve Meehl (1955) ile Loewinger (1957) gibi araştırmacılar, geçerliğe ilişkin tüm incelemelerin temelde yapı geçerliği çatısı altında yer aldığını ifade etmişlerdir. Bu görüşe göre kapsam geçerliğine veya ölçüt bağıntılı geçerliğe yönelik çalışmaların tümü yapı geçerliğine kanıt bulma sürecinin parçalarıdır. Sireci (2007) bu görüşe, eğitsel amaçlar doğrultusunda kullanılan testler için kapsam geçerliğinin son derece önemli olduğunu vurgulayarak karşı çıkmaktadır. Geçerliğin tanımı, nasıl sınıflandırılacağı veya hangi kanıtların ne şekilde yorumlanacağı ile ilgili tartışmalar da devam etmektedir. Burada kısaca değinilen ve geçerlik ile ilgili farklı görüşlerin kapsamlı bir şekilde tartışıldığı çalışmaların (Kane, 2001; Kelecioğlu & Göçer Şahin, 2014; Lissitz & Samuelsen, 2007; Loewinger, 1957; Messick, 1995) incelenmesi önerilmektedir.

Özel olarak, yapı geçerliğine ilişkin kanıtların elde edilmesi sürecinde faktör analizi, hipotez testleri, uzman görüşlerinin alınması, grup farklılıkları, cevaplayıcıların cevaplama süreçlerinin çalışılması, ölçüt puanları ile korelasyonun incelenmesi (Anastasi & Urbina, 1997; Baykul, 2000; Crocker & Algina, 2008; Kline, 2016) gibi incelemeler yapılabilmeyle birlikte Costello ve Osborne (2005) ve Erkuş (2016), ölçek geliştirme sürecinin başında açımlayıcı faktör analitik tekniklerin mutlaka kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak, ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Faktör analizi, bir faktörleştirme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Faktör analizinde araştırmacının göz önünde bulundurması gereken bazı durumlar ve bu durumlara ilişkin farklı öneriler söz konusudur. Bu durumlar ve sunulan bazı öneriler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1

*Açımlayıcı Faktör Analizinde Dikkate Alınması Gereken Durumlar ve Öneriler*

AFA'da dikkate alınması gereken durum	Alanyazında karşılaşılan bazı öneriler
Örneklem büyüklüğü	Mutlak ölçüt: 50 çok zayıf, 100 zayıf, 200 yeterli, 300 iyi, 500 çok iyi, 1000 mükemmel (Comrey & Lee, 1992) Bağıl ölçütler: madde sayısı x 2 (Kline, 1994), madde sayısı x 10 (Nunnally, 1978), faktör sayısı x 20 (Arrindel & Van der Ende, 1985)
Faktör çıkarma / faktörleştirme yöntemi	Temel bileşenler analizi Ortak faktör analizi: Temel faktörler / eksenler, en çok olabilirlik, imaj, kanonik vd.
Eksen döndürme tekniği	Dik (varimax, quartimax, vd.) Eğik (direct oblimin, promax, vd.)
Faktör yükü	.30 (Costello & Osborn, 2005) .32 (Tabachnick & Fidell, 2013) .40 (Pedhazur & Schmelkin Pedhazur, 1991; Stevens, 2009) .45 / .30 (Büyüköztürk, 2018) .50 (Todman & Dugard, 2007)
Binişiklik / Çapraz yük veren maddeler	Diğer faktörlerdeki yükün en az iki katı (Hinkin, 1998) Faktör yükleri arasında en az .20'lik farkın olması (Howard, 2016) Faktör yükleri arasında en az .10'luk farkın olması (Büyüköztürk, 2018) Aralarındaki farktan bağımsız olarak en az iki faktördeki faktör yükünün .50 ve üzeri olması (Costello & Osborn, 2005)
Faktör sayısı ölçütü	1'in (Guttman, 1954; Kaiser, 1960) veya .70'in üzerindeki özdeğerlerin dikkate alınması (Jolliffe, 1972) MAP testi (Velicer, 1976) Çizgi / Yamaç-Birikinti Grafiği (Cattell, 1966) Paralel analiz (Horn, 1965) Öngörülen faktör sayısı (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006) İstenen açıklanan varyans oranı (Dancey & Reidy, 2007); Olabilirlik oranı testi, Akaike bilgi kriteri, Schwarz bilgi kriteri (Pearson, Mundfrom, & Piccone, 2013)

Tablo 1'de görüldüğü üzere dikkate alınması gereken farklı durumlar ve bu durumlara yönelik çeşitli öneriler söz konusudur. Örneklem büyüklüğü için belirtilen örnekler incelendiğinde Comrey ve Lee'nin (1992) ölçme aracındaki madde sayısından bağımsız olarak mutlak ölçüte dayalı önerilerde bulunduğu; Kline (1994) ve Nunnally'nin (1978) ise madde sayısına dayalı bağıl ölçütler önerdiği görülmektedir. Arrindel ve Van der Ende (1985) ise madde sayısına bağlı önerilerin isabetli olmadığını

ifade etmekte ve örneklem büyüklüğünün, çıkarılacak faktör sayısının 20 katı kadar olmasını önermektedir.

Farklı teknikler olmalarına rağmen temel bileşenler analizi (TBA), açılımlayıcı faktör analizi (AFA) şeklinde adlandırılarak yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Temel bileşenler analizi, gözlenen değişkenlerdeki varyansın mümkün olduğunca korunarak değişkenlerin, daha az sayıda değişken kümesine (bileşen) indirgenmesi amacıyla kullanılmaya uygundur (Park, Dailey, & Lemus, 2002). Temel bileşenler analizi ile faktör analizinin temel ortak noktası ise çok sayıda değişken içeren veri setlerini bileşen ya da faktör olarak adlandırılan daha az sayıda değişkene indirgemeleridir. Değişkenlere ait ortak faktör varyanslarının hesaplanmasında, temel bileşenler analizinde hata terimi ihmal edilirken, faktör analizinde ortak faktörlerce açıklanmayan hata varyansı modelde dikkate alınır (Büyüköztürk, 2018; Dancey & Reidy, 2007). Bu ortak noktaya bağlı olarak da temel bileşenler analizi sonucunda elde edilen yapılar (bileşenler) sıklıkla faktör olarak adlandırılmaktadır. Anlatımda birliğin sağlanması amacıyla bu araştırmada da faktör ve bileşen arasında bir ayrıma gidilmemiş ve “faktör” ifadesinin kullanımı ve benzer şekilde TBA ve AFA için de AFA ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir. Bu tekniklerin özellikleri, dayandıkları matematiksel hesaplamalar ve birbirleriyle karşılaştırılmaları bu çalışmanın odağında yer almadığı için daha fazla ayrıntıya girilmemiştir. Bu tekniklerin ayrıntıları için Gorsuch (1983), Muthen ve Muthen (2010), Tabachnick ve Fidell (2013) ve Stevens (2009) gibi kaynaklardan yararlanılabilir; burada sadece tekniklerin kullanım sıklıklarına ilişkin kısa bir bilginin verilmesi yeterli görülmüştür. Peterson (2000) ve Henson ve Roberts (2006) çalışmalarda en sık kullanılan faktör çıkarma yönteminin temel bileşenler analizi olduğunu ifade etmektedir. Ortak faktör analizi (common factor analysis) için en sık kullanılan yöntem ise temel eksenler faktör analizidir (Pedhazur & Schmelkin Pedhazur, 1991; Thompson, 2004).

Faktörler çıkarıldıktan sonra, maddelerin bu faktörler üzerindeki yükleri hesaplanabilir. Genel olarak, bütün maddelerin en önemli faktör üzerindeki yükleri yüksek, diğer faktörler üzerindeki yükleri ise düşüktür. Bu durum, elde edilen sonuçları yorumlamayı zorlaştırmaktadır (Field, 2013). Kavramsal anlamlılığını sağlamak için elde edilen faktörlerin daha iyi yorum verebilecek şekilde yeni faktörlere çevrilmesi gerekmektedir. Diğer bir deyişle, elde edilen faktörler döndürülmektedir (Tavşancıl, 2002). Sadece bir faktörün çıkarıldığı durumlarda eksenlerin döndürülmesi mümkün değil iken, iki ya da daha fazla faktör için döndürme zorunludur (Thompson, 2004). Temel olarak, yeni faktörlerin birbirleriyle ilişkisiz olduğu dik (orthogonal) ve faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu eğik (oblique) döndürme olmak üzere iki tür döndürme işlemi vardır (Stevens, 2009). Döndürmenin dik ya da eğik yöntemlere dayalı olarak yapılması konusundaki karar, faktörlerin ilişkili ya da ilişkisiz olduğuna yönelik sağlam kuramsal gerekçelere ve aynı zamanda maddelerin döndürme öncesindeki durumlarına bakılarak verilmelidir (Field, 2013). Pedhazur ve Schmelkin Pedhazur (1991) eğik döndürme sonucunda faktörler arasındaki korelasyonların önemsiz olduğu durumlarda dik döndürme yöntemlerinin tercih edilebileceğini ifade etmektedir. Field (2013) ve Erkuş (2016) dik ve eğik döndürme yöntemleri ile elde edilen sonuçların karşılaştırılmasını önermektedir.

Bir madde ile faktör arasındaki korelasyon katsayısı faktör yükü olarak tanımlanmaktadır (Kline, 1994). Bu değer yüksek olması istenen bir durum olmakla

birlikte, faktör yükünün .50 civarında (Todman & Dugard, 2007), en az .40 (Pedhazur & Schmelkin Pedhazur, 1991; Stevens, 2009) veya .32 (Tabachnick & Fidell, 2013) olması gerektiği yönünde önerilerle karşılaşılmaktadır. Büyüköztürk (2018) faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçü olduğunu ve uygulamada az sayıda madde için bu sınırın .30'a kadar indirilebileceğini ifade etmektedir. Alanyazın incelendiğinde ise maddenin ilgili faktöre az da olsa katkı yapması gibi çeşitli gerekçeler ile kabul edilebilir faktör yükünün .15'e kadar düşürüldüğü örneklere de (Cassidy, 2016) rastlanmaktadır.

Costello ve Osborn (2005) iki ya da daha çok faktörde .32'nin üzerinde yük veren maddeleri çapraz yük veren / binişik madde olarak tanımlamakta ve bu durumun maddelerin düşük nitelikte olmasına veya öngörülen faktör yapısının kusurlu olmasına bağlı olabileceğini belirtmektedir. Büyüköztürk (2018) çok faktörlü bir yapıda, birden çok faktörde yüksek yük değeri veren maddenin ölçekten çıkarılabileceğini ifade etmektedir. Analizin, binişik maddeler çıkarıldıktan sonra tekrarlanması sorunu çözebilmektedir. Fakat araştırmacının, bu tür tavizler ile veri bütünlüğünün nasıl değişim gösterdiğini dikkate alması gerekir.

Tablo 1'de değinilen durumların dışında, alanyazında faktör başına düşen madde sayısının en az üç olması gerektiği yönünde görüş birliğinin olduğu söylenebilir. Ding, Velicer ve Harlow (1995) daha az sayıda maddenin yer alması halinde model – veri uyumun sağlanması konusunda sorunların yaşandığını belirterek bir faktör altında en az üç maddenin bulundurulmasını önermektedir. Hinkin (1998) bir faktörde dört ile altı arasında madde bulunması gerektiğini, Stevens (2009) ise bir faktördeki madde sayısının azalması ile maddelerin birer faktör olarak karşımıza çıkmaya başlayacağını ve üçten az sayıda madde içeren faktörlerin birer “faktör” olarak adlandırılmasının uygun olmadığını belirtmektedir. Benzer şekilde Bollen (1989), Costello ve Osborn (2005) ve Zwick ve Velicer'e (1986) göre de bir örtük özelliğin en az üç göstergesi olmalıdır. Diğer taraftan, bir ölçeğin farklı faktörleri altında bir veya iki maddenin yer aldığı örnekler (Luzzo & McDonald, 1996; akt. Dancy & Reidy, 2007) ile de karşılaşılmaktadır.

Burada belirtilen durum ve önerilerin birbirinden bağımsız olmadığı ve bir bütün olarak değerlendirilmesi de önem arz etmektedir. Örneğin, Guadagnoli & Velicer (1988) bir faktörde, faktör yükü .60'ın üzerinde olan en az dört madde bulunması halinde örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak yorumlanabilir sonuçlara ulaşılabileceğini, faktör başına 10-12 madde düştüğü ve faktör yüklerinin .40 olduğu durumlarda örneklem büyüklüğünün en az 150 ve faktör başına düşen madde sayısı ve faktör yüklerinin düşük olduğu durumlarda ise örneklem büyüklüğünün en az 300 olması gerektiğini ifade etmektedir. Buna göre, verilecek kararların ilişkili olduğu veya birbirini etkileyebileceği açıkça anlaşılmaktadır. Örneğin, en düşük faktör yükü için belirlenecek sınır, bir faktör altında yer alacak madde sayısını ve bu durum da faktör sayısını değiştirebilmektedir. Bununla beraber, bir faktör altında az sayıda madde yer almasına rağmen bu faktör ilgili psikolojik yapının önemli bir bölümüne karşılık gelebilir ve bir faktörün bulundurduğu madde sayısına göre açıkladığı varyans oranı daha çok bilgi verebilir. Tek bir yaklaşımın veya ölçütün her zaman doğru olmadığı ve çeşitli deneme ve değerlendirmelerin yapılması gereken bu süreci Erkuş (2016) yapıyı “koklamak” şeklinde ifade etmektedir. Benzer şekilde Thompson (2004) en iyi sonuçların birden çok yöntemle dayalı olarak elde edilebileceğini, Gorsuch (1983) ise

farklı yöntemlerle elde edilen sonuçların tümünde ortak olan faktörlerin esas alınması gerektiğini belirtmektedir.

Açımlayıcı faktör analizinde çıkarılabilecek olası faktör sayısı, analize dâhil edilen toplam madde sayısı kadardır. Bu faktörlerin çoğu, çözüme anlamlı katkı sağlamadığı veya yorumlanabilir olmadığı için dışarıda bırakılır ve hata terimi olarak ele alınır. Açımlayıcı faktör analizinin amacının, veri setindeki varyansı az sayıda faktör ile açıklamak olduğu da göz önüne alındığında, doğru sayıda faktöre ulaşmanın son derece önemli olduğu anlaşılmaktadır (Henson & Roberts, 2006).

Faktör sayısının gerekenden az olması, fazla olmasına göre daha ciddi bir sorun olarak görülmektedir (Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999; Fava & Velicer, 1996). Wood, Tataryn ve Gorsuch (1996), faktör sayısının çıkarılması gerekenden daha az olduğu (underextraction) durumlarda değişkenlerin, modeldeki mevcut faktörlerde hatalı yüklerle sahip olacağını ve elde edilen faktörlerin yorumlanmasının zorlaşacağını ifade etmektedir. Comrey (1978) bu gibi durumların, faktörlerin birleşerek gerçek faktör yapısının bozulmasına yol açabileceğine vurgu yapmaktadır. Faktör sayısının çıkarılması gerekenden fazla olması (overextraction) halinde ise önemli faktörlere isabetli bir şekilde yine ulaşılabilecek fakat fazladan eklenen faktörler altında ya hiç madde bulunmayacak ya da az sayıda madde bulunacaktır. Böyle durumlarda, kuramsal değeri olmayan veya tartışılması zor faktörler ile karşılaşılabilir (Fava & Velicer, 1992; Wood ve diğ., 1996). Kline (1994) faktör sayısının az olduğu durumlarda ikinci düzey faktörlerin ortaya çıkabileceğini, fazla olduğu durumlarda ise faktörlerde bölünmelerin ortaya çıkabileceğini; Comrey (1978) her iki durumdan da kaçınılması gerektiğini belirtmektedir.

Bu noktada cevaplanması gereken temel soru, “faktör sayısının kaç olduğudur”. Bir araştırmacı faktör sayısını belirlerken, yapıda kaç faktörün bulunabileceğine ilişkin kavramsal çerçeveyi ve ampirik kanıtlara dayalı olarak savunulabilecek faktör sayısını birlikte değerlendirmelidir (Hair ve diğ., 2006). Faktör sayısının belirlenmesinde sıklıkla kullanılan ölçütler kısaca açıklanmıştır:

*K1 Ölçütü:* Her bir faktör için faktör yüklerinin karelerinin toplamı ilgili faktör tarafından açıklanan varyans oranını ifade etmektedir. Bu toplam varyans ilgili faktörün karakteristik kökü ya da özdeğeridir (Kline, 1994). Guttman (1954) önemli faktör sayısının belirlenmesi için farklı ölçütleri karşılaştırmalı bir şekilde incelemiş; Kaiser (1960) de bu çalışmayı ilerleterek özdeğerin birden büyük olmasını en uygun yöntem olarak önermiştir. Çıkarılması gereken faktör sayısının özdeğeri birden büyük olanların dikkate alınarak belirlenmesi, K1 ölçütü olarak adlandırılmaktadır.

Kaiser (1960) bu ölçütün genellikle, madde sayısının altıda biri ile üçte biri arasında faktör ürettiğini ve özdeğerin birden büyük olmasının, güvenilirliğin pozitif değerler alabilmesi için gerek ve yeter şart olduğunu ifade etmektedir. Diğer taraftan, örneklem korelasyon matrisinden elde edilen ve özdeğerleri sırasıyla .99 ile 1.01 olan iki faktörün açıkladıkları varyans oranı birbirine çok yakın iken K1 ölçütüne göre bu faktörlerden biri dışarıda bırakılacaktır ve her iki durumun da savunulması güçtür (Howard, 2016). Jolliffe (1972) faktör sayısının belirlenmesinde kullanılabilecek farklı yöntemleri yapay veri setleri üzerinden karşılaştırılmış ve özdeğerlerin büyük bir kısmının .60 – 1.40 aralığında değiştiği durumlarda faktör sayısının .70’in üzerindeki özdeğerleri dikkate alınarak belirlenebileceğini ifade etmiştir. Bu önerinin, negatif



güvenirlilik değerlerinin elde edilmesi ve gerekenden fazla faktörü ortaya çıkarması gibi sorunlar yaratabileceği dikkate alınmalıdır.

*Çizgi / Yamaç-Birikinti Grafiği:* Cattell (1966) tarafından önerilen grafiğin dikey eksenini özdeğerleri, yatay eksenini ise faktörleri temsil etmektedir. Özdeğerlerin grafik üzerinde belirtilmesi göreceli önemlerinin görünür bir hal almasını sağlamaktadır (Field, 2013). Grafik üzerinde özdeğerlere, büyüklüklerine göre sıralı bir şekilde verildiği için de önce önemli faktörler, grafiğin sonraki kısımlarında ise önemsiz faktörler yer almaktadır. Çıkarılacak faktör sayısı, çizginin düşüşü bırakıp durağanlaştığı noktaya göre belirlenir (Gorsuch, 2003). Burada yatay çizgiler faktörlerin getirdikleri ek varyansların katkılarının birbirine yakın olduğunu gösterir. Bu da o faktörlerden birinin alınması durumunda diğerlerinin de alınmasını gerektirir, çünkü varyansa getirilen katkı hemen hemen aynıdır (Büyüköztürk, 2018). Çizgi grafiğinin faktör sayısına karar vermede kullanılması, kesin bir kesme noktasının belirlenmesinde güçlüklerin yaşanabilmesi açısından eleştirilmektedir (Howard, 2016). Crawford ve Koopman (1979) bu yöntemin güvenilirliğinin özellikle deneyimsiz araştırmacılar için oldukça düşük olduğunu belirtmektedir.

*Minimum Average Partial (MAP) Testi:* Velicer (1976) tarafından geliştirilen MAP testinde çıkarılan her bir faktörden sonra kısmi korelasyonların karelerinin ortalaması yeniden hesaplanmaktadır. Kısmi korelasyonların karelerinin ortalaması, hata matrisinin birim matrise en yakın olduğu noktada minimum değerini almakta ve bu noktadan sonra tekrar artış göstermektedir. Faktör sayısı, bu değer en küçük olduğu noktaya göre belirlenmektedir. (Zwick & Velicer, 1984). O'Connor (2000) orijinal korelasyon matrisinden hesaplanan ortalama değer, "k-1" adımda çıkarılan ortalama değerlerin tümünden küçük olması halinde faktör çıkarılmaması gerektiğini belirtmektedir.

*Paralel Analiz (PA):* Horn (1965) evren düzeyinde, ilişkisiz değişkenlere ait korelasyon matrisinin tüm özdeğerlerinin 1 olacağını ve öte yandan rastgele değerler içeren bir veri seti üzerinden elde edilen 1'den büyük özdeğer sayısının beklenen değerinin, madde sayısının yarısı olduğunu ifade etmektedir. Özdeğerlerin birden ne kadar büyük olacağı da örneklem büyüklüğü ile ilişkilidir. Paralel analizde, gerçek veriye ait korelasyon matrisinin özdeğerleri ile aynı sayıda satır-sütundan oluşan ve rastgele değerler içeren veri setlerinin korelasyon matrislerinin özdeğerleri karşılaştırılmaktadır. Buna göre, gerçek verilerden elde edilen özdeğerlerin, rastgele (random) verilerden elde edilenlerden büyük olduğu noktaya kadar faktör çıkarılmalıdır. K1 ölçütüne benzer şekilde paralel analiz de gerçek veri setinden elde edilen özdeğerler ile paralel analizden bulunan özdeğerler arasındaki farkın çok küçük olduğu durumlarda hatalara yol açabileceği noktasında eleştirilmektedir (Howard, 2016). Paralel analizin fazla faktör üretebileceği ve karşılaştırmalarda ortalama özdeğer yerine %95 veya %99'luk güven aralığına karşılık gelen değer dikkate alınabileceği belirtilmektedir (Buja & Eyüboğlu, 1992; Glorfeld 1995; Wood, Aklobou Gnonsohou, & Bowling, 2015). Crawford ve diğ. (2010) ise faktörlerin ilişkili olması durumunda güven aralığı yerine doğrudan özdeğer ortalamalarının dikkate alınmasının daha isabetli sonuç verdiğini belirlemiştir. Green, Levy, Thompson, Lu ve Lo (2012) ise PA'da %95'lik özdeğerin kullanılmasının sadece ilk faktör için en etkili sonucu ürettiğini ifade etmektedir. Paralel analiz, SPSS ve SAS gibi sıklıkla yaygın kullanılan istatistik paket programlarında sözdizim dosyaları kullanılarak (Liu & Rijmen, 2008; O'Connor, 2000),

FACTOR gibi yazılımların ara yüzlerinden ilgili seçenek işaretlenerek (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2013) veya Monte Carlo PCA for Parallel Analysis (Watkins, 2000) gibi paket programlar ve web tabanlı uygulamalar (Patil, Singh, Mishra, & Donavan, 2008) üzerinden kullanılan istatistik paket programından bağımsız bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Pallant (2007) eğitim ve psikoloji alanlarında gerçekleştirilen çalışmaların makaleye dönüştürülmesi aşamasında paralel analiz sonuçlarına yer verilmesi gerektiğini ve Educational and Psychological Measurement ve Journal of Personality Assessment gibi dergilerin, bunu bir önkoşul olarak belirttiklerini ifade etmektedir.

Bunların dışında, istenen açıklanan varyans oranına ulaşmayı sağlayacak kadar faktörün çıkarılması (Dancey & Reidy, 2007), analiz öncesinde öngörülen sayıda faktörün çıkarılması (Hair ve diğ., 2006), olabilirlik oranı testi, Akaike bilgi kriteri, Schwarz bilgi kriteri (Pearson ve diğ., 2013), Bartlett  $\chi^2$  testi (Velicer, Eaton, & Fava, 2000) ve en uygun koordinat ve ivme faktörü (Raiche, Walls, Magis, Riopel, & Blais, 2013) gibi ölçütler hakkında daha detaylı bilgi için ilgili kaynaklardan yararlanılabilir.

AFA'da göz önüne alınan ölçütler ve analiz süreci ile bu süreç sonunda elde edilen bulguların raporlaştırılması bir tutarlılık ve bütünlük teşkil etmelidir. Burada öncelikle faktör sayısına karar vermede dikkate alınabilecek ölçütlerin temel alındığı araştırmalara ve ardından AFA sonuçlarının raporlaştırılması ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Zwick ve Velicer (1982) K1, MAP testi, Bartlett testi ve çizgi grafiğini farklı koşullar altında yapay veriler üzerinden karşılaştırmışlardır. Öznellik taşıdığı için eleştirilen çizgi grafiği için puanlayıcılar arası güvenilirliğin oldukça yüksek olabileceği belirtilmiştir diğerlerine göre en isabetli sonuçları verdiği görülmüştür. MAP testi büyük ölçüde isabetli olmakla beraber madde ve faktör sayısının fazla faktör yüklerinin düşük olduğu durumlarda fazla faktör üretmiştir. Öte yandan, bu çalışmada tüm maddelerin ait olduğu faktörlerdeki yüklerinin eşit ve diğer maddelerdeki yükünün sıfır olacak şekilde ve faktörler altında yer alacak madde sayısı gibi değişkenlerin eşit tutulduğu da dikkate çekmektedir. Bu yönüyle çalışma, ideal bir faktör analizi sonucuna dayanmakta fakat uygulamada nadiren böyle sonuçlara ulaşılmaktadır. Araştırmacılar pek çok koşulda fazla faktör üreten K1 ölçütünün kullanımı için herhangi bir kanıtı rastlamadıklarını ifade etmektedirler.

Zwick ve Velicer (1984) PA, MAP testi, çizgi grafiği, Bartlett testi ve K1 ölçütlerini yapay veri setleri üzerinden karşılaştırdıkları araştırmada örneklem büyüklüğü, madde sayısı, her bir faktöre düşen madde sayısı, faktörlerde eşit sayıda madde olup olmaması gibi koşulları manipüle etmişlerdir. Karşılaştırmaların sonucunda K1 ölçütünün olması gerekenden fazla sayıda faktör belirlediği ve Bartlett testi ile birlikte en düşük isabet oranına sahip olduğunu belirlemişlerdir. Çizgi grafiğinin tutarlı olmasa da isabetli sonuçlar üretebildiğini ve tek ölçüt olmaktan ziyade diğer ölçütleri destekleyici bir şekilde kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Verilerin üretilmesi aşamasında belirlenen faktör sayıları için en isabetli sonuçlara PA ve MAP testi ile ulaşılmıştır.

Uyar (2012) tarafından yapılan çalışmada ivme faktörü, K1, MAP testi ve PA ölçütlerinin faktör sayısını belirlemedeki doğruluk ve tutarlılığı 108 farklı koşul üzerinden yapay veri setleri kullanılarak karşılaştırılmıştır. Doğruluk oranı en yüksek

olan ölçütün ivme faktörü, en tutarlı ölçütün ise PA olduğu ve K1 ölçütünün çoğu durumda fazla faktör ürettiği belirlenmiştir. MAP testinin doğru belirlediği faktör sayısının PA'dan daha az olduğu ve daha az sayıda faktör çıkarma eğiliminde olduğu görülmüştür. Faktör sayısının birden çok olduğu durumlarda genel olarak PA'nın doğruluk oranının MAP testinden daha yüksek olduğu ve örneklem büyüklüğü ile faktör yükü arttıkça PA'nın MAP testinden daha isabetli olduğu belirlenmiştir.

Ruscio ve Roche (2012) rastgele veriler yerine gözlenen korelasyon matrisine dayalı bir PA yöntemi önermişler ve dokuz ölçütü karşılaştırmışlardır. Örneklem büyüklüğü, madde ve faktör sayısı, derece sayısı ve faktörler arasındaki korelasyonların farklı düzeyleri için önerdikleri yöntemin rastgele veriler kullanılarak gerçekleştirilen PA ile en iyi sonuçları verdiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Pearson ve diğerleri (2013) faktör sayısını belirlemede dikkate alınabilecek on farklı ölçütü yapay veri setleri üzerinden çeşitli koşullar altında karşılaştırmışlar ve tüm koşullarda en isabetli sonuçların PA ile elde edildiğini ifade etmişlerdir.

Koçak, Çokluk ve Kayri (2016) K1, çizgi grafiği, PA ve MAP testini örneklem büyüklüğü ve madde sayısını manipüle ettikleri yapay veri setleri üzerinden karşılaştırmışlar ve PA ile MAP testinin isabetli ve birbirine benzer sonuçlar ürettiğini belirlemişlerdir. K1 ölçütü ve çizgi grafiği ile ise bu yöntemlere göre daha fazla sayıda faktör çıkarılmaktadır.

Yavuz ve Doğan (2015) tarafından yapılan çalışmada PISA 2006 verileri kullanılmış ve üç faktörlü olduğu bilinen bir yapı PA ve MAP testi ile incelenmiştir. Sonuçta her iki yöntem ile doğru sayıda faktör elde edilmiştir. Çokluk & Koçak (2016) tarafından yapılan araştırmada PA ile K1 ve çizgi grafiği, Örgütsel Güven Ölçeği verileri üzerinden karşılaştırılmıştır. K1 ölçütünün fazla faktör ürettiği, PA ile ise olması gereken sayıda faktöre ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Yapay ve gerçek veriler üzerinden yürütülen bu araştırmalarda K1 ölçütü ile belirlenen faktör sayısının olması gerekenden fazla olduğu; PA ve MAP testinin benzer sonuçlar vermekle birlikte PA'nın daha isabetli olduğu yönünde bulgular ile karşılaşılmıştır. Bunlara ek olarak Comrey (1978) K1'in fazla sayıda faktör ürettiğini, Glorfeld (1995) ise büyük ölçüde isabetsiz olduğu halde K1 ölçütünün yaygın bir şekilde kullanıldığını belirtmektedir. Velicer ve diğ., (2000) öngörülen faktör sayısı, Bartlett testi, açıklanan varyans oranı ve K1 gibi ölçütlerin kullanılmamasını, çizgi grafiğinin ise tek başına kullanılmaması gerektiğini ifade etmektedir. Howard (2016) da benzer şekilde K1 yerine çizgi grafiği ile beraber PA, MAP testi veya her ikisinin birden kullanılması gerektiğini belirtmektedir. O'Connor (2000) ise MAP testinin genel olarak isabetli olduğunu fakat az sayıda faktör önerebildiğini ifade etmektedir. Bandalos ve Finney (2010) keşfedici bir teknik olan AFA ile farklı sonuçların elde edilebileceğini ve nihai kararın verilmesinde diğerlerine göre daha üstün olan PA gibi ölçütlerin, yanlılık gösterdiği bilinen K1 gibi ölçütlere tercih edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Peterson (2000) faktör analizine yer veren 803 araştırmayı incelemiş ve en sık kullanılan yöntemin varimax döndürmeye dayalı TBA olduğunu belirlemiştir. İncelediği çalışmalarda analize dâhil edilen madde sayısı arttıkça faktör sayısının arttığını fakat faktör yüklerinin düştüğünü görmüştür. Analiz sürecinde dikkate alınması gereken durumlara göre yaptığı incelemelerde ise ortalama faktör yükünün .32, açıklanan varyansın %56.6 ve örneklem büyüklüğünün 398, ortanca madde sayısının 18 ve madde başına düşen ortalama kişi sayısının ise 14 olduğunu belirlemiştir.

Henson ve Roberts (2006) tarafından yapılan benzer bir çalışmada eğitim ve psikoloji alanlarında dört dergide yer alan ve AFA'ya yer veren 60 makale incelenmiştir. Söz konusu çalışmalarda faktör yükü alt sınırının .30 - .50, açıklanan varyans oranının ise %16.7 - %87.50 aralığında değiştiğini görmüşlerdir. Ortanca örneklem büyüklüğü 267 iken madde başına düşen kişi sayısının ortancası 11, ortalaması ise 27'dir. Faktör sayısına karar verilirken MAP testinden hiç yararlanılmazken çalışmaların %7'sinde PA'ya yer verildiği, %34'ünde ise tek bir ölçütten yararlandığı görülmüştür. Bunların haricinde bazı çalışmalarda faktör çıkarma yöntemi, örneklem büyüklüğü, eksen döndürme yöntemi, döndürme yöntemi olarak direct oblimin kullanıldığında da delta değeri gibi bazı bilgilerde eksiklerin olduğunu ifade etmektedirler.

Howard (2016) yedi dergideki 163 AFA çalışmasını incelemiş ve en sık karşılaşılan kombinasyonun TBA-varimax-K1 olduğunu belirlemiştir. Ortalaması 379 olan örneklem büyüklüğü için en sık karşılaşılan aralık 101 – 200'dür. Faktör sayısı ölçütü olarak çalışmaların %52'sinde K1 ölçütü, %8'inde ise PA sonuçları dikkate alınmış, %35'inde ise herhangi bir ölçütten bahsedilmemiştir.

Izquierdo, Olea ve Abad (2014) 2011 ve 2012 yıllarında üç psikoloji dergisindeki 117 çalışmayı incelemişler ve önerilmeyen TBA-varimax-K1 kombinasyonunun en sık karşılaşılan durum olduğunu tespit etmişlerdir. İncelenen çalışmaların %23'ünde faktör sayısının hangi ölçütlere göre belirlendiğinin, eksenlerin eğik döndürüldüğü çalışmaların %64'ünde verilen matrisin örüntü mü yoksa yapı matrisi mi olduğunun ve bu çalışmaların %57'sinde de faktörler arası korelasyonların belirtilmediğini görmüşlerdir.

Patil ve diğ. (2008) inceledikleri 73 araştırma raporundan sadece altısında özdeğerlerin, madde sayısının ve örneklem büyüklüğünün belirtildiğini ve faktör sayısının belirlenmesinde K1 ve çizgi grafiği dışındaki ölçütlerden bahseden sadece iki çalışma ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca 34 çalışmada faktör sayısının hangi ölçütlere göre belirlendiğine ilişkin herhangi bir bilginin yer almadığını tespit etmişlerdir. Yaptıkları karşılaştırmalarda, çalışmaların çoğunda rapor edilen faktör sayısının PA ile elde edilenden daha fazla olduğunu belirlemişlerdir.

Fabrigar ve diğ. (1999) 1991 – 1995 yılları arasında psikoloji alanındaki iki dergide yayımlanan çalışmaları incelemiş ve varimax döndürmeye dayalı TBA'nın en sık kullanılan yöntem olduğunu belirlemişlerdir. 217 çalışmanın 66'sında faktör sayısı için herhangi bir ölçütten bahsedilmezken, K1 ve çizgi grafiğinin yaygın kullanıldığı ve sadece bir çalışmada PA'dan yararlandığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar AFA bulgularının sunumunun ise genel olarak yetersiz olduğunu ifade etmektedirler.

Hayton, Allen ve Scarpello (2004) 1990 – 1999 yılları arasında yayımlanan 142 çalışmayı incelemiş ve %25'inde sadece K1 ölçütünün esas alındığını, PA'dan yararlanan çalışma bulunmadığını ve çalışmaların çoğunda faktör sayısına karar verme ölçütünden bahsedilmediğini tespit etmişlerdir.

Franklin, Gibson, Robertson, Pohlman ve Fralish (1995) 1987–1993 yılları arasında dört dergide AFA'ya yer veren 61 makaleye ulaşarak 50'sinde örneklem, madde sayısı ya da açıklanan varyans oranı gibi bilgilerin verildiğini; 29 makalede faktör sayısına karar verme ölçütünden bahsedilmediğini belirlemişlerdir. Bununla birlikte faktör sayısına karar vermede PA'nın kullanıldığı bir makaleye ulaşmışlardır.

İlgili makalelerdeki AFA sonuçlarını PA ile karşılaştırdıklarında ise %67'sinde fazla sayıda faktörün çıkarıldığını tespit etmişlerdir.

Türkiye'de yürütülen ölçek geliştirme / uyarlama çalışmalarında ve bu çalışmaların raporlaştırılmasında da burada bahsedilenlere benzer sorunların varlığı çeşitli araştırmalar ile ortaya konmuştur (Acar Güvendir & Özer Özkan, 2015; Çüm & Koç, 2013; Delice & Ergene, 2015; Kaya Uyanık, Güler, Taşdelen Teker & Demir, 2017; Şahin & Boztunç Öztürk, 2018). Bu çalışmalarda genel olarak ölçek geliştirme veya uyarlama süreçleri incelenmiş; buradaki gibi açıklayıcı faktör analizine veya paralel analiz karşılaştırmasına odaklanılmamıştır. Bu noktada, ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen AFA sonuçlarının nasıl raporlaştırıldığını ve paralel analiz sonuçları ile karşılaştırmalı bir şekilde incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmüştür. Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'de AFA'ya yer verilen ölçek geliştirme veya uyarlama çalışmaları ile elde edilen faktör sayılarının paralel analiz sonuçları ile karşılaştırılmasıdır. Bu temel amaç doğrultusunda, Türkiye Ölçme Araçları Dizini (TÖAD / <http://toad.edam.com.tr/>) esas alınarak şu sorulara cevap aranmıştır:

a. TÖAD'da yer alan araştırmaların kaçında AFA yapılmıştır?

b. AFA yapılan çalışmalarda örneklem büyüklüğü, madde sayısı, kabul edilen en düşük faktör yükü, elde edilen faktör sayısı ve açıklanan toplam varyans oranına ilişkin betimsel istatistikler nasıldır?

c. AFA'da hangi faktör çıkarma tekniklerinden, faktör sayısına karar verme ölçütlerinden ve eksen döndürme tekniklerinden yararlanılmaktadır?

d. AFA'da elde edilen özdeğerler, paralel analiz sonuçları ile karşılaştırıldığında nasıl bir durum ortaya çıkmaktadır?

## Yöntem

Bu araştırma, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçladığı, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı için (Karasar, 1998) tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

## Verilerin Toplanması

Türkiye Ölçme Araçları Dizini, her geçen gün büyümekte olan önemli bir bilgi kaynağıdır. Örneğin TÖAD'da, bu araştırmanın tasarlandığı 2018 Şubat ayında 4400, araştırmanın sonlandığı 2018 Haziran ayında 5873 ölçek dizinlenmekte ve yeni çalışmalar eklendikçe de bu sayı artmaktadır. Çeşitli ölçme araçlarını kapsayan Akın (2015), Kuzgun ve Bacanlı (2012) ve Öner (2006) gibi kaynaklar bulunmakla beraber; bu dizin üzerinden çok sayıda ölçeğe, bu ölçeklerle ilgili ayrıntılı bilgi ve dokümana rahatlıkla ulaşılabilmektedir.

Öte yandan, TÖAD'da yer alan ölçeklerin bir kısmına erişim sağlanamamakta, bir kısmıyla da aynı veya benzer adlarla tekrarlı kayıt şeklinde karşılaşılmaktadır. Dolayısıyla dizinde yer alan ölçeklerin sayısı hem tam olarak bilinmemekte hem de giderek artmaktadır. Bu gibi durumlarda Erkuş (2013) sistematik örnekleminin uygun olacağını belirtmektedir. TÖAD'da yer alan ölçekleri örnekleyebilmek için her birinde 100'er ölçeğin bulunduğu 44 sayfadan (örn., <http://toad.edam.com.tr/olcek?page=24>) beşi (8-16-24-32 ve 40. sayfalar) seçilmiştir.

Örnekleme giren çalışmaların yöntem ve bulgular bölümlerinde rapor edilen bilgiler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir form kullanılarak birleştirilmiştir. Bu formda, ilgili araştırmacının yayım tarihi, türü, hangi alanda yapıldığı ve benzeri bilgilere ek olarak AFA'da kaç faktör çıkarıldığı, madde sayısı ve açıklanan varyans oranının kaç olduğu gibi değişkenlere ilişkin kodlamaların nasıl yapılacağı belirlenmiştir. Form dört farklı araştırmacı tarafından rastgele seçilen 40 çalışma için denenmiş, tespit edilen eksiklere bağlı olarak gerekli düzenlemeler yapılarak son hali verilmiştir.

Örnekleme seçilen 500 çalışmadan 27'sinin, TÖAD veri tabanında tekrarlı kayıt şeklinde yer aldığı belirlenmiş ve tekrarlı çalışmalara sadece bir kez yer verilmiştir. Diğer bir deyişle, 473 farklı araştırma raporuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların bazılarında da birden çok ölçeğin geliştirildiği ya da birden çok AFA'nın yapıldığı görülmüş ve bunlar da birbirinden ayrı birer çalışma gibi değerlendirilmiştir. Bu süreç sonunda tam metnine erişim sağlanabilen toplam çalışma sayısı 451'dir. Benzer çalışmalarda (Acar Güvendir & Özer Özkan, 2015; Çüm & Koç, 2013; Delice & Ergene, 2015; Kaya Uyanık ve diğ., 2017; Şahin & Boztunç Öztürk, 2018) incelenen çalışma sayısının 50 ile 72 arasında değiştiği göz önüne alındığında, 451 çalışmanın incelendiği bu araştırmanın kapsamının oldukça geniş olduğu söylenebilir.

Araştırmanın başladığı tarihten sonra eklenen veya Türkiye'de gerçekleştirildiği halde TÖAD'da yer almayan çalışmalar araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. İncelenen çalışmaların bir kısmında, bu araştırmanın odağında yer alan değişkenlere ait bilgilerin (örneğin, örneklem büyüklüğü) belirtilmediği görülmüştür. Bu durumun, söz konusu çalışmanın yer aldığı derginin sayfa ya da kelime sayısı sınırından bağımsız olduğu varsayılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Örnekleme dâhil edilen çalışmalar incelendikten sonra elde edilen veriler ortak bir dosyada birleştirilmiştir. Veri dosyasında yer alan değişkenler tek tek filtrelenerek uç değer ya da kodlar arasında yer almayan değerler belirlenmiş ve veri girişinden kaynaklanan hataların telafi edilmesi sağlanmıştır. Farklı değişkenlere ait frekans tabloları ve çapraz tablolar oluşturulmuş; örneklem büyüklüğü, madde sayısı gibi değişkenlere ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır.

Paralel analizde, birden çok korelasyon matrisine yer verilmesi halinde karşılaştırmalar ortalama özdeğerler üzerinden yapılmaktadır. Bu noktada kaç replikasyonun yapılacağına karar verilmesi gerekmektedir. Crawford ve Koopman (1973) sadece bir rastgele korelasyon matrisinden elde edilen özdeğerler ile 100 replikasyonun ortalaması alınarak elde edilen özdeğerler arasında manidar farkın olmadığını belirtmektedir. Longman, Cota, Holden ve Fekken (1991) ise 40 replikasyonun üç replikasyona göre daha isabetli olduğunu fakat aralarındaki farkın manidar olmadığını tespit etmiş ve buna bağlı olarak da birkaç replikasyonun yeterli olacağı önerilmişlerdir (akt. Velicer ve diğ., 2000). Bu çalışmada replikasyon sayısı 100 olarak belirlenmiştir.

AFA uygulayan ve bulgularında örneklem büyüklüğü, madde sayısı ve analiz sonucunda elde ettiği özdeğerleri raporlaştıran araştırmalardaki özdeğerler Watkins (2000) tarafından geliştirilen PA yazılımı kullanılarak elde edilen özdeğerler ile karşılaştırılmıştır. Çalışmalarda, çıkarılan faktör sayısına karşılık gelen özdeğerlerin paralel analiz ile elde edilenlerden küçük olduğu noktadan itibaren fazla sayıda faktörün

çıkarıldığı, paralel analiz ile elde edilenden büyük olduğu halde çıkarılmayan faktörler için ise eksik faktör çıkarıldığı kabul edilmiştir. Madde sayısı, örneklem büyüklüğü veya tüm özdeğerlerin belirtilmediği çalışmalar için ise inceleme yapılamamıştır. Öte yandan, incelenen çalışmaların çoğunda analizler, veri setinden çeşitli sayıda madde çıkarılarak gerçekleştirilmiştir. Madde çıkarma işlemi matrisin özdeğerlerini değiştirecektir. Bu araştırmada, AFA sonuçlarına göre rapor edilen özdeğerler üzerinden karşılaştırma yapılabilmektedir. Dolayısıyla, AFA yapılırken ortaya çıkmış olabilecek farklı kombinasyonların incelenmesi mümkün olamamıştır.

### Bulgular

Bu bölümde sırasıyla incelenen çalışmaların araştırma türüne ve alanına göre dağılımına, AFA'ya yer verilip verilmemesine, bazı değişkenlere ait betimsel istatistiklere, AFA'da verilen kararlara paralel analiz sonuçlarına göre karşılaştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Tam metnine ulaşılabilen 451 çalışmanın araştırma alanı ve araştırma türüne ilişkin dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

#### *İncelenen Çalışmaların Araştırma Türü ve Alanına Göre Dağılımları*

Araştırma türü	Alan					Toplam
	Eğitim	Sosyal	Sağlık	Spor	Diğer	
Bildiri	6 (%1.3)	3 (%0.7)	-	-	-	9 (%2)
Makale	152 (%33.7)	100 (%22.2)	16 (%3.5)	25 (%5.5)	1 (0.2)	294 (%65.2)
Yüksek lisans tezi	60 (%13.3)	22 (%4.9)	12 (%2.7)	3 (%0.7)	1 (0.2)	98 (%21.7)
Doktora tezi	22 (%4.9)	14 (%3.1)	2 (%0.4)	6 (%1.3)	-	44 (%9.8)
Tıpta uzmanlık	-	2 (%0.4)	4 (%0.9)	-	-	6 (%1.3)
Toplam	240 (%53.2)	141 (%31.3)	34 (%7.5)	34 (%7.5)	2 (0.4)	451 (%100)

Tablo 2'de, incelenen çalışmaların yarısından fazlasının eğitim alanında yürütülmüş olduğu görülmektedir. Psikoloji, yönetim ve organizasyon, işletme gibi çeşitli sosyal bilim alanlarında yapılan çalışmaların oranı ise %31'dir. İncelenen 451 çalışmanın yaklaşık %65'i makale, %22'si ise yüksek lisans tezidir. En düşük oranların ise mühendislik gibi alanlarda (diğer) yapılan çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. İncelenen çalışmalar, 1993 ile 2018 yılları arasında yürütülmüştür.

Söz konusu 451 çalışmadan 258'i (%57) ölçek geliştirme, 193'ü (%43) ölçek uyarlama çalışmasıdır. Tam metnine ulaşılabilen 451 çalışmanın ölçek geliştirme / uyarlama çalışması olma ve AFA içerip içermeme durumuna ilişkin dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

*Tam Metnine Ulaşılabilen Çalışmaların Türü ve AFA'ya Yer Verip Vermeme Durumları*

Çalışma	AFA		Toplam
	Var	Yok	
Ölçek uyarlama	93 (%20.6)	100 (%22.2)	193 (%42.8)
Ölçek geliştirme	207 (%45.9)	51 (%11.3)	258 (%57.2)
Toplam	300 (%66.5)	151 (%33.5)	451 (%100)

Tablo 3'te, ölçek uyarlama çalışmalarının 93'ünde AFA'ya yer verilirken 100'ünde AFA'ya yer verilmediği; 258 ölçek geliştirme çalışmasından 207'sinde AFA'ya yer verilirken 51'inde yer verilmediği görülmektedir. AFA'ya yer vermeyen uyarlama çalışmalarının büyük bir kısmında temel istatistiksel yöntem, doğrulayıcı faktör analizi iken, AFA'ya yer vermeyen ölçek geliştirme çalışmalarında madde – toplam korelasyonlarının incelenmesi veya uzman görüşüne dayalı geçerlik kanıtlarının elde edildiği görülmüştür. Tam metnine ulaşılabilen ve AFA'ya yer veren 300 çalışma için örneklem büyüklüğü, madde sayısı ve kabul edilen minimum faktör yüküne ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*AFA'ya Yer Veren Çalışmalardaki Bazı Değişkenler İçin Betimsel İstatistikler*

Değişken	Belirtmeyen	En k.	En b.	Mod	Ortanca	Ortalama
Örneklem	13	64	30170	95	340	508.38
Analiz öncesi madde sayısı	21	4	130	33	31	36.10
Örneklem/madde oranı	28	1.46	862	10	10.36	18.21
Belirtilen faktör yükü alt sınırı	95	.15	.60	.30	.32	.36
Faktör sayısı	3	1	17	3	3	3.43
Açıklanan varyans oranı (%)	56	19.95	88.36	53.87	52.08	52.40
Analiz sonrası madde sayısı	17	4	111	20	22	25.71

Tablo 4'ten, incelenen 300 çalışmanın bazılarında örneklem büyüklüğü, analiz öncesi ve sonrasına ilişkin madde sayısı, çıkarılan faktör sayısı ve açıklanan toplam varyans oranının belirtilmediği (ya da rapor edilen bulgulara dayalı çıkarımda bulunulamadığı) anlaşılmaktadır. Örneklem büyüklüğü değişkenine ait betimsel istatistikler incelendiğinde en büyük değer 30170 olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmalar örneklem büyüklüğüne göre sıralandığında, merkezi bir sınavın verileri üzerinden yürütülen bu araştırmadaki örneklem büyüklüğünü n=1948'lik bir çalışmanın



izlediği ve bu çalışma çıkarıldığında ortalama örneklem büyüklüğünün 404'e, örneklem büyüklüğünün madde sayısına oranı için elde edilen en büyük değer de 88.54'e indiği görülmüştür.

Söz konusu 300 çalışma faktör çıkarma tekniği, faktör sayısına karar verme ölçütü, eksen döndürme yöntemine göre incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*İncelenen Çalışmalar İçin AFA'da Verilen Kararlar*

Faktör çıkarma	f (%)	Ölçüt	f (%)	Döndürme	f (%)
TBA	212 (%70.7)	K1 (K2, f:1)	79 (%26.3)	Varimax	150 (%61.7)
Belirtilmemiş	76 (%25.3)	Belirtilmemiş	92 (%30.7)	Belirtmemiş	68 (%27.9)
En çok olabilirlik	6 (%2)	K1, çizgi grafiği	65 (%21.7)	Direct oblimin	10 (%4.1)
Temel eksenler	3 (%1)	Çizgi grafiği	18 (%6)	Promax	9 (%3.7)
Diğer	2 (%0.7)	Kuram	11 (%3.7)	Denemeler	3 (%1.2)
Alfa	1 (%0.3)	K1, kuram	10 (%3.3)	Equamax	2 (%0.8)
		Diğer	8 (%2.7)	Diğer	1 (%0.4)
		K1, çizgi grafiği, diğer	8 (%2.7)		
		K1, çizgi grafiği, kuram	4 (%1.3)		
		K1, çizgi grafiği, PA	2 (%0.7)		
		Çizgi grafiği, kuram	1 (%0.3)		
		Çizgi grafiği, diğer	1 (%0.3)		
		K1, çizgi grafiği, PA, MAP	1 (%0.3)		
Toplam	300 (%100)	Toplam	300 (%100)	Toplam	243 (%100) ‡

‡ Bir faktörlü ölçekler dâhil edilmemiştir.

Tablo 5'te, en sık karşılaşılan faktör çıkarma yönteminin TBA olduğu, en çok olabilirlik ve temel eksenler yöntemlerine az sayıda da olsa yer verildiği görülmektedir. Çalışmaların yaklaşık %25'inde faktör çıkarma yönteminin belirtilmediği tespit edilmiştir. Faktör sayısına karar vermede en sık dikkate alınan ölçütün K1 olduğu (%26.3); ayrıca K1 ve çizgi grafiğinin birlikte dikkate alındığı durumlarla da sıklıkla karşılaşıldığı (%21.7) görülmektedir. Ölçüt olarak sadece çizgi grafiğinin (%6) ve sadece kuramsal çerçevenin (%3.7) dikkate alındığı durumlarla göreceli olarak daha az karşılaşılmaktadır. İncelenen çalışmaların %30.7'sinde ise faktör sayısının belirlenmesinde dikkate alınan ölçüt ya da ölçütlerden söz edilmediği belirlenmiştir. En sık karşılaşılan eksen döndürme yönteminin varimax (%61.7) olduğu belirlenmiş ve çalışmaların %27.9'unda ise eksenlerin hangi yonteme göre döndürüldüğüne ilişkin

bilgiye rastlanmamıştır. Bir faktörün elde edildiği 57 çalışmanın altısında, eksenlerin dik (varimax) döndürüldüğü ifade edilmiştir.

AFA yapılan çalışmaların, paralel analiz ile karşılaştırılabilmesi için örneklem büyüklüğü, madde sayısı ve özdeğerlerin bilinmesi gerekmektedir. 300 çalışma içinde bu değerleri belirten çalışma sayısı 150 olup 83'ünde, sadece çıkarılan faktör sayısı kadar özdeğer bildirildiğinden karşılaştırma yapılamamıştır. Bu süreçte yapılan karşılaştırmalara ve verilen kararlara ilişkin birkaç örnek Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Özdeğerlerin PA ile Karşılaştırılması ve Karara İlişkin Örnekler*

Örnek	n	k	F	Çalışmadaki özdeğerler				PA özdeğerler				Karar
				$\lambda_{\zeta 1}$	$\lambda_{\zeta 2}$	$\lambda_{\zeta 3}$	$\lambda_{\zeta 4}$	$\lambda_{p1}$	$\lambda_{p2}$	$\lambda_{p3}$	$\lambda_{p4}$	
1	105	36	1	16.87	2.34	< 1	< 1	2.31	2.15	2.00	1.89	Eksik (-1)
2	158	20	2	6.67	2.82	1.44	1.21	1.70	1.56	1.46	1.38	Doğru
3	426	35	4	5.59	1.74	1.31	1.26	1.58	1.51	1.45	1.41	Fazla (+2)
4	241	31	2	9.91	2.83	-	-	1.74	1.64	1.56	1.50	Belirsiz

Tablo 6'da n örneklem büyüklüğünü, k madde sayısını ve F çıkarılan faktör sayısını,  $\lambda_{\zeta 1} - \lambda_{\zeta 4}$  ilgili çalışmada rapor edilen özdeğerleri,  $\lambda_{p1} - \lambda_{p4}$  ise paralel analiz ile elde edilen özdeğerleri temsil etmektedir. Birinci örnekteki değerler incelendiğinde çalışmada bir faktör çıkarıldığı fakat ikinci özdeğerin (2.34) paralel analizle elde edilen ikinci özdeğerden (2.15) büyük olduğu görülmektedir. Bu gibi durumlarda eksik sayıda faktör çıkarıldığı yönünde karar verilmiştir. Bu örnek için eksik çıkarılan faktör sayısı birdir. İkinci örnek için rapor edilen özdeğerlerin ilk ikisi paralel analizle elde edilen değerlerden büyüktür. İki faktörün çıkarıldığı bu çalışmada faktör sayısı için verilen kararın doğru olduğu görülmektedir. Üçüncü örnekte, sadece ilk iki özdeğer paralel analizle elde edilenlerden büyük olmasına rağmen çıkarılan faktör sayısının dört olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma için fazladan iki faktörün çıkarıldığı yönünde karar verilmiştir. Dördüncü örnekte ise iki faktör çıkarılmış ve ilgili araştırmada sonraki özdeğerler verilmemiştir. Paralel analiz sonuçları ilk iki faktörü desteklese de sonraki faktörler için bir belirsizlik söz konusudur. Dördüncü örnek için karar verilen faktör sayısı doğru ya da eksik olabilir. Burada örnekleri verilenlere benzer şekilde gerçekleştirilen karşılaştırmalar sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

*Çıkarılan Faktör Sayılarının PA ile Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar*

Karar	Frekans
Belirsiz	83
Doğru	7
Fazla	52
Paralel analiz sonuçlarına göre +1 faktör	25
Paralel analiz sonuçlarına göre +2 faktör	16
Paralel analiz sonuçlarına göre +3 faktör	6
Paralel analiz sonuçlarına göre +4 faktör	3
Paralel analiz sonuçlarına göre +5 faktör	1
Paralel analiz sonuçlarına göre +6 faktör	1
Eksik	8
Paralel analiz sonuçlarına göre -1 faktör	6
Paralel analiz sonuçlarına göre -2 faktör	1
Paralel analiz sonuçlarına göre -3 faktör	1
Genel Toplam	150

Tablo 7’de, karşılaştırma yapılamayan 83 çalışma haricindeki 67 çalışmanın yedisinde doğru sayıda faktörün çıkarıldığı, 52’inde fazla ve sekizinde ise eksik sayıda faktörün çıkarıldığı görülmektedir. Fazla çıkarılan faktör sayısının 1–6 arasında değiştiği ve fazladan bir faktörün en sık karşılaşılan durum olduğu; eksik faktör sayısının ise 1–3 arasında değiştiği ve bir faktörün eksik çıkarıldığı durumun en sık karşılaşılan durum olduğu görülmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Türkiye Ölçme Araçları Dizininde (TÖAD / <http://toad.edam.com.tr/>) yer alan ölçme araçları betimsel bir şekilde incelenmiş ve rapor edilen özdeğerler, paralel analiz ile karşılaştırılmıştır. Örneklem seçilen 500 çalışmadan 451’inin tam metnine ulaşılabilmektedir. Bu çalışmalar içinde AFA’ya yer verilen 300 farklı çalışmanın bulunduğu tespit edilmiş ve bununla beraber, toplam 258 ölçek geliştirme çalışmasının 51’inde AFA’nın bulunmadığı belirlenmiştir. Bu durum, Costello ve Osborne (2005) ve Erkuş (2016) tarafından, ölçek geliştirme sürecinde AFA’ya mutlaka yer verilmesi gerektiği yönündeki ifadenin tam olarak karşılanmadığını ortaya koymaktadır.

AFA’ya yer veren 300 çalışmaya ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, 64 ile 1948 (n=30170 olan bir çalışma hariç) arasında değişen büyüklüklerde örneklem üzerinde çalışıldığı görülmüştür. Örneklem büyüklüğü için ortanca değer 340 iken aritmetik ortalama 404’tür (yine, n=30170 olan çalışma hariç). Bu durum, incelenen çalışmalarda Comrey ve Lee (1992) tarafından örneklem büyüklüğü için önerilen mutlak ölçütlere genel olarak uyulduğunu fakat bazı çalışmaların AFA için küçük sayılabilecek örneklemde yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Öte yandan Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalardaki ortalama örneklem büyüklüğünün Peterson (2000),

Henson ve Roberts (2006) ve Howard'ın (2016) çalışmalarında belirlenenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bir maddeye ölçekte yer verilmesi için kabul edilen faktör yüklerinin .15'e kadar indirilebildiği görülmüştür. Bir maddenin faktör yükünün .15 düzeyinde olduğu durumlara örnekler (Cassidy, 2016) bulunmakla beraber, bu değer Todman ve Dugard (2007), Pedhazur ve Schmelkin Pedhazur (1991) ve Stevens (2009) önerilen sınırları karşılamadığı görülmektedir. Kabul edilen faktör yüklerine ilişkin tepe değerinin .30 ve ortalamasının .36 olması ise Tabachnick ve Fidell (2013) ve Büyüköztürk (2018) tarafından genel olarak desteklenen bir durumdur. Bu bulgular, Peterson (2000), Henson ve Roberts (2006) tarafından yürütülen çalışmaların bulguları ile de büyük benzerlik göstermektedir. Açıklanan varyans oranlarının %19.95 - %88.36 aralığında ve ortalamasının %52.40; madde başına düşen ortalama kişi sayısının 18.21 ve tepe değerinin 10 olması Peterson (2000) ve Henson ve Roberts'ın (2006) ulaştıkları bulgular ve Nunnally'nin (1978) madde başına en az 10 kişinin düşmesi şeklindeki önerisi ile örtüşmektedir.

İncelenen çalışmalar arasında temel bileşenler analizine diğer faktör çıkarma tekniklerine göre baskın bir şekilde (%71) rastlanması, benzer çalışmaların ortak bulgusu niteliğindedir (Peterson, 2000; Henson & Roberts, 2006). Temel bileşenler analizi ile beraber faktör sayısına karar vermede en sık dikkate alınan ölçütün K1 ve en sık kullanılan eksen döndürme tekniğinin varimax olması da benzer araştırmaların (Glorfeld, 1995; Howard, 2016; Izquierdo ve diğ., 2014; Patil ve diğ., 2008; Fabrigar ve diğ., 1999; Hayton ve diğ., 2004) bulguları ile örtüşmektedir. Benzer şekilde, faktör sayısına karar verme ölçütü olarak yalnızca K1 ya da yalnızca çizgi grafiği, K1 ve beraberinde çizgi grafiğinin sıklıkla kullanılması; incelenen 300 çalışma içinde PA ve MAP testinden söz eden toplamda sadece üç çalışmanın bulunması gibi bulgular da bu çalışmalara benzer niteliktedir.

Bulguların buraya kadarki kısmı genel olarak değerlendirildiğinde örneklem büyüklüğü, faktör çıkarma tekniği, kabul edilen en küçük faktör yükü, faktör sayısına karar verme ölçütü gibi durumlara ilişkin belirlemelerde sorunların oldukça yaygın olduğu ve Türkiye'ye özgü olmadığı anlaşılmaktadır. Benzer araştırmalar ile örtüştüğü görülen diğer bir yaygın sorun, yürütülen araştırmalara ve istatistiksel analizlere ilişkin önemli bilgilere raporlarda yer verilmemesidir (Fabrigar ve diğ., 1999; Franklin ve diğ., 1995; Hayton ve diğ., 2004; Henson & Roberts, 2006; Howard, 2016). Örneğin, örneklem büyüklüğünü belirtmeyen çalışma sayısı 13 (%4), açıklanan varyans oranını belirtmeyen çalışma sayısı ise 56'dır (%19). Gerçekleştirilen analizin temel amacı, gözlenen değişkenlerdeki varyansın mümkün olduğunca korunmasıyla daha az sayıda değişkene ulaşmaktır (Büyüköztürk, 2018; Dancey & Reidy, 2007; Park ve diğ., 2002). Fakat raporlarda, açıklanan varyans oranına yer verilmemesi Fabrigar ve diğ., (1999) ve Franklin ve diğerlerinin (1995) ulaştığı bulgulara benzer nitelikte olup önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırmadaki bulguların literatürdeki benzerlerinden ayrıldığı nokta, analiz sonucunda ulaşılan faktör sayısının kaç olduğu yönünde yeterli bilgiye yer vermeyen çalışmalara da (n=3) rastlanmış olmasıdır. Söz konusu üç çalışmadan birinde, faktör sayısının iki mi yoksa üç mü olduğu noktasında bir belirsizlik söz konusu iken, diğer ikisi ise faktör sayısı hakkında bilgi bulundurmamaktadır. Bu durum, AFA'nın amacı, raporlaştırılması ve ilgili raporun değerlendirilmesi gibi süreçlerde önemli eksiklerin olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu noktada, her ne kadar bu araştırmanın temel amaçları arasında olmasa da raporlaştırmada karşılaşılan diğer bazı sorunlardan kısaca bahsedilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. İncelenen 451 çalışmadan ikisinde, çalışmanın ölçek geliştirme çalışması olduğu belirtilmiş fakat daha önceden geliştirilmiş ölçeklerin uyarlandığı görülmüştür. AFA yapıldığı belirtilen bir çalışmada bu yönde herhangi bir bulguya yer verilmezken, bir çalışmada da bir faktörde .30 olarak belirlen en düşük faktör yükünün üzerinde yüke sahip madde bulunmadığı görülmüştür. Karşılaşılan bu gibi eksikler daha önce belirtilen çalışmalar ile de benzerlik göstermektedir.

Faktör sayısına karar vermede en sık kullanılan ölçütlerin yalnızca K1 ( $n=79$ , %26) ve K1 ile beraber çizgi grafiği ( $n=65$ , %22) olduğu görülmüştür. Bu durumun, söz konusu ölçütlerin SPSS gibi sıklıkla kullanılan istatistik paket programlarında öntanımlı (default) bir şekilde yer almasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öte yandan, faktör sayısı kararında herhangi bir ölçütten bahsetmeyen çalışmaların sayıca bunlardan daha fazla olması hem verilerin analizi hem de bulguların raporlaştırılması aşamasında bu konuya gereken önemin verilmediğini göstermektedir. Benzer şekilde, birden çok faktörün çıkarıldığı çalışmaların 68'inde (%28) eksenlerin nasıl döndürüldüğüne ilişkin bir bilgi yer almamaktadır. Tek faktöre karar verilen altı çalışmada eksenlerin varimax döndürülmesi ise zaten matematiksel olarak mümkün değildir. Bu gibi durumlarda, istatistik paket programlarının çıktı dosyasında bir hata mesajıyla karşılaşılmaktadır.

İncelenenler arasında, paralel analiz ile karşılaştırmaların yapılmasına tam olarak imkân tanıyan çalışmaların sayısı 67'dir. Karşılaştırmalar sonucunda, çalışmaların 52'sinde fazla, sekizinde eksik ve yedisinde doğru sayıda faktörün çıkarıldığı görülmüştür. Fazla çıkarılan faktör sayılarının çoğunlukla 1-3 arasında olduğu ve altıya kadar çıktığı görülmüştür. Eksik sayıda faktörün çıkarıldığı sekiz çalışmada da sıklıkla bir faktörün eksik çıkarıldığı görülmüştür. Bu durum, Fabrigar ve diğ., (1992), Fava & Velicer (1996), Wood ve diğ., (1996) ve Comrey (1978) gibi pek çok araştırmacının kaçınılması gerektiğini belirttikleri eksik ya da fazla sayıda faktörün, doğru sayıda faktöre göre daha sık karşılaşılan bir durum olduğunu ortaya koymaktadır. Patil ve diğ., (2008) ve Franklin ve diğ., (1995) tarafından yürütülen ve özdeğerlerin PA ile karşılaştırıldığı benzer araştırmalarda da çıkarılan faktör sayısının PA'ya göre daha fazla sayıda olduğu tespit edilmiştir.

## Öneriler

Bu çalışmada incelemeler PA üzerinden sadece istatistiksel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş ise de AFA'nın bir anlamda sezgisel bir süreç olduğuna ve analiz sürecinde yapının kuramsal çerçevesinin de mutlaka göz önüne alınması gerektiğine dikkat edilmelidir. Çünkü yapıyı ortaya çıkarma ve ölçme, bir anlamda bir kuramın test edilmesidir (Erkuş, 2016). Faktör sayısına karar vermede birden çok yöntemin dikkate alınması daha isabetli sonuçların elde edilmesini sağlayabilir. Faktör sayısına karar verme aşamasında PA sonuçlarından yararlanılması noktasında araştırmacıların, kullanımı oldukça kolay ve ücretsiz yazılımlardan yararlanmaları önerilmektedir.

Bu araştırma, TÖAD'da yer alan diğer çalışmalar veya diğer istatistiksel analizler eklenerek genişletilebilir. Örneğin, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda raporlaştırılan değerlerin veya yapılan yorumların incelendiği araştırmalar planlanabilir.

Ölçek geliştirme sürecinde, ölçekten madde çıkarmak zorunda kalılabilmektedir. İncelenen çalışmalarda, AFA öncesinde 36 civarında olan ortalama

madde sayısının, analiz sonunda 26'ya düştüğü görülmüştür. Bu durum, AFA'da maddelerin yaklaşık olarak %30'unun çıkarıldığını göstermektedir. Ölçek geliştirme çalışmalarının madde havuzu oluşturma aşamasında bu durumun dikkate alınması önemlidir.

Williams, Brown ve Onsman (2010) eğitim ve psikoloji alanlarındaki çalışmalara odaklanan dergilerin, faktör sayısına karar vermede çeşitli ölçütlerden yararlanılmış olmasını makale kabul ölçütleri arasında göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Howard (2016) ve Ford, MacCallum ve Toit'in (1986) de önerdiği üzere dergilerin, AFA'nın raporlaştırılması için uyulması gereken kuralları içeren yönergeler veya şablonlar hazırlaması sorunları azaltacaktır. Bu kapsamda, çeşitli kaynaklar (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2014; Erkuş, 2016; Field, 2013; Ford ve diğ., 1986; Güngör, 2016; Howard, 2016; Pallant, 2007; Williams ve diğ., 2010) incelenerek hazırlanan ve Ek 1'de verilen kontrol listesinin araştırmacılara yararlı olacağı düşünülmektedir.

## Summary

**Purpose and Significance:** Latent variables generally become the subject of researches carried out in the fields of education and psychology. Since these variables are not available to be measured directly, a set of measures and actions shall be taken in order to ensure and increase their validity. Although we may encounter various definitions and classifications based on validity, it may be claimed that there is a consensus that construct validity shall particularly be studied with methods based on factor analysis. Exploratory factor analysis is a statistical technique, which aims to explain the measurement with limited number of factors by gathering the variables measuring the same construct or qualification. The researchers carrying out the exploratory factor analysis, shall evaluate plenty of conditions such as sample size, factor loadings, cross-loading items, extracted variance ratio and number of items in a factor and shall make decisions with reference to these. Decision regarding the number of factors that will be extracted in this process is quite a significant decision.

Eigenvalue being greater than one (K1), scree plot, MAP test and parallel analysis results guide the researchers in deciding the number of factors. K1 criterion is criticized for producing a vast number of factors; and scree plot is criticized in connection with comprising subjectivity and not being consistent. We come across researches stating that more accurate results may be obtained with MAP test and parallel analysis when compared to the previous two and parallel analysis is superior to MAP test.

The accuracy of a research's findings is closely related with construct validity of the measurement tools, which are developed, adopted or used with the scope of the research. In other words, a part of the problems we may encounter depends on the determination of the tool used for the research. On the other hand, descriptive researches, which comprise of scale development and adaptation studies and reporting of these studies, reveal that there are some problems both in analysis and also in reporting process. The purpose of this study is to make a descriptive examination of the conditions that are taken into consideration during the exploratory analysis process of the scales taking part in Turkish Measurement Tools Index and to compare determined number of factor with parallel analysis results.

**Methods:** 500 of the scale reports taking part in Turkish Measurement Tools Index were selected with systematic sampling method in this research that is conducted with a descriptive approach. The number of the researches among the 500 whose full texts are reached and that includes exploratory factor analysis is 300. Information stated on the aforementioned research reports was examined over a form developed by the researchers. Descriptive statistics were calculated with the data stated on the research reports; 67 AFA report result, which specifies sample size, item number and eigenvalues completely, was compared with eigenvalues obtained with parallel analysis. Parallel analyses were carried out over 100 replications and means of eigenvalues were taken as a basis in the comparison.

**Results:** In consequence of the examinations, it was determined that information with regards to variables such as sample size, item number in measurement tool, admissible lowest factor load, explained variance ratio and number of factors was not present on

some of the researches. It was observed within the studies where exploratory factor analyses were carried out that the calculated mean of the sample size is 404; the number of people per item is approximately 18 and dismissible lowest factor load is .36.

Although that not presenting any information regarding the number of factors decision making criterion is the most frequently met situation, it was determined that only K1 criterion was used in 79 studies (26%) and K1 and scree plot were used together in 65 studies (22%). The number of studies that utilized parallel analysis in number of factors decision making is three.

In cases where the factor number is more than one, it was determined that rotation was frequently carried out with varimax method. The number of studies where rotation is carried out by oblimin and promax methods is respectively 10 and nine. Furthermore, we encountered studies that do not mention extraction method, factor number decision making criterion or how the rotation is carried out. Moreover, although number of extraction was one in some studies, it was expressed that rotation was carried out by varimax.

It was determined that among the 67 analysis results that may be compared with parallel analysis results, there is over-extraction in 52 results and there is under-extraction in eight of them. The number of studies, which are supported with parallel analysis results, is seven.

***Discussion and Conclusions:*** It was observed that principal component analysis, K1 criterion and varimax rotation are the most frequently encountered combinations. It was also determined that sufficient place was not given to the aspects, which shall be taken into consideration in exploratory factor analysis, on the research reports. It was detected that exploratory factor analysis was not utilized in some of the scale development studies. Therefore, there is no information with regards to factor construct of these scales. It may be expressed that such cases coincide with similar studies previously conducted. The point that where the condition we encountered differs from similar findings is that we found studies, which does not include the information of factor number. The facts that there is no scale adaptation in a study expressed to be a scale development study, that in a study expressed to have AFA, there is no regarding information nor finding and that in a study where it was expressed that .30 was taken as a basis for the lowest factor load, factor loads of all the items under a factor being below .30, indicate that there are significant problems in AFA operations and reports. In addition to this, while there is no information regarding how the rotation was carried out in 68 studies (28%) where there is more than one extraction, the information stating that rotation was carried out by varimax method in six studies where a factor is decided attracts attention. When these problems are taken into consideration as a whole, a control list was suggested in contemplation of helping both to researchers and also arbitrators and consultants evaluating the related studies.



### Kaynakça

- Acar Güvendir, M., & Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarılama konulu makalelerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 23-33.
- Akın, A. (2015). *Psikolojide kullanılan güncel ölçme araçları: cilt I-II*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği Amerikan Psikoloji Birliği, Eğitim Ölçümleri Uluslararası Konseyi, (1998). *Eğitimde ve psikolojide ölçme standartları*. (Çev. S. Hovardaoğlu & N. Sezgin). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No: 14.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7<sup>th</sup> ed). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Arrindell, W. A., & Van der Ende, J.. (1985). An empirical test of the utility of the observations-to-variables ratio in factor and components analysis. *Applied Psychological Measurement*, 9(2), 165-178.
- Bandalos, D. L., & Finney, S. J. (2010). Factor analysis: Exploratory and confirmatory. In Gregory, R. Hancock & Ralph. O. Mueller (Eds.). *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences* (pp. 93-114) New York: Routledge.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Buja, A., & Eyüboğlu, N. (1992). Remarks on parallel analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 27(4), 509-540.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cassidy, S. (2016). The academic resilience scale (ARS-30): a new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, 7(1787), 1-11.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276.
- Comrey, A. L. (1978). Common methodological problems in factor analytic studies. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, 46(4), 648-659.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2<sup>nd</sup> ed). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7). Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7>
- Crawford, A. V., Green, S. B., Levy, R., Lo, W, Scott, L., Svetina, D., & Thompson, M. S. (2010). Evaluation of parallel analysis methods for determining the number of factors. *Educational and Psychological Measurement*, 70(6), 885-901.
- Crawford, C. B., & Koopman, P. (1973). A note on Horn's test for the number of factors in factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 8(1), 117-125.

- Crawford, C. B., & Koopman, P. (1979). Note: Inter-rater reliability of scree test and mean square ratio test of number of factors. *Perceptual and Motor Skills*, 49, 223-226.
- Crocker, L., & Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory*. USA: Cengage Learning.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5<sup>th</sup> ed). New York: Harpers Collins Publishers, Inc.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281-302.
- Çokluk, Ö., & Koçak, D. (2016). Using Horn's parallel analysis method in exploratory factor analysis for determining the number of factors. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16(2), 537-551.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çüm, S., & Koç, N. (2013). Türkiye'de psikoloji ve eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 12(24), 115-135.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2007). *Statistics without maths for psychology* (4<sup>th</sup> ed). Essex: Pearson Education Limited.
- Delice, A., & Ergene, Ö. (2015). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi: matematik eğitimi makaleleri örneği. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3, 60-75.
- Ding, L., Velicer, W. F., & Harlow, L. L. (1995). Effects of estimation methods, number of indicators per factor, and improper solutions on structural equation modeling fit indices. *Structural Equation Modeling*, 2(2), 119-144.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (4. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme – I: Temel kavramlar ve işlemler* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Bulletin*, 4(3), 272-299.
- Fava, J. L., & Velicer, W. F. (1992). The effects of overextraction on factor and component analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 27(3), 387-415.
- Fava, J. L., & Velicer, W. F. (1996). The effects of underextraction in factor and component analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 56(6), 907-929.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4<sup>th</sup> ed.). Canada: Sage.
- Ford, J. K., MacCallum, R. C., & Tait, M. (1986). The application of exploratory factor analysis in applied psychology: a critical review and analysis. *Personnel Psychology*, 39, 291-314.

- Franklin, S. B., Gibson, D. J., Robertson, P. A., Pohlmann, J. T., & Fralish, J. S. (1995). Parallel analysis: a method for determining significant principal components. *Journal of Vegetation Science*, 6(1), 99-106.
- Glorfeld, L. W. (1995). An improvement on Horn's parallel analysis methodology for selecting the correct number of factorsto retain. *Educational and Psychological Measurement*, 55(3), 377-393.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2<sup>nd</sup> ed). New Jersey: Erlbaum.
- Gorsuch, R. L. (2003). Factor analysis. In John A. Schinka & Wayne F. Velicer (Eds.). *Handbook of psychology, volume 2: research methods in psychology* (pp. 143-164) New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Green, S. B., Levy, R., Thompson, M. S. Lu, M., & Lo, W. (2012). A proposed solution to the problem with using completely random data to assess the number of factors with parallel analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 72(3), 357-374.
- Guadagnoli, E., & Velicer, F. W. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103(2), 265-275.
- Guttman, L. (1954). Some necessary conditions for common-factor analysis. *Psychometrika*, 19(2), 149-161.
- Güngör, D. (2016). Psikolojide ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması kılavuzu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19(38), 104-112.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6<sup>th</sup> ed.). New Jersey: Pearson
- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: a tutorial on parallel analysis. *Organisational Research Methods*, 7(2), 191-205.
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416.
- Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measuref for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 2(1), 104-121.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test fort he numbers of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185.
- Howard, M. C. (2016). A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: what we are doing and how can we improve? *International Journal of Human-Computer Interaction*, 32(1), 51-62.
- Izquierdo, I., Olea, J., & Abad, F. J. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: uses and recommendatitons. *Psicothema*, 26(3), 395-400.
- Jolliffe, I. T. (1972). Discarding variables in a principal component analysis I: Artificial data. *Journal of Royal Statistics Society*, 21(2), 160-173.
- Kaiser, H. F. (1960). The applications of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Kane, M. T. (2001). Concerns in validity theory. *Journal of Educational Measurement*, 38(4), 319-342.

- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya Uyanık, G., Güler, N., Taşdelen Teker, G., & Demir, S. (2017). Türkiye’de eğitim alanında yayımlanan ölçek geliştirme çalışmalarının uygunluğunun çok yüzeyli Rasch modeli ile incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(2), 183-199.
- Kelecioğlu, H., & Göçer Şahin, S. (2014). Geçmişten günümüze geçerlik. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 1-11.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R. B. (2016) *Principles and practice of structural equation modeling* (4<sup>th</sup> ed). New York: The Guilford Press.
- Koçak, D., Çokluk, Ö., & Kayri, M. (2016). Faktör sayısının belirlenmesinde MAP testi, paralel analiz, K1 ve yamaç birikinti grafiği yöntemlerinin karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 330-359.
- Kuzgun, F., & Bacanlı, H. (2012). *Rehberlik ve psikolojik danışmada kullanılan ölçme araçları ve programlar dizisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lissitz, R. W., & Samuelsen, K. (2007). A suggested change in terminology and emphasis regarding validity and education. *Educational Researcher*, 36(8), 437-448.
- Liu, O. L., & Rijmen, F. (2008). A modified procedure for parallel analysis of ordered categorical data. *Behavioral Research Methods*, 40(2), 556-562.
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2013). A comprehensive program for fitting exploratory and semiconfirmatory factor analysis and IRT models. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), 497-498.
- Loevinger, J. (1957). Objective tests as instruments of psychological theory. *Psychological Reports*, 3, 635-694.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons’ responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741-749.
- Muthen, L. K., & Muthen, B. O. (2010). *Mplus: statistical analysis with latent variables: user’s guide Ver: 6.1*. Los Angeles: Muthen&Muthen.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2<sup>nd</sup> ed). New York: McGraw-Hill.
- O’Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer’s MAP test. *Behavioral Research Methods, Instruments & Computers*, 32(3), 396-402.
- Öner, N. (2006). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerden örnekler: bir başvuru kaynağı* (2. baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using the SPSS program* (3<sup>rd</sup> ed.). Berkshire: McGraw Hill.
- Park, H. S., Dailey, R., & Lemus, D. (2002). The use of exploratory factor analysis and principal component analysis in communication research. *Human Communication Research*, 28(4), 562-577.

- Patil, V. H., Singh, S. N., Mishra, S., & Donovan, D. T. (2008). Efficient theory development and factor retention criteria: Abandon the “eigenvalue greater than one” criterion. *Journal of Business Research*, 61, 162-170.
- Pearson, R., Mundfrom, D., & Piccone, A. (2013). A comparison of ten methods for determining the number of factors in exploratory factor analysis. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 39(1), 1-15.
- Pedhazur, E. J., & Schmelkin Pedhazur, L. (1991). *Measurement, design, and analysis: an integrated approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Peterson, R. A. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing Letters*, 11(3), 261-275.
- Raiche, G., Walls, T. A., Magis, D., Riopel, M., & Blais, J. (2013). Non-graphical solutions for Cattell’s scree test. *Methodology*, 9(1), 23-29.
- Ruscio, J., & Roche, B. (2012). Determining the number of factors to retain in exploratory factor analysis using comparison data of known factor structure. *Psychological Assessment*, 24(2), 282-292.
- Sireci, S. G. (2007). On validity theory and test validation. *Educational Researcher*, 36(8), 477-481.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5<sup>th</sup> ed.). New York: Routledge.
- Şahin M. G., & Boztunç Öztürk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6<sup>th</sup> ed.). New Jersey: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: understanding concepts and applications*. Washington: American Psychological Association.
- Todman, J., & Dugard, P. (2007). *Approaching multivariate statistics: an introduction for psychology*. New York: Psychology Press.
- Uyar, S. (2012). *Açımlayıcı faktör analizinde boyut sayısını belirlemede kullanılan yöntemlerin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41(3), 321-327.
- Velicer, W. F., Eaton, C. A., & Fava, J. L. (2000). Construct explication through factor or component analysis: a review and evaluation of alternative procedures for determining the number of factors or components. In Goffin, R. D. & Helmes, E. (Eds.). *Problems and solutions in human assessment: Honoring Douglas N. Jackson at seventy* (pp. 41-71) Boston: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Watkins, M. W. (2000). Monte Carlo PCA for Parallel Analysis [computer software]. State College, PA: Ed & Psych Associates.

- Williams, B., Brown, T., & Onsmann, A. (2010). Exploratory factor analysis: a five-step guide for novices. *Journal of Emergency Primary Health Care*, 8(3), 1-13.
- Wood, J. M., Tataryn, D. J., & Gorsuch, R. L. (1996). Effects of under- and overextraction on principal axis factor analysis with varimax rotation. *Psychological Methods*, 1(4), 354-365.
- Wood, N. D., Akloubou Gnonhosou, D. C., & Bowling, J. (2015). Combining parallel analysis and exploratory factor analysis in identifying relationship scales in secondary data. *Marriage & Family Review*, 51(5), 385-395.
- Yavuz, G., & Doğan, N. (2015). Boyut sayısı belirlemede Velicer'in map testi ve Horn'un paralel analizinin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 176-188.
- Zwick, W. R., & Velicer, W. F. (1982). Factors influencing four rules for determining the number of components to retain. *Multivariate Behavioral Research*, 17, 253-269.
- Zwick, W. R., & Velicer, W. F. (1984). A comparison of five rules for determining the number of components in data sets. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (92<sup>nd</sup>, Toronto, Ontario, August 24-28).
- Zwick, W. R., & Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99(3), 432-442.

**Ek 1.***AFA'nın Raporlaştırılmasında Yararlanılabilecek Kontrol Listesi*

---

Örneklem büyüklüğü	<input type="checkbox"/> Belirtildi
Madde sayısı	<input type="checkbox"/> Belirtildi
KMO değeri ve Bartlett testi sonucu	<input type="checkbox"/> Belirtildi
Faktör çıkarma yöntemi	<input type="checkbox"/> Belirtildi
Kabul edilen en küçük faktör yükü	<input type="checkbox"/> Belirtildi
Binişiklik / çapraz yük için kabul edilen fark ya da oran	<input type="checkbox"/> Belirtildi
Özdeğerler	<input type="checkbox"/> Belirtildi
Faktör sayısına karar verme ölçütlerinin neler olduğu	<input type="checkbox"/> Belirtildi
Karar verilen faktör sayısı	<input type="checkbox"/> Belirtildi
Eksenlerin nasıl döndürüldüğü	<input type="checkbox"/> Belirtildi
Maddelerin tüm faktörlerdeki yükleri	<input type="checkbox"/> Belirtildi
Madde çıkarıldıysa sayısı ve gerekçeleri	<input type="checkbox"/> Belirtildi
Son durumda faktörlerde kaçır maddenin kaldığı	<input type="checkbox"/> Belirtildi
Faktörlerin her biri ve tümü için açıklanan varyans oranları	<input type="checkbox"/> Belirtildi
Faktörlerin etiketlenmesi / adlandırılması	<input type="checkbox"/> Belirtildi

---



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## Orta Eğitim Kademesindeki Öğretmen ve Öğrencilerin Şiddet Algılarının Kırsaldaki Görünürlüğü

### Rural Visibility of Teachers and Students of Violence of Secondary Education Levels

Gönül ŞENER\* 

Received: 29 October 2018

Research Article

Accepted: 29 July 2019

**ABSTRACT:** In recent years, with the increase in the visibility level in our country, it is obligatory to talk, think and research on the violent events which are especially alarming in schools. With research in this direction, violence perceptions of the teachers working in primary and secondary schools in rural areas and students in these schools were tried to be determined through metaphors. In this context, students were asked to fill empty questionnaires of the participants by giving blank questionnaires including "Violence .....", "Because ....." ". The study group of the study consisted of the sixth, seventh and eighth grade students who were educated in the Palu district of Elazığ province and the teachers working in these schools. The research is based on qualitative research methods. Metaphor was used as data collection tool. The analysis of the data was conducted within the context of content analysis. The responses of students and teachers to the semi-structured form were examined and a metaforest list was created. The resolutions were made on this list. As a result of the research; it was seen that opinions on student perceptions were collected more aggressively on the themes of aggressive human, fear and intimidation while the views on addictive habitual contact were less repeated. Opinions on teacher perceptions were more aggressive in terms of people, natural disasters and disappearances, while opinions on the theme of abuse and insult were less frequent.

**Keywords:** student, violence, teacher, rural.

**ÖZ:** Son yıllarda ülkemizde görünürlük düzeyinde meydana gelen artışla birlikte özellikle okullarda kaygı verici bir hal alan şiddet olayları üzerinde konuşmayı, düşünmeyi, araştırmayı zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda yapılan araştırma ile kırsal alanda yer alan orta eğitim kademesinde görev yapan öğretmenler ile bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin şiddet algıları metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öğrencilere "Şiddet.....gibidir" "Çünkü....." ifadelerini içeren boş soru formları verilerek, katılımcıların boş soru formlarını doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ ili Palu ilçesinde öğrenim gören altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencileri ile bu okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak metafor kullanılmıştır. Verilerin analizi ise içerik analizi çerçevesinde yürütülmüştür. Öğrencilerin ve öğretmenlerin yapılandırılmış forma verdikleri cevaplar incelenmiş ve metafor listesi oluşturulmuştur. Çözümlemeler bu liste üzerinden yapılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrenci algılarına ilişkin görüşlerin daha çok saldırgan insan, korku ve zor kullanma temalarında toplandığı, buna karşın, bağımlılık yaratan alışkanlık temasına ilişkin görüşlerin daha az tekrarlandığı görülmüştür. Öğretmen algılarına ilişkin görüşlerin ise daha çok saldırgan insan, doğal afet ve kayboluş temalarında toplandığı, zor kullanma ve hakaret temasına ilişkin görüşlerin ise daha az tekrarlandığı görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** öğrenci, şiddet, öğretmen, kırsal.

\* Corresponding Author: Asst. Prof. Dr., Munzur University, Tunceli, Turkey, [gonulsener@munzur.edu.tr](mailto:gonulsener@munzur.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-3212-7703>

#### Citation Information

Şener, G. (2019). Orta eğitim kademesindeki öğretmen ve öğrencilerin şiddet algılarının kırsaldaki görünürlüğü, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(3), 1124-1141.



## Giriş

Ülkemizde son yıllarda görünürlük düzeyinin yaygınlaşmasına paralel olarak eğitim kurumlarındaki şiddet olgusunun gün geçtikçe kaygı verici bir hal aldığı ileri sürülmektedir (Kızmaz, 2006, s. 47). Son dönemlerde, okullarda artan bu şiddet olgusu, toplumu rahatsız etmekte ve şiddet üzerinde düşünmeye, konuşmaya, bilimsel araştırma yapmaya yöneltmektedir. Kendini çok değişik biçimlerde ortaya koyan şiddet olgusu, günümüzde hem bireysel hem de toplumsal boyutta sık sık karşı karşıya kalabildiğimiz bir olgu durumuna gelmiştir.

Yaşantımızın hemen her alanında, herkesi etkisi altına alabilen ve insan doğasında bastırılmış bir davranış biçimi olarak bilinen şiddet (Mutlu, 1997), bireylere ve topluma zarar verebilecek tüm eylemleri kapsamaktadır. Şiddetin oluşumu, bireyin bilinçaltına, dürtülerine, yaşadığı sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik koşullarına bağlı olarak açıklanabilmektedir (Kale, 2004, s. 42). Şiddet, kişinin fiziksel ve psikolojik bütünlüğünü tehdit eden her türlü maddi ve manevi olumsuzluk olarak tanımlanmaktadır (Ayan, 2007, s. 207). Diğer bir tanımda ise şiddet, herhangi bir kişiye ve onun eşyalarına kasıtlı olarak yapılan istenmeyen durumların o kişi üzerinde, fiziksel, duygusal ya da psikolojik yönüyle yarattığı acıdır (Çinkır, 2006, s. 1).

Saldırganlığın davranışa yansımış hali olarak ifade edilen şiddet, bir kimsenin fiziksel güç ya da herhangi bir nesne kullanarak, diğer kimseyi yaralaması ya da ona zarar vermesi olarak bilinmektedir. Aslında şiddeti bir saldırganlık biçimi olarak söylemek yanlış olmayacaktır. En temel fark şiddetin “fiziksel gücün kullanımına” dayalı olmasıdır (Olweus, 1999).

Şiddet bütün insanlık için olumsuz bir durum olarak bilinirken bu durum çocuklar için daha yıkıcı bir hal almaktadır. Günlük yaşamda sıkça karşılaştığımız şiddetin kökeni ve nedenleri hakkında çok sayıda çalışma yapılmış ve birçok kuram geliştirilmiştir. Araştırmacılar şiddetin nedenini en köklü ve en iyi şekilde belgeleyen kuramın Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı olduğu sonucuna ulaşmıştır (Küçükdoğan & Akbaba Altun, 2006, s. 95). Kurama göre; aile içi şiddete maruz kalan çocuk şiddet davranışını öğrenmekte ve içselleştirmektedir (Bandura, 1978; Çetiner, 2006, s. 23). Çocuklar şiddet olgusu ile önce ailede tanışmaktadır (Kale, 2004, s. 42). Yapılan araştırmalar, okullarda yaşanan şiddet olaylarının temeli olarak çocukluk dönemindeki şiddet davranışları araştırılmakta, şiddetin bireyin gelişiminin doğal bir parçası olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır (Totan, 2007, s. 191). Bu nedenle, çocuklarının ruhsal, sosyal ve fiziksel gereksinimlerini öncelikle anne ve babaların dikkate almaları gerekmektedir (Usta, 2009, s. 103). Çünkü çocuk, okula geldiğinde aileden getirdiği özellikleriyle okuldaki bütün iletişim ve etkileşim etkinliklerini gerçekleştirmektedir (Uysal, 2003, s. 30). İkinci sosyalleşme kurumu olan okulun çocuk hayatındaki yeri tartışılmaz olmakla birlikte, evde başlayan şiddetin okulda devam ettiği bilinmektedir (Gamsız Bilgin, Toros, Çamdeviren, & Şaşmaz, 2004, s. 25).

Yapılan araştırmalar okullarda yaşanan şiddet durumlarının artmasının nedenleri olarak; öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki zayıflık, öğretmenin öğrencilere olan ilgisizliği ve okul organizasyonunun zayıflığı gibi değişkenler gösterilmektedir (Özönder, 2005, s. 10). Bu nedenler ışığında okullarda yaşanan şiddet durumlarına ilişkin kaygı giderek artış gösteren bir hal almaya başlamıştır (Işık, 2006, s. 74).

Toplum içinde şiddetin nasıl kabul gördüğü ve nasıl sunulduğu da önem taşımaktadır. Şiddet yaşamın bir parçası olarak benimseniyorsa sorun olarak karşılanmaz ve sorun çözmenin haklı bir aracı olarak meşru kabul edilir (Yatmaz, 2009, s. 23). Şiddet olgusu kültür temelinde ele alındığında özellikle yaşadığımız coğrafyada dayak atmak ve dayak yemek yüzyıllardır normal bir davranış olarak algılanmıştır. Bu olgu, birçoğumuzu okulda, birçoğumuzu ise evde ve sokakta yakalamıştır. Özellikle kırsal alanda yaşayan insanların kültürel, ekonomik ve eğitimsel açıdan eksik yanlarının olduğu bilinen bir gerçektir. Palu ilçesi de diğer kırsallarda olduğu gibi bu eksikliklerin yaşandığı bir bölgedir. Sosyal ve ekonomik açıdan gelişmemiş bir coğrafyada bulunan Palu'da sosyo-kültürel yaşam ve eğitim de bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Bu bölgede yaşayan aileler çocuklarının eğitiminden çok onların temel ihtiyaçlarını karşılamak için çalışmaktadırlar (Bakıcı, 2012).

Okullarda yaşanan şiddet olayları hem okulların amacı olan eğitim-öğretim etkinliğini hem de kişinin psikolojik sağlığını olumsuz olarak etkileyebilmektedir. (Terzi, 2007, s. 76). Okullarda şiddetin azaltılması ve önlenmesi amacı ile yapılacak çalışmalarda çocukla ilgili herkesin ve ilgili kurumların işbirliği içinde çalışması önemli bir husustur (Mertoğlu, 2008, s. 28) Okullarda, şiddet olaylarına genellikle ortaya çıktıktan sonra müdahale edilmektedir. Oysa olaylar meydana gelmeden önce, önleyici girişimler oluşturmak daha uygun olacaktır (Taktak, 2007, s. 42). Önleyici girişimler belirlenirken öncelikle şiddeti oluşturan ya da tetikleyen biyolojik, toplumsal, şiddeti bir eğitim aracı olarak kullanma, öğrenme ve kişiler arası etkileşimle ilgili nedenlerin ele alınması Şiddet kısa dönemde okul ikliminin bozulmasına ve okul güvenliğinin zarar görmesine yol açarken, uzun dönemde öğrencilerin okuldan uzaklaşmasına, psiko-sosyal uyumun bozulmasına, suç davranışlarına ve kurbanlarda kaygı, yalnızlık, depresyon gibi olumsuz durumlara yol açabilmektedir (Kartal, 2009, s. 145). Bu nedenle okullarda yaşanan şiddet olayları konusunda, neyin şiddet sayılıp sayılmayacağı yani "şiddet algısı" önemlidir. Bazı öğrenciler/ öğretmenler, belirli tutum ve davranışları şiddet olarak görüp onunla mücadele ederken, bazıları ise aynı tutum ve davranışları şiddet olarak görmemekte, normal bir durum olarak değerlendirmektedir. Kısacası şiddet olarak kabul edilen davranış, öğrencilerin/ öğretmenlerin, inanç ve kültürel yapılarına, değer yargılarına ve kişilik özelliklerine göre farklılık gösterebilmektedir. Okullarda görülen şiddet olaylarında öğretmen ve öğrencilerin algılarının eğitim sisteminde niteliği önemli bir şekilde etkilediği dikkate alındığında; öğretmen ve öğrencilerin bu kavramına ilişkin algılarının ortaya konulması, günden geçtikçe artan şiddet olaylarının önlenmesi ve eğitsel tedbirlerin alınabilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmayla ulaşılabilecek sonuçların konunun anlaşılmasına ve hazırlanacak müdahale programlarına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu çalışmada günümüzde artık kaçınılmaz hale gelen şiddet olgusunun kırsal alanda yer alan okullardaki görünümünü ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokullarda öğrenim gören altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencileri ile bu okullarda görev yapan öğretmenlerin şiddete ilişkin öne sürdükleri metaforlar nelerdir?
2. Ortaokullarda öğrenim gören altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencileri ile bu okullarda görev yapan öğretmenlerin şiddete ilişkin öne sürdükleri metaforlar hangi kavramsal kategoriler etrafında toplanmaktadır?

3. Öğrencilerin ve öğretmenlerin öne sürdüğü metaforların frekans dağılımları nasıldır?

### Yöntem

Bu araştırmada, nitel paradigma içerisinde değerlendirilen olgubilim “fenomenoloji” deseni ile şekillendirilmiştir. Olgubilim deseni, görebildiğimiz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgular üzerinde düşünmemizi sağlar. Olgubilim farkında olduğumuz ancak tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmamıza yardımcı olur (Yıldırım & Şimşek, 2011).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini Elazığ iline bağlı Palu ilçesinde yer alan ortaokullar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Palu ilçesinden tesadüfi olarak seçilmiş beş ortaokul oluşturmaktadır. Bu okulların üçü ilçe merkezinde yer alırken, ikisi köy okullarından oluşmaktadır. Araştırma kapsamında yer alan öğretmen ve öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1

#### *Katılımcılara İlişkin Demografik Özellikler*

Katılımcı Türü	<i>n</i>	Özellik	<i>n</i>
Öğrenci	166	Erkek	85
		Kadın	81
Öğretmen	50	Erkek	27
		Kadın	23

### Verilerin Toplanması

Araştırma verileri metaforlar aracılığı ile toplanmıştır. Zihinsel algıları ifade etmenin yollarından biri de “metaforlardır” (Yalçın & Erginer, 2012). Metaforlar analiz edilmek istenen kavramların nasıl algılandığını ortaya çıkarmaya çalışır (Cerit, 2008). Arnett (1999) metaforların “bir algı aracı” olabileceğini ifade etmiştir. Metafor bireylerin hayal gücü ve tecrübe alanlarını birbirine bağlamakla kalmaz aynı zamanda gerçek algularımıza ve yorumlarımıza önderlik eder. Ayrıca hayal gücümüzü ve hedeflerimizi kesin olarak belirtmemize yardımcı olur (Cornelissen, Oswick, Christenses, & Phillips, 2008; Lopez, 2007). Metaforlar, insanın zihninin bir kavrayış formundan başka bir kavrayış formuna hareket etmesine olanak sağlayarak, bireyin belli bir olguyu başka bir olgu ile ilişkilendirmesine olanak tanır (Clarcken, 1997; Girmen, 2007; Saban, Koçbeker, & Saban, 2006). Bu doğrultuda öğrencilerin ve öğretmenlerin şiddet olgusuna yönelik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla, tüm katılımcılara “Şiddet.....gibidir” “Çünkü.....” cümlesi verilerek tamamlanması istenmiştir. Katılımcılara gerekli açıklama yapılmış, öğretmen ve öğrencilerin soru formunu doldurmaları ve bir sonraki ders saatinde teslim etmeleri istenmiştir. Bu çalışmada “çünkü” kavramına da yer verilerek, katılımcıların şiddet algılarını belirtmede kullandıkları metafor için açıklayıcı bir gerekçe sunmaları amaçlanmıştır.

Tüm katılımcılar tarafından doldurulan bu form, araştırmanın temel veri kaynağı olarak kabul edilmiştir.

### Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinden yola çıkarak elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel araştırmaların analizinde kullanılan “içerik analizi” yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada ilk olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin doldurdukları görüşme formları incelenmiş ve bu formlar üzerinde çözümlenmeler yapılmıştır. Herhangi bir metafor kavramını kullanmayan, şiddet hakkında genel görüşlerini belirten katılımcıların soru formları (66) ayıklanmıştır. Bu işlemin ardından araştırmaya katılan 227 öğrenciden 166’sının ve 55 öğretmenden 50’sinin görüşleri geçerli kabul edilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler için oluşturulan soru formlarının her birine sayı numarası verilerek elektronik ortama aktarımı sağlanmış ve yanıtlar istatistiksel veri analiz programında analiz edilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini test edebilmek için, öğretmen ve öğrencilerden elde edilen 216 metaforun, içinde yer aldığı temaya uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Bu amaç doğrultusunda, uzman tarafından oluşturulan tema listesi ve metaforlar ile araştırmacı tarafından oluşturulan tema listesi ve metaforların eşleştirmesi yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için Miles & Heberman’ın (1994) geliştirdiği aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$\left| \text{Uzlaşma Yüzdesi} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100 \right.$$

Nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı görüşleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması araştırmada güvenilirliğin sağlandığı anlamına gelmektedir. Bu kapsamda görüşüne başvuru uzman 15 metaforu araştırmacılardan farklı bir kategoriye yerleştirmiştir. Araştırma verilerinin yukarıdaki formülle analizi sonucunda güvenilirlik değeri  $P=216/(216 + 15) \times 100 = \%93.5$  olarak bulunmuştur.

### Bulgular

Kırsalda yer alan ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler ile bu okullarda görev yapan öğretmenlerin şiddet algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmeye çalışıldığı çalışmanın bu bölümünde öğrencilerin ve öğretmenlerin ileri sürmüş oldukları metaforlar ile oluşturulan temalara yer verilmiştir. İlk olarak öğrencilere verilen soru formlarından elde edilen metaforlar frekanslarıyla birlikte Tablo 2’de listelenmiştir.

Tablo 2

## Öğrenciler Tarafından İleri Sürülen Metaforların Temalara Göre Dağılımı

Temalar (n=9)	f	Metaforlar (n=85)	f
Saldırgan İnsan Teması	54	Azarlamak 1, Bağırıp çağırmak 3, Bilinçsiz insanın yöntemi 1, Birini dövme hayata küstürmek 1, Dayak 33, İnsanın elinden çıkan kaza 1, İnsanları cezalandırmak 1, İnsanlara zarar vermek 1, İşkence 1, Kavga 2, Kızgın bir insan 2, Kızmak 1, Öfke(lenmek) 4, Öfke sonucunda ortaya çıkan tepki 1, Seviyesiz bir insan 1,	15
Bağımlılık Yaratıcı Alışkanlık Teması	3	Hayatın parçası 1, Sigara 1, Şiddetten zevk alan 1	3
Canlılığın Yitirilmesi Teması	7	Çürümüş bir çiçek 1, Dalları kopuk bir ağaç 1, Kuru bir ağaç 2, Orman yangını 1, Solmuş bir gül 1, Sonbaharda yaprakları dökülen ağaç 1,	6
Doğal Afet Teması	13	Deprem 3, Doğal afet 1, Fırtına 2, Felaket 3, Okyanusun kızışması 1, Şimşek 2, Yıldırım 1,	7
Kara Delik Teması	16	Cehennem 4, Dehşettir 1, Gece karanlık bir ormanda kalmak 1, Güvensizlik 1, İnsanı karanlığa götüren şey 1, Kâbus 2, Karanlık bir dünyanın içindeymiş gibidir 1, Karanlık bir gece 1, Karanlıkta kalmış bir ışık parçası 1, Ölümle hayat arasındaki çizgi 1, Yalnız insan 1, Üzmek 1,	12
Kayboluş Teması	13	Bir tür çöküş 1, Kalp atışının durması 1, Geri kalmış toplum 1, Ölüm 6, Çaresizlik 1, Depremde evini kaybetmek 1, Sevgiden mahrum kalmış insan 1, Zehir 1,	8
Korku Teması	30	Acı 1, Acı bir biber 1, Ağlara takılan mahsur karınca 1, Canavar 5, Çocukların psikolojisini bozan uygulama 1, İğne ve bıçak 1, Korku 15, Korku ve nefret 1, Savaşın bir parçası 1, Silah 1, Tehlike içinde olmak 1, Ürkütücü bir şey 1,	12
Zor Kullanma Teması	20	Baskı 2, Birinin başka birine zorla yaptığı tepkiler 1, Bir kimseye kötü davranmak 1, Bir şeye kötü yönde zarar vermek 1, Çevreye verdiğimiz zarar 1, Çocukların kötü yaşaması 1, Eziyet 1, İnsanı ezip geçmek 2, İnsanlara uygulanan bir tür olay 1, Karşısındaki kişiye zor kullanmak 1, Kötü davranmak 2, Savaş 2, Sınırları zorlamak 1, Suçsuz bir top 1, Yıpranmış kâğıt 1, Zorbalık 1,	16
Hakaret Teması	7	Bir kişinin kaba davranması 1, Gürültü 1, Hakaret 1, Kabalık 1, Kalp kırıcı sözler 1, Kötü laf 1, Ses 1,	7

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu (54) şiddeti saldırgan insan temasında değerlendirirken, 30 öğrenci şiddeti korku temasında, 20 öğrenci zor kullanma temasında, 16 öğrenci kara delik temasında, 13 öğrenci kayboluş temasında,

13 öğrenci doğal afet temasında, 7 öğrenci canlılığın yitirilmesi temasında, 7 öğrenci hakaret temasında, 3 öğrenci de bağımlılık yaratan alışkanlık temasında değerlendirmiştir. Öğrenci algılarına ilişkin görüşlerin daha çok saldırgan insan, korku ve zor kullanma temalarında toplandığı, bağımlılık yaratan alışkanlık temasına ilişkin görüşlerin daha az tekrarlandığı görülmüştür. Öğretmenlere verilen soru formlarından elde edilen metaforlar frekanslarıyla birlikte Tablo 3'te listelenmiştir.

Tablo 3

*Öğretmenler Tarafından İleri Sürülen Metaforların Temalara Göre Dağılımı*

Temalar (n=9)	f	Metaforlar (n=45)	f
Saldırgan İnsan Teması	8	<i>Acizlik 3, Ayna 1, İçimizdeki öfkenin dışa yansımaları 1, İnsanlıktan çıkmak 1, Olumsuzluklara karşı tepki 1, Sorumsuz bir davranış 1,</i>	6
Bağımlılık Yaratan Alışkanlık Teması	7	<i>Alkol 1, Bulaşıcı hastalık 2, Eroin 1, Kötü alışkanlıklarımız 1, Sigara 1, Su, yemek 1,</i>	6
Canlılığın Yitirilmesi Teması	4	<i>Bir gülü ayakla çiğnemek 1, Daha yeni çiçek açmış fidanın koparılması 1, Hastalık 1, Susuzluk 1,</i>	4
Doğal Afet Teması	8	<i>Atom bombası 1, Deprem 2, Felaket 1, Fırtına 1, Gök gürültüsü 1, Sel suları 1, Seti yıkılan bir baraj 1, Volkan 1,</i>	9
Kara Delik Teması	4	<i>Çocuğun kâbus görmesi 1, Karanlık 1, Labirent 1, Çaresizliğin öteki adı 1,</i>	4
Kayboluş Teması	8	<i>Ateş 3, Çaresizlik 1, Eğitimde etkisiz bir eleman 1, Gecekonduyu yıkmak 1, Med-Cezir 1, Saman alevi 1,</i>	6
Korku Teması	7	<i>Canavar 2, Korku 1, Korku ve acı 1, Korku filmi 1, Vahşet 1, Vahşi yaratık 1,</i>	6
Zor Kullanma Teması	2	<i>Fiziksel bir tepki 1, İnsan haklarını ezmek 1,</i>	2
Hakaret Teması	1	<i>Aşağılama 1,</i>	1

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden şiddetli saldırgan insan davranışı, doğal afet ve kayboluş temasında değerlendiren görüşlerin frekansı 8 iken korku ve bağımlılık yaratan alışkanlık temasında 7, canlılığın yitirilmesi ve kara delik temasında 4'er öğretmen görüşü bulunmaktadır. Yine zor kullanma temasında 2 öğretmen görüşü varken hakaret temasında 1 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Öğretmen algılarına ilişkin görüşlerin daha çok saldırgan insan, doğal afet ve kayboluş temalarında toplandığı, zor kullanma ve hakaret temasına ilişkin görüşlerin daha az tekrarlandığı görülmüştür. Saldırgan insan temasındaki metaforlar ve frekans dağılımları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

*Saldırgan İnsan Temasındaki Metaforlar ve Frekans Dağılımları*

Öğrenci Görüşleri			
Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>
Azarlamak	1	İşkence	1
Bağırıp çağırmak	3	Kavga	2
Bilinçsiz insanın yöntemi	1	Kızgın bir insan	2
Birini dövmek hayata küstürmek	1	Kızmak	1
Dayak	33	Öfke(lenmek)	4
İnsanın elinden çıkan kaza	1	Öfke sonucunda ortaya çıkan tepki	1
İnsanları cezalandırmak	1	Seviyesiz bir insan	1
İnsanlara zarar vermek	1		
Öğretmen Görüşleri			
Acizlik	3	İnsanlıktan çıkmak	1
Ayna	1	Olumsuzluklara karşı tepki	1
İçimizdeki öfkenin dışa yansımaları	1	Sorumsuz bir davranış	1

Bu kategoride yer alan görüşlere göre 54 öğrenci ve 8 öğretmen şiddeti “saldırgan insan davranışı” olarak tanımlamıştır. Bu temaya görüş bildiren öğrencilerin şiddeti en çok dayağa benzettikleri görülmüştür. Öğretmenler ise şiddeti daha çok acizliğe benzetmişlerdir. Öğrenci ve öğretmenlerin bu temayı temsil eden metaforlara ilişkin tanımlamalarından bazıları aşağıda yer almaktadır.

Sevgiden mahrum kalmış insan gibidir. Çünkü hayatta her şeyden önce sevgi ve mutluluk gelir. Sevgi ve mutluluktan mahrum bir insan sonsuzluğun karanlığına hapsedilmiş gibidir. (Öğrenci)

Acizliktir. Kendine güvenmeyen ve aciz insanların uyguladığı yaptırımdır. (Öğretmen)

Ayna gibidir. Sen ona uygularsın, o da vakti gelince yansıma gibi başkasına uygular. (Öğretmen)

Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre bağımlılık yaratan alışkanlık temasındaki metaforlar ve frekans dağılımları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

*Bağımlılık Yaratan Alışkanlık Temasındaki Metaforlar ve Frekans Dağılımları*

Öğrenci Görüşleri			
Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>
Hayatın parçası	1	Şiddetten zevk alan	1
Sigara	1		
Öğretmen Görüşleri			
Alkol	1	Kötü alışkanlıklarımız	1
Bulaşıcı hastalık	2	Sigara	1
Eroin	1	Su, yemek	1

İlgili görüşler incelendiğinde araştırmaya katılan 7 öğretmen ve 3 öğrencinin bu temaya uygun görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu temaya ilişkin olarak, öğrencilerin şiddeti hayatlarının bir parçası olarak gördüğü, şiddetten zevk aldıkları söylenebilir. Öğretmenler ise bu tema içinde, şiddeti daha çok bulaşıcı hastalığa benzetmişlerdir. Bağımlılık yaratan alışkanlık olarak belirtilen bu temadaki metaforlara ilişkin öğrenci ve öğretmen tanımlamaları şu şekildedir.

Hayatın parçasıdır. Çünkü hiç kimse şiddet görmedim diyemez. (Öğrenci)

Alkol gibidir. Uygulandıkça alışkanlık yapar. (Öğretmen)

Canlılığın yitirilmesi temasındaki metaforlar ve frekans dağılımlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

*Canlılığın Yitirilmesi Temasındaki Metaforlar ve Frekans Dağılımları*

Öğrenci Görüşleri			
Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>
Çürümüş bir çiçek	1	Orman yangını	1
Dalları kopuk bir ağaç	1	Solmuş bir gül	1
Kuru bir ağaç	2	Sonbaharda yaprakları dökülen ağaç	1
Öğretmen Görüşleri			
Bir gülü ayakla çiğnemek	1	Hastalık	1
Daha yeni çiçek açmış fidanın koparılması	1	Susuzluk	1

Bu temada yer alan katılımcı ifadeleri incelendiğinde, 7 öğrenci ve 4 öğretmen “canlılığın yitirilmesi” temasında görüş bildirmişlerdir. Bu temaya ilişkin görüşler aşağıda yer almaktadır.

Çürümüş bir çiçek gibidir. Şiddet gören bir insan çürümüş bir çiçeğe benzer. (Öğrenci)

Daha yeni çiçek açmış fidanın koparılması gibidir. Şiddet özellikle küçük yaş gruplarında özenle oluşturulmuş bir altyapının, köküne dinamit konulmuş bir bina gibi saniyeler içinde yerle bir olması demektir. (Öğretmen)

Doğal afet temasındaki metaforlar ve frekans dağılımlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

*Doğal Afet Temasındaki Metaforlar ve Frekans Dağılımları*

Öğrenci Görüşleri			
Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>
Deprem	3	Okyanusun kızışması	1
Doğal afet	1	Şimşek	2
Fırtına	2	Yıldırım	1
Felaket	3		



Öğretmen Görüşleri			
Atom bombası	1	Gök gürültüsü	1
Deprem	2	Sel suları	1
Felaket	1	Seti yıkılan bir baraj	1
Fırtına	1	Volkan	1

Araştırmaya katılan 13 öğrenci ve 8 öğretmen şiddeti “doğal afet” temasına ilişkin değerlendirmiştir. Öğretmen ve öğrenciler şiddeti insanın en çaresiz kaldığı deprem, fırtına, şimşek, gök gürültüsü, sel ve volkana benzetmişlerdir. Bu temaya uygun öğretmen ve öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

Şimşek gibidir. Çünkü vurduğu yeri devirir, yakar, yıkar, kül eder. (Öğrenci)

Seti yıkılan bir baraj gibidir. Önüne gelen her şeyi yıkıp götürür. Şiddet de çevresinde canlı ve cansız olan her şeye kontrolsüz bir şekilde zarar verir. Kontrol altına alınması zordur. (Öğretmen)

Kara delik temasındaki metaforlar ve frekans dağılımlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

*Kara Delik Temasındaki Metaforlar ve Frekans Dağılımları*

Öğrenci Görüşleri			
Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>
Cehennem	4	Karanlık bir gece	1
Dehşet	1	Karanlıkta kalmış bir ışık parçası	1
Gece karanlık bir ormanda kalmak	1	Ölümlerle hayat arasındaki çizgi	1
Güvensizlik	1	Yalnız insan	1
İnsanı karanlığa götüren şey	1	Üzmek	1
Kâbus	2		
Karanlık bir dünyanın içinde olmak	1		

Öğretmen Görüşleri			
Çaresizliğin öteki adı	1	Karanlık	1
Çocuğun kâbus görmesi	1	Labirent	1

Tablo 8’e göre araştırmaya katılan 4 öğretmen ve 16 öğrencinin Kara delik temasına uygun görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmen ve öğrenciler şiddeti cehenneme, kabusa, karanlık bir dünya içinde olmaya benzetmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ölümlerle hayat arasındaki çizgi gibidir. Dayakta ölüm de vardır, yaşam da vardır. (Öğrenci)

Labirent gibidir. Uygulandıkça kişi arsızlaşır, içinden çıkamaz. (Öğretmen)

Kayboluş temasındaki metaforlar ve frekans dağılımlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9

*Kayboluş Temasındaki Metaforlar ve Frekans Dağılımları*

Öğrenci Görüşleri			
Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>
Bir tür çöküş	1	Çaresizlik	1
Kalp atışının durması	1	Depremde evini kaybetmek	1
Geri kalmış toplum	1	Zehir	1
Ölüm	6		
Öğretmen Görüşleri			
Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>
Ateş	3	Gecekonduyu yıkmak	1
Çaresizlik	1	Med-Cezir	1
Eğitimde etkisiz bir eleman	1	Saman alevi	1

Kayboluş temasına ilişkin 12 öğrenci ve 8 öğretmen görüşü bulunmaktadır. Bu temaya görüş bildiren öğretmenlerin ve öğrencilerin şiddeti, hayatlarında yaşayabilecekleri en kötü olaylar olarak algıladıkları görülmektedir. Öğretmen ve öğrenciler bu temaya ilişkin olarak ölüm gibi, depremde evini kaybetmek gibi benzetmeler yapmıştır. İlgili temaya uygun görüş bildiren katılımcı metaforları aşağıdaki gibidir.

Kalp atışının durması gibidir. Şiddet her an insanı ölüme götürebilir. (Öğrenci)

Med-Cezir gibidir. Güzel, verimli ve huzurlu olan görünüşü birkaç saat içinde çorak, kupkuru ve verimsiz hale getirir. Şiddet tamamen sona ermedikçe şiddete uğrayan kişi için bu gel-git hep var olacaktır. (Öğretmen)

Korku temasındaki metaforlar ve frekans dağılımlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

*Korku Temasındaki Metaforlar ve Frekans Dağılımları*

Öğrenci Görüşleri			
Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>
Acı	1	İğne ve bıçak	1
Acı bir biber	1	Korku	15
Ağlara takılan mahsur karınca	1	Korku ve nefret	1
Canavar	5	Savaşın bir parçası	1
Çocukların psikolojisini bozan uygulama	1	Silah	1
		Tehlike içinde olmak	1
		Ürkütücü bir şey	1
Öğretmen Görüşleri			
Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>
Canavar	2	Korku filmi	1
Korku	1	Vahşet	1
Korku ve acı	1	Vahşi yaratık	1

Bu temada yer alan katılımcı ifadelerine göre; 30 öğrenci ve 7 öğretmen şiddeti “korku teması” içinde değerlendirmişlerdir. Bu temaya görüş bildiren öğretmenler ve öğrenciler şiddeti acı biber gibi, iğne gibi, silah gibi bir korku unsuru olarak değerlendirdiklerini dile getirmişlerdir. İlgili temaya ilişkin katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ağlara takılan mahsur karınca gibidir. Şiddet gördüğümüzde yalnız kalırız ve hiç kimse tarafından fark edilemeyiz. Yardım isteriz fakat sesimizi duyuramayız. (Öğrenci)

İğne ve bıçak gibidir. Çünkü iğne ve bıçak gibi insana batınca kanatır. (Öğrenci)

Korku filmi gibidir. Şiddetin olduğu her yerde her zaman korku ile yaşanır o da kişilerin psikolojisini bozar ve huzursuzluğa yönlendirir. (Öğretmen)

Zor kullanma temasındaki metaforlar ve frekans dağılımlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

*Zor Kullanma Temasındaki Metaforlar ve Frekans Dağılımları*

Öğrenci Görüşleri			
Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>
Baskı	2	İnsanlara uygulanan bir tür olay	1
Birinin başka birine zorla yaptığı tepkiler	1	Karşısındaki kişiye zor kullanmak	1
Bir kimseye kötü davranmak	1	Kötü davranmak	2
Bir şeye kötü yönde zarar vermek	1	Savaş	1
Çevreye verdiğimiz zarar	1	Sınırları zorlamak	1
Çocukların kötü yaşaması	1	Suçsuz bir top	1
Eziyet	1	Yıpranmış kâğıt	1
İnsanı ezip geçmek	2	Zorbalık	1
Öğretmen Görüşleri			
Fiziksel bir tepki	1	İnsan haklarını ezmek	1

Araştırmaya katılan 20 öğrenci ve 2 öğretmen şiddeti “zor kullanma” temasına ilişkin değerlendirmiştir. Bu tema içinde öğretmen ve öğrenciler şiddeti baskıya, kötü davranmaya, savaşa benzettikleri görülmüştür. Bu temaya görüş bildiren öğrenciler ve öğretmenler, istemedikleri halde bir şeyleri yapmaya mecbur bırakma davranışını şiddet olarak algılamaktadır. Bu temaya uygun öğretmen ve öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

Yıpranmış kâğıt gibidir. Yıpranmış kâğıtta birçok yara, çizgi vardır. Aynı şekilde insanda da yara vardır. (Öğrenci)

İnsan haklarını ezmek gibidir. Her çocuk hayata atılacak bir bireydir. Şiddetle yaklaşıldığında kişiliği o yönde şekillenecektir. (Öğretmen)

Hakaret temasındaki metaforlar ve frekans dağılımlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12

## Hakaret Temasındaki Metaforlar ve Frekans Dağılımları

Öğrenci Görüşleri			
Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>
Gürültü	1	Kalp kırıcı sözler	1
Hakaret	1	Kötü laf	1
Kabalık	1	Ses	1
Bir kişinin kaba davranması	1		
Öğretmen Görüşleri			
Aşağılama	1		

Hakaret temasına ilişkin öne sürülen metaforlar incelendiğinde 7 öğrenci ve 1 öğretmen görüşü dikkat çeker. Bu tema içinde yer alan öğretmen ve öğrenci görüşlerinde şiddetin kötü lafa, kabalığa, aşağılamaya benzetildiği görülmüştür. Bu temada yer alan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin fiziksel şiddetten ziyade sözel şiddete uygun olduğu söylenebilir. Bu temayı temsil eden katılımcı görüşleri şunlardır:

Ses gibidir. Çünkü şiddet uygulanınca korku dolu sesler çıkar. (Öğrenci)

Aşağılamadır. Onur kırıcıdır. (Öğretmen)

### Sonuç ve Tartışma

Metafor araştırmaları, herhangi bir kavramla ilgili insanların zihinlerinde var olan algıları doğrudan ortaya çıkarması bakımından güçlü araçlardır. Metaforlar aracılığıyla kamuoyunda sıkça tartışılır hale gelen ve hem öğrenciler hem de öğretmenler için tehdit unsuru olan şiddetin öğretmen ve öğrencilerin zihninde oluşturduğu imajın yani şiddet algılarının ortaya konulması, konunun anlaşılmasına ve hazırlanacak müdahale programlarına katkı sağlayacağı noktasında önem taşımaktadır. Kırsal alandaki ortaokullarda, şiddete ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin metaforlar aracılığı ile belirlendiği bu çalışmada, öğretmenlerin ve öğrencilerin şiddeti saldırgan insan, korku, zor kullanma, kara delik, kayboluş, doğal afet, canlılığın yitirilmesi, hakaret ve bağımlılık yaratan alışkanlık temalarında değerlendirdikleri görülmüştür. Öğrenci algılarına ilişkin görüşlerin daha çok saldırgan insan, korku ve zor kullanma temalarında toplandığı, bağımlılık yaratan alışkanlık temasına ilişkin görüşlerin daha az tekrarlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen algılarına ilişkin görüşlerin ise daha çok saldırgan insan, doğal afet ve kayboluş temalarında toplandığı, zor kullanma ve hakaret temasına ilişkin görüşlerin daha az tekrarlandığı görülmüştür.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin şiddeti en çok benzettikleri saldırgan insan temasına görüş bildiren öğrenciler şiddeti en çok dayağa benzetmişlerdir. Özgür, Yörükoğlu ve Baysan Arabacı (2011) lise öğrencilerinin şiddet algılarını belirlemeye yönelik yapmış oldukları çalışmada öğrenciler, şiddeti daha çok dayak ve kavga olarak fiziksel boyutuyla tanımlamışlardır. Ayrıca Gökler'in (2007) ilköğretim öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yaptığı doktora tez çalışmasında, öğrencilerin tekme, tokat, vurma, çarpma türünden fiziksel zorbalıkların daha çok şiddet olarak algılandığı sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar araştırmadan elde edilen

sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin ise bu temada şiddeti daha çok acizliğe benzettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bağımlılık yaratan alışkanlık temasına ilişkin olarak, öğrencilerin şiddeti hayatlarının bir parçası olarak gördüğü, şiddeti normal ve sıradan bir davranış olarak kabul ettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin ise bu tema içinde, şiddeti daha çok bulaşıcı hastalığa benzettikleri görülmüştür. Canlılığın yitirilmesi temasına görüş bildiren katılımcılar şiddeti insanları en derinden etkileyen, kuru bir ağaç, çürümüş bir çiçek gibi hayatın sonu olarak değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Doğal afet temasına ilişkin olarak şiddetle karşılaşan öğretmenler ve öğrenciler, insanın en çaresiz kaldığı deprem, fırtına, şimşek, gök gürültüsü ve volkan gibi bir yıkım yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler ve öğretmenler uğradıkları bu yıkımı görüşlerinde dile getirmişlerdir. Kara delik temasına görüş bildiren öğretmenler ve öğrenciler şiddeti cehenneme, kâbusa, karanlık bir dünya içinde olmaya benzettikleri görülmüştür. Kayboluş temasına ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin ve öğrencilerin şiddeti, hayatlarında yaşayabilecekleri en kötü olaylar olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmen ve öğrenciler bu temaya ilişkin olarak ölüm ve depremde evini kaybetmek gibi benzetmeler yapmıştır. Şiddeti korku teması içinde değerlendiren öğretmenler ve öğrenciler şiddeti acı biber gibi, iğne gibi, silah gibi bir korku unsuru olarak değerlendirdiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bu temaya ilişkin algılarına göre; yaşanan şiddet olayları korkuya neden olmaktadır. Zor kullanma temasına ilişkin görüş bildiren öğrenciler ve öğretmenler, şiddeti baskıya, kötü davranmaya, savaşa benzettikleri görülmüştür. Diğer bir anlatımla bu temaya görüş bildiren öğrenciler ve öğretmenlerin, istemedikleri halde bir şeyleri yapmaya mecbur bırakma davranışını şiddet olarak algıladıkları söylenebilir. Hakaret teması içinde yer alan öğretmen ve öğrenci görüşlerinde şiddetin kötü lafa, kabalığa, aşağılamaya benzetildiği görülmüştür. Bu temada yer alan öğretmen ve öğrenci görüşlerinin fiziksel şiddetten ziyade sözel şiddete uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu tema ile ilgili olarak; öğretmen ve öğrenci algılarının sözel şiddete uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2008 yılında öğrencilerin şiddet algılarını ölçmeye yönelik olarak hazırladığı raporda da öğrencilerin sözel olarak hoş gitmeyen davranışları (bağırarak, alay etmek, suçlamak, aşağılayıcı söz söylemek) şiddet olarak algıladıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak öğretmen ve öğrenci algılarına göre olumsuz ifadelerle anlatılan şiddet olgusu, sağlıklı nesiller için öğretmenlerin ve öğrencilerin uzak durması gereken bir olgudur. Bu konu ile ilgili ailelerin ve eğitimcilerin sorumluluklarının farkında olması ve etkili davranış örüntülerine sahip olmaları şiddeti önlemede ve var olan şiddetin etkilerini azaltmada önem taşımaktadır. Yine kırsal alanda yer alan okullarda rehberlik servisinin yaygınlaştırılması, bu okullarda gözlenen şiddet olaylarını önlemede etkili olacağı düşünülmektedir. Unutulmamalıdır ki öğretmenin öğrenciye yönelik yapmış olduğu olumsuz bir davranış öğrencinin eğitim hayatını tümünden yok edebilir ya da öğrencinin bir anlık davranışı öğretmenin hayatına mal olabilir.

## Summary

**Purpose and Significance:** It is suggested that the violence phenomenon in education institutions has become an alarming issue in recent years in parallel with the increase in visibility level in our country. In recent years, the phenomenon of violence that started in schools disturbs all mankind and leads to thinking, speaking and doing scientific research on violence. The phenomenon of violence, which manifests itself in very different forms, has become a phenomenon that we face frequently in both individual and social dimensions.

Considering that the perceptions of teachers and students significantly affect the quality of education in schools; it is seen that it is important to reveal the perceptions of teachers and students about this concept in order to prevent the violence and to take educational measures. In this respect, it is expected that the results of this research will contribute to prevent and reduce the incidents of violence. In this study, it has been tried to reveal the appearance of violence that has become inevitable in schools in rural areas. For this purpose, the following questions were sought.

1. What are the metaphors of the six, seven and eighth grade students studying in secondary schools and the teachers who work in these schools?
2. Which conceptual categories do the six, seven and eighth grade students studying in secondary schools and the metaphors of the teachers working in these schools gather about violence?
3. What is the frequency distribution of metaphors proposed by students and teachers?

**Methods:** In this research, phenomenology evaluated within the qualitative paradigm is shaped by phenomenology by the pattern. The study population consists of secondary schools located in Palu district of Elazığ province. The sample of the study consists of five randomly selected middle schools from Palu district. Three of these schools are located in the district center and two of them are village schools. Research data were collected through metaphors. In this direction, to reveal the perceptions of students and teachers about the phenomenon of violence, all participants were asked to complete the sentence "Violence..... like this. Because.....". The participants were asked to complete the questionnaire and the students were asked to complete the questionnaire. This form, which was completed by all participants, was accepted as the main data source of the research. Teachers and students based on the analysis of data obtained from the opinions of qualitative research used in the analysis of "content analysis" method is used. Each of the questionnaires created for teachers and students was transferred to the electronic environment by giving a number and the responses were analyzed in the statistical data analysis program. In order to test the reliability of the research, it was presented to the expert opinion to determine whether the 216 metaphors obtained from the teachers and students were suitable for the theme. For this purpose, the theme list and metaphors created by the expert and the theme list and metaphors created by the researcher were matched.

**Results:** Metaphor research is a powerful tool in terms of directly revealing the perceptions that exist in people's minds about any concept. It is important at this point

that the concept of violence, which is frequently discussed in the public through metaphors and which is the threat of violence for both students and teachers, creates the perception of violence in the minds of teachers and students. In this study in which teachers and students' opinions on violence in rural secondary schools were determined by metaphors, it was observed that teachers and students evaluated violence against aggressive people, fear, hard use, black hole, disappearance, natural disaster, loss of life, insecurity and addictive habit themes. It has been observed that views on student perceptions are more frequently gathered in aggressive people, fear and hard use themes, and opinions about addictive habit theme are less repetitive. The views on the perceptions of teachers were more frequently encountered in the subjects of aggressive, natural, and disappeared, and the views on the theme of difficult use and insult were less repetitive.

***Discussion and Conclusions:*** Being aware of the responsibilities of families and educators and having effective behavioral patterns are important in preventing violence and reducing the effects of existing violence. It is thought that the guidance service in schools in rural areas will be more effective in preventing violence in these schools. It should not be forgotten that a negative behavior of the teacher towards the student may destroy the student's educational life completely, or the student's momentary behavior may cost the teacher's life.

### Kaynakça

- Arnett, R. C. (1999). Metaphorical guidance: administration as building and renovation. *Journal of Educational Administration*, 37(1), 80-89.
- Ayan, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8, 206-214.
- Bakıcı, Y. (2012). *Kültür ve medeniyet şehri Palu*. Elazığ: Güntek Matbaa.
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication*, 28(3), 12-29.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Clarcken, R. H. (1997). *Five metaphors for educators*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407408).
- Cornelissen, J. P., Oswick, C., Christensen, L. T., & Phillips, N. (2008). Metaphor in organizational research: context, modalities and implications for research introduction. *Organization Studies*, 29(7), 8-22.
- Çetiner, G. Ş. (2006). *Aile içi şiddet yaşayan kadınlarda cinsel sorunlar ve intihar olasılığı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çinkır, Ş. (2006, Mart). *Okullarda zorbalık: türleri, etkileri ve önleme stratejileri*. I. Şiddet ve Okul Sempozyumu, MEB ve Unicef İşbirliği, İstanbul.
- Gamsız Bilgin, N., Toros, F., Çamdeviren, H. & Şaşmaz, T. (2004). Okullarda fiziksel ve sözel şiddete maruz kalan çocukların sosyodemografik özellikleri: prevalans çalışması. *Türkiye Klinikleri Adli Tıp Dergisi*, 1, 25-30.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Işık, H. (2006, Mart). *Çocuk suçluluğu ve okullar ile ilişkisi*. I. Şiddet ve Okul Sempozyumu, MEB ve Unicef İşbirliği, İstanbul.
- Kale, N. (2004). *Etik sorunsallar ve eğitim*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Kartal, H. (2009). Öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki zorbalıkla ilgili değerlendirmeleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 141-172.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(30), 47-70.
- Küçükturan, G. & Akbaba Altun, S. (2006, Mart). Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan şiddetin değerlendirilmesi, *I. Şiddet ve Okul Sempozyumu*, MEB ve Unicef İşbirliği, İstanbul.
- Lopez, J.J. (2007). Notes on metaphors, notes as metaphors: the genome as musical spectacle. *Science Communication*, 29(7), 1-29.
- MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2008). *Öğrencilerin şiddet algısı*. Ankara, [https://www.meb.gov.tr/earged/earged/siddet\\_algisi.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/siddet_algisi.pdf) 17.11.2018 tarihinde indirilmiştir.



- Mertoğlu, M. (2008). *İstanbul'da yoğun göç alan bölgelerdeki ilköğretim okullarında görevli öğretmen ve yöneticilere verilen eğitimin, şiddet algılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication
- Mutlu, E. (1997). Televizyon, çocuklar ve şiddet. *İletişim Fakültesi Dergisi*, 4, 41-75.
- Olweus, D. (1999). Norway. In Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (Eds). *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (pp. 28–48). London: Routledge.
- Özgür, G., Yörükoğlu, G. & Baysan Arabacı, L. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Journal of Psychiatric Nursing*, 2(2), 53-60.
- Özönder, C. (2005). *İlköğretim okullarının 7 ve 8. sınıflarında okuyan öğrencilerin "okulda şiddet" ve "taciz" kavramlarına ilişkin kavramsallaştırmaları*. [http://www.turkegitimsen.org.tr/lib\\_basili/72.pdf](http://www.turkegitimsen.org.tr/lib_basili/72.pdf) adresinden 17.11.2017 tarihinde indirilmiştir.
- Saban, A., Koçbekir, B. N. & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Taktak, N. (2007). *İlköğretim kurumlarında "şiddet" (6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Terzi, Ş. (2007). Okullarda yaşanan şiddet önleyici bir yaklaşım: kendini toplama gücü. *Aile ve Toplum Dergisi*, 12(3), 73-82.
- Totan, T. (2007). Okulda zorbalığı önlemede eğitimcilere ve ebeveynlere öneriler. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 190-202.
- Usta, A. (2009). Etnik şiddet olgusu üzerine sosyo-psikolojik bir değerlendirme. *Polis Bilimleri Dergisi*, 11(2), 87-106.
- Uysal, A. (2003). *Şiddet karşıtı programlı eğitimin öğrencilerin çatışma çözümleri, şiddet eğilimleri ve davranışlarına yansımaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yalçın, M., & Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(2), 229-256.
- Yatmaz, A. (2009). *Orta dereceli mesleki ve teknik eğitim okullarında öğrenci algılarına göre, öğrencilerin şiddet eğilimlerinin nedenleri: nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0). For further information, you can refer to <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>