

ISSN: 1305-0060



Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi

Eğitim Fakültesi Dergisi

Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi

37.SAYI



Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi <i>Haziran ve Aralık Aylarında Yayınlanan Ulusal Hakemli Bir Dergidir</i> Haziran /June 2020 Sayı/Issue: 37		
Sahibi/Owner Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Adına Prof. Dr. Giray TOPAL		
Editör/Editor Doç. Dr. Fatih YILMAZ Dr. Öğr.Üyesi Mehmet DEMİRKOL		
Editör Yrd/Editor Ass. Dr. Öğr.Üyesi Özcan EKİCİ Dr. Öğr.Üyesi Ferat YILMAZ		
Alan Editörü /Assistant Editors Dr. Öğr.Üyesi Ali İhsan MUT Dr. Öğr.Üyesi Osman SOLMAZ Dr. Öğr.Üyesi Ahmet BAŞKAN Dr.Hanifi ŞEKERCİ Dr.Sedef SÜER Dr.Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ		
Danışma Kurulu/Advisory Board Prof. Dr. Adnan BAKİ, Karadeniz Teknik Üniversitesi Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya Üniversitesi Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, İnönü Üniversitesi Prof. Dr. Mehmet GÜROL, Fırat Üniversitesi Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ Üniversitesi Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Afyonkocatepe Üniversitesi Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM, Anadolu Üniversitesi Prof. Dr. Petek AŞKAR, Hacettepe Üniversitesi Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ Üniversitesi Prof. Dr. Sinan OLKUN, TED Üniversitesi		
Dizinlenme/Indexing DRJI, SOBIAD, NewJour, Türk Eğitim İndeksi, ASOS, Research Bible, Araştırmaz, Google Akademik ve Akademik Dizin tarafından dizinlenmektedir.	Sekretarya/Secretary Arş.Gör. M.Özgür KELEŞ	Kapak Dr. Öğr.Üyesi Barış AYDIN
	Web Adresi/Web Address http://www.zgfdergi.com	İletişim/Contact egitimdergi@dicle.edu.tr



37. Sayı Yazı İnceleme Kurulu Hakemleri - I

- Prof.Dr.Mustafa KAHYAOĞLU, Siirt Üniversitesi
Doç.Dr.Halil Coşkun ÇELİK, Siirt Üniversitesi
Doç.Dr. Fatih YILMAZ, Dicle Üniversitesi
Doç.Dr. Cemal AKÜZÜM, Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Cihat DEMİR, Dicle Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Hüseyi Hakan İNCE, Dicle Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi. Rasim TÖSTEN, Siirt Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Mustafa İLHAN, Dicle Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Pınar ERTEN, Bingöl Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Gürol ZIRHLIOĞLU, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurcihan YÜRÜK, Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Oktay YAĞIZ, Atatürk Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Miray DAĞYAR, Akdeniz Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Hacer DOLANBAY, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Şükrü BİLİCİ, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Hamza YAKAR, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU, Siirt Üniversitesi
Dr.Öğr.Üyesi Ferat YILMAZ, Dicle Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Eşef Hakan TOYTOK, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr.Neşe SÜTÇÜ DOKUMACI, Dicle Üniversitesi
Dr. Cem ŞENOL, Dicle Üniversitesi
Dr. Elçin AYAZ, Dicle Üniversitesi
Dr.İsmet KAYA, Dicle Üniversitesi
Dr. Abdulkerim DİKTAŞ, Uşak Üniversitesi

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENT

Veteriner Fakültesi Öğrencilerinin Mikroskop Kullanımına Yönelik Öz yeterlik İnançlarının Belirlenmesi, 1- 7

Hakan SAĞSÖZ, İbrahim Ümit YAPICI, Aydın KETANİ, Şennur KETANİ, Berna SARUHAN, Mehmet Erdem AKBALIK, Özkan ÜNVER, Feray ALTAN, Duygu Neval SAYIN İPEK, Simten YEŞİLMEN ALP

60-72 Aylık Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, 8- 19

Belgin LİMAN

Değişime Hız Kazandıracak Bir Yöntem: Motivasyonel Görüşme, 20- 34

Müge ÇELİK ÖRÜCÜ

Öğretmenlerde Tükenmişlik, 35- 47

Muhammet İbrahim AKYÜREK

Çocuk Haklarına Yönelik Tutumun Belirlenmesi: Nicel Bir Araştırma, 48- 58

Feyzullah EZER, Ülkü ULUKAYA ÖTELEŞ

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 2018 Öğretmen Yetiştirme Programı Seçmeli Ders Tercihleri, 59- 72

Sercan BURSA, Arife ERSOY

Etkili Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi, 73- 92

Mehmet EROĞLU, Ramazan ÖZBEK

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akıl-Zekâ Oyunları İle İlgili Görüşleri, 93- 99

Ali ÇETİN, Emrah ÖZBUĞUTU

Lise dönemindeki ergenlerin riskli yaşam deneyimleri, 100- 113

Nilgün ÖZTÜRK

Bir Q-Metodu Çalışması: Rehber Öğretmenlere İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi, 114- 123

Eşref NAS, Fuat TANHAN

İlkokul Düzeyinde Ahlaki Bir Karakter Eğitimi Programı İçin İhtiyaç Analizi, 124- 141

Ferat YILMAZ

ELT Students' and Lecturers' Beliefs About Pronunciation Instruction: The Case of a Turkish ELT Department, 142- 156

Emrullah DAĞTAN



Veteriner Fakültesi Öğrencilerinin Mikroskop Kullanımına Yönelik Öz yeterlik İnançlarının Belirlenmesi*

Hakan SAĞSÖZ¹, İ. Ümit YAPICI², Aydın KETANİ¹, Şennur KETANİ², Berna SARUHAN¹, M.
Erdem AKBALIK¹, Özkan ÜNVER¹, Feray ALTAN¹, Duygu Neval SAYIN İPEK¹, Simten
YEŞİLMEN ALP¹

¹ Dicle Üniversitesi Veteriner Fakültesi,

² Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi

Geliş Tarihi/Received: 23.12.2019

Kabul Tarihi/Accepted: 24.03.2020

e-Yayım/e-Printed: 19.06.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.135>

ÖZ

Bu araştırmada Veteriner Fakültesi öğrencilerinin mikroskop kullanımına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu; 2018-2019 öğretim yılında Dicle Üniversitesi Veteriner Fakültesi'nde öğrenim gören 77'si kadın, 119'u erkek olmak üzere toplam 196 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Ünal Baş (2013) tarafından geliştirilen "Mikroskop Kullanımında Öz yeterlik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde; %, frekans, ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; öğrencilerin ölçeğin geneline ilişkin aldıkları toplam puan ortalamalarına göre (116,72) öz yeterlik inanç düzeylerinin "yüksek" olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Veteriner, mikroskop, öz yeterlik.

Determination of Self-efficacy Beliefs of Faculty of Veterinary Medicine Students in Microscope Usage

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the self-efficacy beliefs of Faculty of Veterinary Medicine students in microscope usage. The survey model was used as research model. The study group included a total 196 students (77 of whom were female, and 119 of whom were male) attending the Faculty of Veterinary Medicine of Dicle University in the academic year of 2018-2019. As the data collection tool, "Self-efficacy Belief Scale in Microscope Usage" developed by Ünal Baş (2013) was used. For the analysis of the data, percentages, frequencies, means, standard deviations, independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used. As a result of the study, it was determined that self-efficacy belief levels were "high" according to the total average score of the students (116,72).

Key words: Veterinary, microscope, self efficacy.

1. GİRİŞ

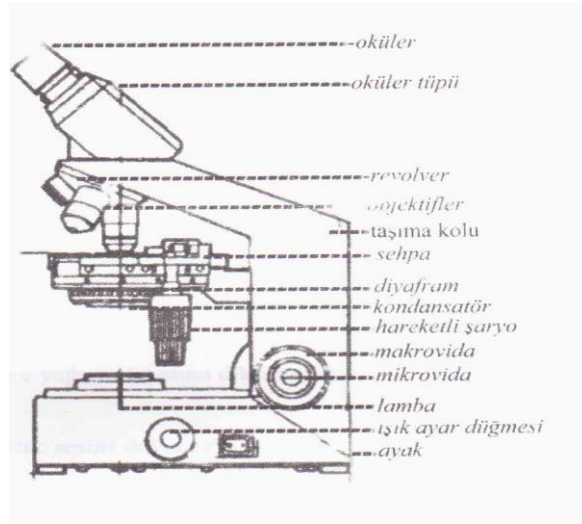
Veteriner hekimlik sağlık alanında, modern laboratuvar alt yapı ile desteklenen klinik uygulama temelli bir meslektir. Genel olarak hayvan varlığı, sağlığı, hakları ve verimliliği, hayvansal ürünlerin kalite ve güvenliği, insan ve hayvan sağlığı arasındaki dengenin kurulması konularında veteriner hekimlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle Veteriner Fakültesi'nde verilen eğitimin temel amaçları arasında öğrencilerin mesleki bilgi ve becerilere sahip olarak yetişmelerini sağlamanın yanı sıra, meslek hayatları sırasında karşılaşılabilecekleri olgularda çok yönlü düşünme, yorumlama, sorgulama gibi becerilere de sahip olmalarını sağlamak yer alır (Altuğ vd., 2018; YÖK, 2006).

Saha etkinliği yüksek olan Veteriner Fakültesi'nin eğitim programlarında uygulama derslerinin gerekliliği temel unsur olarak vurgulanmaktadır. Çünkü öğrencilerin teorik derslerde gördükleri konuların zorluğu ve soyut kavramların fazlalığı eğitimleri süresince uygulama derslerine olan gereksinimleri arttırmaktadır. Teorik bilgilerin laboratuvar uygulamaları ile pekiştirilmesi öğrencinin mesleki becerilerinin

* Bu çalışma, Dicle Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü (DÜBAP) tarafından VETERİNER.17.014 numarası ile desteklenerek Dicle Üniversitesi Veteriner Fakültesi'nde yürütülen proje kapsamında yapılmıştır.

arttırılmasına da katkı sağlamaktadır. (Altuğ vd., 2018) Eğitimde laboratuvar uygulamalarının etkili bir şekilde yapılabilmesi ve öğrencilerin bu derslere katılımının arttırılması, laboratuvar derslerinde gerekli materyal olanaklarının en iyi şekilde kullanılması ile mümkün olacaktır (Köseoğlu ve Soran, 2006). Laboratuvar uygulamalarının gerçekleştirilmesinde gerekli materyaller arasında mikroskop önemli bir yere sahiptir.

Mikroskop, göz ile görülemeyecek kadar küçük olan objelerin büyütülmüş görüntülerini sağlamaya yarayan teknik bir cihazdır. Bu özelliklere sahip bir ışık mikroskobu mekanik ve optik olmak üzere iki ana kısma ayrılır. Mikroskobun mekanik kısmında mikroskop ayağı, mikroskop kolu, preparat tablası, maşa, şaryo kolu, revolver, mikroskop tüpü ve ayar vidaları (makro ve mikro vidalar) bulunur. Optik kısımda ise ışık kaynağı, oküler, objektifler, diyafram ve kondansatör bulunur. Mikroskop bu kısımların birbirine bağlantılı olarak çalışmaları sayesinde incelenen materyalin görüntüsünü büyütür (Mısırdalı, Yücel ve İnce, 2005). Şekil 1 mikroskobun mekanik ve optik kısımlarını göstermektedir.



Şekil 1. Mikroskobun kısımları

Öz-yeterlik, sosyal bilişsel kuramın önemli değişkenlerinden biridir. Bandura'ya göre öz-yeterlik, davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapabilme yeteneği hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997; Akt. Aşkar ve Umay, 2001). Bandura'ya (1986) göre, öz-yeterlik inancının, bireyin doğru ya da yanlış etkinlikler yapma davranışını etkilediği, aynı zamanda bireyin bir sorun ile karşılaştığında sorunu çözmek için ne kadar çaba harcayacağı ve ne kadar ısrarcı olacağına da belirtisi olduğu vurgulanmaktadır. İnsanların sahip oldukları bilgi ve beceriler ya da önceki başarıları, onların ileride neleri başarabileceklerini tahmin etmelerinde her zaman yeterli olmayabilmektedir. İnsanların kendi yetenekleriyle ilgili inançları, belirli bir durumda gösterecekleri performansın belirleyicisidir. İnsan davranışları, daha önceki performans sonuçlarından çok, yeteneklere olan inançlarla daha iyi tahmin edilmektedir (Akt. Bıkmaz, 2004).

Öz-yeterliği güçlü olan bireyler zor bir görevle karşı karşıya kaldıklarında bu durumdan kaçmak yerine üstesinden gelinmesi gereken bir iş olarak yaklaşmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında öz-yeterlik algısı eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olarak kabul edilmektedir (Aşkar ve Umay, 2001).

Yeşilyurt'a (2004) göre öğrencilerde görülen yanlış algılamaların birçoğu mikroskopla ilgili bilgilerin ve mikroskop çalışmalarının yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır. Mikroskobun yapısı ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olma ve mikroskop kullanımında karşılaşılan sorunları belirleme, mikroskobun doğru olarak kullanılmasına dair öğretimi daha mümkün hale getirebilmektedir (Uzel, Dikmen, Yılmaz ve Gül, 2011). Öğrencilerin mikroskop kullanımı öz-yeterliklerinin belirlenmesi, mikroskop kullanımıyla ilgili mevcut sorunları ortaya çıkarabilir ve bunlara yönelik alınacak önlemlerle laboratuvar uygulamalarının kalitesi arttırılabilir. Bu bağlamda çalışmanın amacı; veteriner fakültesi öğrencilerinin mikroskop kullanımına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesidir. Bu amaca yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Veteriner Fakültesi öğrencilerinin mikroskop kullanımına yönelik öz-yeterlik inançları ne düzeydedir?
- Veteriner Fakültesi öğrencilerinin mikroskop kullanımına yönelik öz-yeterlik inançları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- Veteriner Fakültesi öğrencilerinin mikroskop kullanımına yönelik öz-yeterlik inançları sınıfa göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılında Dicle Üniversitesi Veteriner Fakültesi'nde öğrenim gören 196 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik özellikleri tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Veriler

		N	%
Cinsiyet	Erkek	119	60.7
	Kadın	77	39.3
Sınıf	1.Sınıf	51	26.0
	2.Sınıf	47	24.0
	3.Sınıf	29	14.8
	4.Sınıf	40	20.4
	5.Sınıf	29	14.8
Toplam		196	100

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ünal Baş (2013) tarafından geliştirilen “Mikroskop Kullanımında Öz yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçek “Akademik Bilgiye Yönelik Öz yeterlik İnancı (B1)”, “Çaba ve Beceriye Yönelik Öz yeterlik İnancı (B2)” ve “Duyuşsal Öz yeterlik (B3)” olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,97 olarak bulunmuştur. Alt faktörlerden elde edilen iç tutarlık katsayıları sırasıyla 0,96, 0,95 ve 0,90 olarak belirlenmiştir. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,93'tür. Verilerin analizinde betimleyici istatistikleri ile öz yeterlik puanlarının bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30'dur. Ölçekten alınan yüksek puan öğrencinin ilgili öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna ve ölçekten alınan düşük puan ise öz yeterlik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğinin geneline ve alt boyutlarına ait puan değeri aralıkları ve buna karşılık gelen öz yeterlik inancı düzeyleri tablo 2 ve tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğinin geneline ait puan değeri aralıkları ve öz yeterlik inancı düzeyleri

Seçenek	Puan Değeri	Puan Aralığı	Öz yeterlik İnancı
Tamamen Katılıyorum	5	126.01- 150.00	Çok yüksek
Katılıyorum	4	102.01- 126.00	Yüksek
Kararsızım	3	78.01- 102.00	Orta
Katılmıyorum	2	54.01- 78.00	Düşük
Hiç Katılmıyorum	1	30.00- 54.00	Çok Düşük

Tablo 3. Ölçeğin alt boyutlarına ait puan değeri aralıkları ve öz yeterlik inancı düzeyleri

Seçenek	Puan Değeri	Puan Aralığı			Öz yeterlik İnancı
		B1	B2	B3	
Tamamen Katılıyorum	5	54.61 - 65	46.21 - 55	25.21 - 30	Çok yüksek
Katılıyorum	4	44.21 - 54.6	37.41 - 46.20	20.41 - 25.20	Yüksek
Kararsızım	3	33.81 - 44.20	28.61 - 37.40	15.61 - 20.40	Orta
Katılmıyorum	2	23.41 - 33.80	19.81 - 28.60	10.81 - 15.60	Düşük
Hiç Katılmıyorum	1	13 - 23.40	11 - 19.80	6 - 10.80	Çok Düşük

3. BULGULAR

Ölçeğin geneline ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4’ de verilmiştir.

Tablo 4. Ölçeğin Geneline İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Değişken	N	Min	Max	Ort	SS
Cinsiyet	Kadın	77	86	145	117.38	12.18
	Erkek	119	42	150	116.29	20.61
Sınıf	1.Sınıf	51	75	146	116.39	15.73
	2.Sınıf	47	56	150	113.31	19.51
	3.Sınıf	29	42	148	115.68	21.58
	4.Sınıf	40	52	145	116.77	18.30
	5.Sınıf	29	101	147	123.79	11.12
	Genel	196	42	150	116.72	17.756

Tablo 4 incelendiğinde; öğrencilerin ölçeğin geneline ilişkin aldıkları toplam puan ortalamalarının 116,72 olduğu dolayısıyla öz yeterlik inanç düzeylerinin “yüksek” olduğu görülmektedir. Erkeklerin ölçeğin geneline ilişkin aldıkları toplam puan ortalamaları (116,29) ile kadınların ölçeğin geneline ilişkin aldıkları toplam puan ortalamalarının (117,38) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Sınıfların ortalamalarına bakıldığında; birbirlerine çok yakın olmakla birlikte 5. sınıfın toplam puan ortalamalarının diğer sınıflara oranla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 5’ de verilmiştir.

Tablo 5. Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt Boyut	N	Min	Max	Ort	ss
B1		17	65	50.77	8.36
B2	196	11	55	42.08	7.15
B3		10	0	23.86	3.90

Tablo 5 incelendiğinde; ölçeğin alt boyutlarına ilişkin toplam puan ortalamalarının “Akademik Bilgiye Yönelik Öz yeterlik İnancı (B1)” için 50,77; “Çaba ve Beceriye Yönelik Öz yeterlik İnancı (B2)” için 42.08 ve “Duyuşsal Öz yeterlik (B3)” için 23,86 olduğu görülmüştür. Bu puanlara göre de ölçeğin alt boyutlarına ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerinin “yüksek” olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin ölçeğin geneline ilişkin aldıkları toplam puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. T-testi sonuçları Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyete Göre Öz yeterlik Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Erkek	119	116.29	12.18	194	.421	.674
Kadın	77	117.38	20.61			

Tablo 6' da görüldüğü gibi; araştırmaya katılan 119 erkek öğrencinin toplam puan ortalaması 116,29 iken; 77 kadın öğrencinin toplam puan ortalaması 117,38 olarak bulunmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda, t değeri istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Öğrencilerin ölçeğin geneline ilişkin aldıkları toplam puan ortalamalarının sınıfa göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7. Sınıfa Göre Öz yeterlik Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek yönlü varyans analizi Sonuçları

Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	2030.81	4	507.70	1.631	.168
Grup içi	59454.31	191	311.27		
Toplam	61485.12	195			

Tablo 7 incelendiğinde sınıf düzeylerinin öz yeterlik toplam puan ortalamalarının arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin varyans analizinden hesaplanan F değerinin ($F=1.631$; $p>.05$) anlamlı olmadığı görülmektedir.

Ölçeği oluşturan maddeler ve maddelere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Mikroskop Kullanımında Öz yeterlik İnanç Ölçeği' ni oluşturan maddeler ve maddelere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Madde No	\bar{X}	ss
1-Işık mikroskopunda iyi bir görüntü elde etmek için dikkat edilmesi gerekenleri bilirim.	4.04	.92
2-Laboratuarda ışık mikroskopunu kullanmada kendimi yeterli hissedirim.	3.77	1.04
3-Işık mikroskopunun büyütme gücünün nasıl hesaplandığını tahmin edebilirim.	3.62	1.12
4-Işık mikroskopunun temel iki parçasının isimlerini söyleyebilirim.	3.59	1.18
5-Işık mikroskopunun tablasının ne işe yaradığını, nasıl hareket ettireceğini bilirim.	4.34	.92
6-Işık mikroskopunda inceleme yapmaya istekliyim.	4.13	1.02
7-Işık mikroskopunda makro ve mikro vidaların nasıl kullanıldığını tahmin edebilirim.	4.15	1.04
8-Işık mikroskopunda okülerlerin kaç kez büyütme yaptığını anlayabilirim	3.59	1.06
9-Işık mikroskopunda inceleme yaparken gerekli ışık miktarını ayarlayabilirim.	4.18	0.87
10-Işık mikroskopunu kullanırken arkadaşlarıma yardım etmeye istekliyim.	3.84	1.12
11-Işık mikroskopu ile ilgili terimleri anlamada kendimi yeterli hissedirim.	3.37	0.97
12-Işık mikroskopunun parçalarının isimlerini bilirim.	3.29	1.11
13-Kullanacağım ışık mikroskopunun temiz olması gerektiğini bilirim.	4.51	0.81
14-Işık mikroskopunun temizlik ve bakımını yapmada kendimi yeterli hissedirim.	3.77	1.13
15-Işık mikroskopunda preparatı tablaya uygun şekilde yerleştirebilirim.	4.48	.81
16-Işık mikroskopunda kondansatörü nasıl hareket ettireceğimi bilirim.	3.99	1.03
17-Işık mikroskopunun parçalarının işlevlerini tahmin edebilirim.	3.94	.91
18-Işık mikroskopunda objektifleri hangi sırayla kullanacağımı bilirim.	3.96	1.07
19-Mikroskopta görüntü elde etmek beni heyecanlandırır.	4.03	1.03
20-Öğretmenimin mikroskop kullanımında beni teşvik etmesi kendime olan güvenimi artırır.	3.99	1.20
21-Işık mikroskopunda en büyük objektifi kullanırken dikkatli olurum.	4.07	1.04
22-Gerekli talimatlar verildiğinde ışık mikroskopunda görüntü elde edebilirim.	4.34	.85
23-Işık mikroskopunda ışık kaynağı olarak ayna yerine ampul (led) olması görüntü elde etmede kendime güvenimi artırır.	3.45	.97
24-Işık mikroskopunda ne tür örneklerin incelenebileceğini konusunda tahmin yürütebilirim	3.80	.86
25-Mikroskopta inceleme yaparken çıkabilecek herhangi bir sorunu çözebileceğime inanıyorum	3.33	.99
26-Işık mikroskopunun kullanım alanlarını bilirim.	3.72	1.06
27-Işık mikroskopunda inceleme yaparken görüntünün türüne göre uygun objektifi seçip, kullanabilirim.	3.84	.97
28-Gerekli yönergeleri okuyarak ışık mikroskopunda istenilen görüntüyü elde edebilirim.	4.07	.97
29-Öğretmenimi izleyerek ışık mikroskopunda hazır preparatın görüntüsünü elde edebilirim.	4.13	.99
30-İlerde mikroskopla çalışma yapabileceğim bir meslek tercih etmek isterim.	3.38	1.39

Tablo 8 incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip 3 maddenin sırasıyla; 13. Madde (Kullanacağım ışık mikroskobunun temiz olması gerektiğini bilirim, 4.51), 15. Madde (Işık mikroskobunda preparatı tablaya uygun şekilde yerleştirebilirim, 4.48) ve 5. Madde (Işık mikroskobunun tablasının ne işe yaradığını, nasıl hareket ettireceğini bilirim, 4.34) olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip 3 maddenin ise sırasıyla; 12. Madde (Işık mikroskobunun parçalarının isimlerini bilirim, 3.29), 25. Madde (Mikroskopta inceleme yaparken çıkabilecek herhangi bir sorunu çözebileceğime inanıyorum, 3.33) ve 11. Madde (Işık mikroskobu ile ilgili terimleri anlamada kendimi yeterli hissedirim, 3.37) olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Gerçekleştirilen bu çalışmada, Veteriner fakültesi öğrencilerinin mikroskop kullanımına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin ölçeğin geneline ilişkin aldıkları toplam puan ortalamalarına göre (116,72) öz yeterlik inanç düzeylerinin “yüksek” olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin toplam puan ortalamalarına göre de (Akademik Bilgiye Yönelik Öz yeterlik İnancı (B1) için 50,77; “Çaba ve Beceriye Yönelik Öz yeterlik İnancı (B2)” için 42.08 ve “Duyuşsal Öz yeterlik (B3)” için 23,86) öz yeterlik inanç düzeylerinin “yüksek” olduğu belirlenmiştir.

Erkeklerin ölçeğin geneline ilişkin aldıkları toplam puan ortalamaları (116,29) ile kadınların ölçeğin geneline ilişkin aldıkları toplam puan ortalamalarının (117,38) “yüksek” düzeyde öz yeterlik inancına karşılık geldiği ve birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucu aradaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu belirlenmiştir.

Sınıfların toplam puan ortalamaları bakıldığında; öz yeterlik inanç düzeylerinin yine “yüksek” olduğu, birbirlerine çok yakın olmakla birlikte 5. sınıfın toplam puan ortalamalarının diğer sınıflara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat yapılan analizler sonucu aradaki farkın yine istatistiksel olarak anlamsız olduğu belirlenmiştir.

Literatürde veteriner fakültesi öğrencilerinin spesifik olarak mikroskop kullanımına yönelik duyuşsal özellikleriyle ilgili (tutum, görüş, öz yeterlik) bir çalışmaya rastlanmamakla beraber laboratuvar uygulamalarının etkililiği ile ilgili çalışmalar mevcuttur (Altuğ vd., 2018; Küçükaskan, Erdoğan ve Bulut, 2018). Altuğ vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada; 65 adet Veteriner Fakültesi öğrencisinin laboratuvar uygulama derslerinin yeterliliği ve niteliği ile ilgili görüşleri ve mesleki bilgi ve becerilerine olan katkısı konusunda düşünceleri araştırılmıştır. Öğrencilerin laboratuvarların işlevi, kullanımı ve katkısına yönelik memnuniyet düzeylerinin, likert ölçeğine göre “iyi” düzeyine ve % 73.4'lük bir memnuniyet oranına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler, yapılan laboratuvar uygulama derslerinin mesleki bilgi ve becerilerini arttıracığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen sonuçların genel ortalamalar bağlamında memnun edici olduğunu söyleyebiliriz. Fakat, tablo 8' deki madde ortalamalarına bakıldığında; yüksek ortalamaya sahip maddelerin daha çok temel becerilere ilişkin olduğu (mikroskop temizliği, preparatın tablaya yerleştirilmesi, tablanın hareket ettirilmesi) ama biraz daha karmaşık becerilerde (ışık mikroskobu ile ilgili terimleri anlama, tüm parçaların ismini bilme, inceleme yaparken karşılaşılabilecek sorunları çözmeye) ortalamaların düştüğü belirlenmiştir. Uzel, Dikmen, Yılmaz ve Gül (2011) “Fen ve Teknoloji ile Biyoloji Öğretmen Adaylarının Mikroskop Kullanımında Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunların Nedenlerinin Belirlenmesi” adlı çalışmalarında, biyoloji laboratuvar derslerini alan Fen ve Teknoloji ile Biyoloji öğretmen adaylarının mikroskobun kısımları, mikroskopta net görüntü elde etme hakkındaki bilgi düzeyleri ve mikroskop kullanımında karşılaştıkları sorunların nedenlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Fen ve Teknoloji ile Biyoloji öğretmen adaylarının en iyi bildikleri mikroskop kısımlarının tabla, makrovida ve mikrovida olduğu; en çok mikrovida ile görüntüyü netleştirirken ve kesit alırken zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, çalışmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Fen eğitiminde olduğu gibi sağlık alanında da uygulama dersleri teorik bilgilerin pekiştirilmesi açısından son derece önemlidir. Yapılan bir çalışmada; öğretim üyelerinin öğrencilerinden beklentileri arasında en önemlisi “Veteriner Fakültesi öğrencilerinin teorik ders başarısını arttırması” olarak bildirilmiştir. Teorik derslerin uygulama dersleri ile desteklenmesinin mesleki hayata hazırlanmada kolaylık sağlayacağı belirtilmiştir. (Tümer, Miran ve Birinci, 2010)

Elde edilen bulgular ışığında şu önerilere yer verilebilir:

- Öğrencilerin mikroskop kullanımını öz yeterlik inanç düzeylerinin “yüksek” düzeyde olması memnuniyet vericidir. Bu seviyenin korunması ve daha da arttırılması ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

- Öğrencilerin özellikle mikroskopta inceleme yaparken çıkabilecek herhangi bir sorunu çözebileceklerine olan inançları yeterince yüksek değildir. Bu durumu iyileştirmeye yönelik ek etkinlikler planlanabilir.
- Mikroskop kullanımında yaşanabilecek sorunları tespit edebilmek için nitel çalışmalar yapılabilir.
- Uygulama derslerinde kullanılan diğer materyallerle ilgili benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Altuğ, N. , Özdemir, N. , Muz, D. , Seyidoğlu, N. , Can, M. F., Erdoğan, S. , Muz, M. N , Özbezek, M. F. (2018). Veteriner fakültesi öğrencilerinin bazı uygulama dersleri ile ilgili görüşleri: Anket çalışması. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7, 83-90.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Bıkmaz, H.,F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25.Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Köseoğlu, P ve Soran, H. (2006). Biyoloji öğretmenlerinin araç-gereç kullanımına yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (30), 159-165 .
- Küçükbaşlan, Ö., Erdoğan, S., & Bulut, İ. (2018). Turkish undergraduate veterinary students' attitudes to use of animals and other teaching alternatives for learning anatomy. *Journal of Veterinary Medical Education*, 46(1), 116-127.
- Mısırdalı, H., Yücel, S. ve İnce, H.H. (2005). *Genel Biyoloji Laboratuvarı Ders Kitabı*. Dicle Üniversitesi Rektörlüğü, Diyarbakır.
- Tümer, E.İ., Miran, B. ve Birinci A. (2010). Atatürk Üniversitesi'ne kayıtlı öğrencilerin öğretim üyelerinden beklentilerini etkileyen faktörlerin analizi. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 41(2), 129-135.
- Uzel, N., Dikmen, E. H., Yılmaz, M. ve Gül, A. (2011). *Fen ve teknoloji ile biyoloji öğretmen adaylarının mikroskop kullanımında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların nedenlerinin belirlenmesi*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications'da sunulan bildiri. Antalya-Türkiye, 27-29 Nisan.
- Ünal Baş, A. (2013). *Mikroskop kullanımında ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilyurt, S. (2004). Biyoloji ve fen bilgisi öğretmen adayları ile lise öğrencilerinin biyoloji laboratuvarlarında mikroskop çalışmalarına dair bilgi düzeyleri üzerine bir araştırma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 83-103.
- YÖK (2006). Türkiye'nin Yüksek Öğretim Stratejisi (*Taslak Rapor*). Ankara.



60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL YETKİNLİK VE DAVRANIŞ DURUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Belgin LİMAN¹

¹Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, yliman@mynet.com

Geliş Tarihi/Received: 23.08.2019 Kabul Tarihi/Accepted: 24.03.2020 e-Yayın/e-Printed: 19.06.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.136>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi çocukların (60-72 aylık) sosyal yetkinlik ve davranış durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma tarama modelinde düzenlenmiştir. Çalışma grubunu bağımsız anaokullarına devam eden 139 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” (sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük alt boyutunda) kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde; Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi sonucunda veri normallik ön koşulunu sağlamadığı için nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocukların cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu değişkeninin sosyal yetkinlik alt ölçek puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık yarattığı; çocukların anne-baba yaş, okul öncesine devam süresi değişkeninin ise sosyal yetkinlik alt ölçek puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Çocukların anne-baba yaş değişkenine göre kızgınlık-saldırganlık puanlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ancak anksiyete-içe dönüklük alt ölçek puan ortalamalarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu ve okul öncesine devam süresi değişkeninin kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük alt ölçek puan ortalamalarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık, anksiyete-içe dönüklük

INVESTIGATION OF SOCIAL COMPETENCE AND BEHAVIOR CONDITIONS OF 60-72 MONTHS OF CHILDREN ACCORDING TO SOME VARIABLES

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the social competence and behavior of preschool children (60-72 months) in terms of some variables. There search was conducted in the screening model. The study group consisted of 139 children attending independent nursery schools. The data of the study were obtained by using unda Personal Information Form and Social Competence and Behavior Assessment-30 Scale yet (social competence, anger-aggression, anxiety-introversion sub-dimension). In the analysis of the data obtained; As the result of Kolmogorov-Smirnoff (K-S) test did not meet the normality of data normality, Mann-Witney U test and Kruskal Wallis test were applied nonparametric tests. According to the findings obtained from the study, it was found that the gender, number of siblings, and parental education status had a significant difference in the social competence sub-scale mean scores; It was determined that the children did not have a statistically significant difference in their parents' age, pre-school attendance eduration and social competence sub-scale mean scores. A significant difference was found in the anger-aggression scores of the children according to their parents' age variable. However, it was found that there was no significant difference between the mean scores of anxiety-introversion and subscale scores. On the other hand, gender, number of siblings, parental education and the eduration of pre-school education did not create a statistically significant differentiation in anger-aggression and anxiety-introversion subscale scores.

Keywords: Preschool education, social competence, anger-aggression, anxiety-introversion.

1. GİRİŞ

Bireyin çevresindeki kişilere ve topluma uyum sağlayabilmesi için olumlu ilişkiler kurma, başkalarına duyarlı olma, kurallara uyma ve olumsuz duygularını kontrol etme gibi sosyal becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Sosyal becerilere sahip bireyler başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilen, işbirliği içerisinde çalışabilen, mutlu ve başarılı, başkalarının haklarına ve duygularına saygı duyan, kendisi için uygun olmayan

durumları geri çevirebilen ve gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilen özelliklere sahiptir (Gülay ve Akman, 2009). Sosyal becerileri gelişmiş kişiler sosyal açıdan yetkin olan kişiler olarak görülmektedir. Sosyal yetkinlik sosyal ilişkiler, sosyal beceri ve değerlerle bütünleştirilen çok boyutlu bir kavramdır (Gülay, 2010) ve bireyin yaşadığı sosyal çevre tarafından kabul edilebilir davranışlar geliştirerek kişilerarası kalıcı ve olumlu ilişkiler kurmasını sağlayan beceri, davranış ve duyguların tümü olarak tanımlanmaktadır (Taborsky ve Oliveira, 2012).

Bireyin sosyal çevresi ile ilişkilerini şekillendiren sosyal yetkinliğe ilişkin özellikler erken çocukluk döneminde oluşmaya başlayıp bireyin gelecekteki tutum ve davranışlarını belirlemektedir. İlk sosyal deneyimlerin ailede yaşanması sosyal yetkinlik ve davranışları üzerinde ailenin etkilerini önemli kılmaktadır. Ebeveynlerin çocuğun olumlu veya olumsuz davranışlarına gösterdikleri tepkileri, çocukla kurduğu iletişim çocuğun kazandığı ilk sosyal becerilerini şekillendirmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2011). Anne-baba ve çocuk arasındaki ilişkiler, çocuğun öğrenmeye ilişkin ilk deneyimlerinin gerçekleştiği aile ortamında geliştirdiği sosyal, duygusal ve davranış becerileri de sosyal yetkinliğinin oluşmasında önemli bir yer tutmaktadır (Özdemir, Vatandaş ve Torlak, 2009). Kardeşlerle geliştirilen ilişkilerin, ailenin diğer fertleri ve arkadaşlar ile kurulacak ilişkiler için önemli bir deneyim oluşturduğu; sosyal ilişkilere zemin hazırladığı belirtilmektedir. Sosyal yetkinliğin gelişimini etkileyen faktörlerden biri olan kardeş ilişkileri ve etkileşimlerinin çok yönlü olduğu vurgulanmaktadır. Bu etkileşim çocuğun ileriki sosyal ilişkileri açısından önemli görülmektedir. Özellikle kardeşler arası ilişkilerin ilk çocuklukta, çocuk için önemli bir sosyalleşme aracı olduğu vurgulanmaktadır (Deckard, Dunn ve Lussier, 2002). Ailenin yanı sıra, çocuğun dış dünyayı ve kendi iç dünyasını anlamasında yani bireyselleşmesi ve toplumsallaşmasında akranlarıyla kurduğu etkileşim oldukça önemlidir. Çocuk işbirliğinde oynama, yardımlaşma, tartışma, kaçma, kovalama, paylaşma, sıra bekleme, kabul edilme, reddedilme, kurallara uyma, bir işi başlatma ve devam ettirme gibi birçok deneyimi arkadaşlarıyla etkileşim içinde kazanmaktadır (Aydın, 2004; Keçecioglu, 2015).

Birçok gelişim özelliğinde olduğu gibi sosyal gelişimin en hızlı olduğu okul öncesi dönem, gelişim açısından kritik bir öneme sahiptir. Çocuğun kendini tanıması, duygularını kontrol edip ifade edebilmesi, yakın çevresi ve uzak çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilmesi okul öncesi dönemde gerçekleşmesi beklenen sosyal becerilerdir (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010; Kuyucu, 2013) ve okul öncesi dönem çocuğun bu becerileri kazanmasında önemli bir süreçtir. Sıra bekleme, uzlaşma, yardımlaşma, empati kurma, öfke kontrolü gibi sosyal becerileri gösterebilen çocuklar sosyal açıdan yetkin olarak görülmektedir. Sorumluluklarını yerine getirebilen ve başladığı işi tamamlayabilen çocuk, karşılaştığı durumlarda daha az endişe duyarak daha az davranış problemi sergileyebilmektedir. Bu bağlamda çocukların sosyal yetkinlik konusunda güçlük yaşamasında önemli etkenlerden biri davranış problemleri olmaktadır (Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch, 2004). Çocuklardaki davranış problemleri dışsallaştırma ve içselleştirme davranış problemleri olarak iki şekilde görülmektedir. Dışsallaştırma davranış problemleri; dürtüsellik, hiperaktivite, saldırganlık gibi davranışları içerirken, içselleştirme davranış problemleri ise sosyal çekingenlik, anksiyete (kaygı), utanma, içe kapanıklık gibi davranışları içermektedir (Campbell, Shaw ve Gilliom, 2000; Stacks ve Goff, 2006, akt. Durmuşoğlu-Saltalı ve Arslan, 2012). Söz konusu davranış problemlerinin erken tanımlanmaması ve bu problemlere erken dönemlerde müdahale edilmemesi çocuğun sosyal ruhsal yönden sorunlar yaşamasına ve kendini topluma karşı izole etmesine neden olabilmektedir (Owens ve Shaw, 2003; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009).

Sosyal yetkinlik bireyin hayatı boyunca edinebileceği bütün becerilerin ön koşuludur. Okul öncesi dönemde çözümlenmemesi durumunda çocuğun ileriki hayatında uyumsuz ve sorunlu davranışlar sergilemesine neden olan utangaçlık, içe kapanıklık, saldırganlık, kaygı vb. davranış problemleri, çocuğun sosyal çevre içerisinde kabul görmesine engel olabilmektedir (Durmuşoğlu-Saltalı ve Arslan, 2012). Bu doğrultuda araştırmada okul öncesi çocukların (60-72 aylık) sosyal yetkinlik ve davranış durumlarında etkili olabilecek bazı değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Okulöncesi dönem çocukların sosyal yetkinlik ve davranış durumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Okulöncesi dönem çocukların sosyal yetkinlik ve davranış durumları kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?

Okulöncesi dönem çocukların sosyal yetkinlik ve davranış durumları anne yaşına göre farklılık göstermekte midir?

Okulöncesi dönem çocukların sosyal yetkinlik ve davranış durumları baba yaşına göre farklılık göstermekte midir?

Okulöncesi dönem çocukların sosyal yetkinlik ve davranış durumları anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Okulöncesi dönem çocukların sosyal yetkinlik ve davranış durumları baba eğitim düzeyine farklılık göstermekte midir?

Okulöncesi dönem çocukların sosyal yetkinlik ve davranış durumları okula devam süresine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma nedensel karşılaştırma tarama modelindedir. Bu çalışmada, okul öncesi çocukların (60-72 aylık) sosyal yetkinlik ve davranış durumlarına cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba yaşı, anne-baba eğitim durumu ve okula devam süresi değişkenlerinin etkisinin olup olmadığı ortaya konulmuştur.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı il merkezinde bulunan, anasınıfları ile bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre il merkezinde toplam 2603 çocuk okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görmektedir. .05 anlamlılık düzeyinde evren sayısının 2603 olması durumunda örneklem sayısının 139 olması evreni temsil etme bakımından yeterli görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu durumda, bu çalışmanın örnekleminin evreni temsil edebilecek büyüklükte olduğu söylenebilir. Araştırmada, evrenden Basit Rastgele Örneklem Tekniği kullanılarak ulaşılan 139 çocuk ve ebeveyn araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan çocuk ve ebeveynlerinin tanıtıcı özelliklerini içeren bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.Örneklemin Demografik Özellikleri

Demografik Değişkenler		f	(%)
Cinsiyet	Kız	74	53.2
	Erkek	65	46.7
Kardeş sayısı	Tek çocuk	23	16.5
	1 kardeş	73	52.5
	2 kardeş	34	24.4
	3 ve daha fazla	9	6.4
Anne Yaş	25-30	63	45.3
	31-35	53	38.1
	36-40	20	14.3
	41 ve üzeri	3	2.1
Baba Yaş	25-30	34	24.4
	31-35	70	50.3
	36-40	31	22.3
	41 ve üzeri	4	2.8
Anne Öğrenim Durumu	İlk-orta	49	35.2
	Lise	45	32.3
	Ön lisans	10	7.1
	Lisans ve üstü	33	23.7
Baba Öğrenim Durumu	İlk-orta	48	34.5
	Lise	38	27.3
	Ön lisans	9	6.4
	Lisans ve üstü	42	30.2
Okul öncesine devam süresi	1 yıl	93	66.9
	2 ve üzeri	46	33.1
Toplam		139	100

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30) aracı kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan formda, okul öncesi çocukların cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaş, anne-baba eğitim ve okula devam süresi düzeyine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.3.2. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30) LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilmiştir. Çorapçı vd., (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Sözü edilen ölçek okul öncesi dönem çocuklarının sorun belirtilerini ve sosyal becerilerinin niceliğini değerlendirmektedir. Ölçek 30 maddeden ve “Sosyal Yetkinlik (SY)”, “Kızgınlık-Saldırganlık (KS)” ve “Anksiyete-İçe dönüklük (AI)” olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. “Sosyal Yetkinlik” alt ölçeği, çocukların akranlarıyla birlikte iken gösterdikleri işbirliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları bulma gibi olumlu özellikleri; “Kızgınlık-Saldırganlık” alt ölçeği, yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranışlar gibi dışsallaştırma davranış problemleri; “Anksiyete-İçe dönüklük” alt ölçeği ise çocukların üzgün ve depresif duygu durumlarını, grup içerisinde çekingen davranma gibi içselleştirme davranış problemlerini değerlendirmektedir. Ölçek, 6’lı likert tipindedir. Araştırmada çocuklar öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları alt boyutları için sırasıyla .88, .87 ve .84 olarak belirlenmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Niğde İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alındıktan sonra İl merkezinde bulunan Basit Rastgele Örnekleme Tekniği kullanılarak belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenler aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenler araştırma ve ölçek hakkında bilgilendirilmiştir. Daha sonra araştırmada kullanılacak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği” araştırmaya katılan öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Bu işlemler bittikten yaklaşık 40-45 gün sonra doldurulan form ve ölçek öğretmenlerden geri alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, çalışma grubuna dâhil edilen 139 çocuktan elde edilmiştir. Veriler bilgisayar ortamına aktararak SPSS 24.00 paket programı ile değerlendirilmiştir. Veri analizi sürecinde öncelikle parametrik testlerin temel koşulları olan uç değer, normallik ve homojenlik analizleri yapılmıştır. Çarpıklık, basıklık katsayıları incelenmiş, Kolmogorov-Smirnov normallik testi ve Levene homojenlik testlerine bakılmıştır. Alt ölçeklerdeki veriler normallik ön koşulunu sağlamadığı için non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis-H testi ve Mann-Whitney U-testi için anlamlılık, 0,05 düzeyinde test edilmiştir. Kruskal Wallis-H testinden elde edilen anlamlı farklılaşmaların, hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testlerinde ise ölçme işlemine karışabilecek I. tip hatanın önlenmesi için Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesine göre, anlamlılık düzeyi karşılaştırılacak grup sayısına bölünmektedir (Miller, 1991).

1. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularına yönelik istatistiksel analiz bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalamaları

Alt Ölçekler	n	\bar{x}
Sosyal Yetkinlik alt ölçeği	139	45.94
Kızgınlık-Saldırganlık alt ölçeği	139	21.34
Anksiyete-İçe Dönüklük alt ölçeği	139	18.78

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğinin alt ölçeklerinde sosyal yetkinlik alt ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması 45.94 kızgınlık-saldırganlık alt ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması 21.34 ve anksiyete-içe dönüklük alt ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması 18.78'dir. Ölçekte olumsuz puanlanan madde yoktur. Alt ölçeklerin ortalaması, erkek çocuklar için KS 20.04, SY 46.7, A 18.79 iken, kız çocukları için KS 16.4, SY 49.5, A 20.37'dir.

Tablo 3. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğinin Alt Ölçeklerine İlişkin Cinsiyete Göre Aritmetik Ortalama-Standart Sapma Puanları (n=139)

Alt Ölçekler	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss
Sosyal Yetkinlik	Kız	74	48.32	9.220
	Erkek	65	43.23	11.264
Kızgınlık-Saldırganlık	Kız	74	20.04	7.462
	Erkek	65	22.83	8.758
Anksiyete-İçe Dönüklük	Kız	74	18.66	6.670
	Erkek	65	18.92	6.750

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğinin alt ölçeklerinde sosyal yetkinlik alt ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması kızlarda 48.32, erkeklerde 43.23, kızgınlık-saldırganlık alt ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması kızlarda 20.04, erkeklerde 22.83 ve anksiyete-içe dönüklük alt ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması kızlarda 18.66, erkeklerde 18.92'dir.

Aritmetik ortalama sonuçlarına göre "Sosyal Yetkinlik" (SY) alt ölçeği puan ortalamalarında kızların puanları erkeklerden yüksektir. Kızgınlık-Saldırganlık (KS) alt ölçeği puan ortalamalarında erkeklerin puanı kızlardan yüksektir. "Anksiyete-İçe dönüklük" (Aİ) alt ölçeği kız ve erkeklerin puan ortalamaları birbirine yakındır.

Tablo 4. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçeklerine İlişkin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	U	p
Sosyal Yetkinlik	Kız	74	78.63	1766.50	.00
	Erkek	65	60.18		
Kızgınlık-Saldırganlık	Kız	74	64.33	1985.50	.07
	Erkek	65	76.45		
Anksiyete-İçe Dönüklük	Kız	74	69.28	2352.00	.82
	Erkek	65	70.82		

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğrencilerin sosyal yetkinlik düzeylerinin, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Tespit edilen farkın sosyal yetkinlik puan ortalamaları açısından, kız çocukların lehine olduğu gözlenmiştir (U=1766.50, p<.001). Dolayısıyla kız çocukların sosyal açıdan erkek çocuklardan daha yetkin olduğu söylenebilir. Diğer yandan erkeklerin kızgınlık-saldırganlık puanlarının aritmetik ortalamasının kızlara göre daha yüksek olmasına rağmen kızgınlık-saldırganlık puan ortalamalarında (U=1985.50, p>.05) anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Çocukların cinsiyetlerine göre anksiyete-içe dönüklük davranış puan ortalamalarının (U=2352.00, p>.05) da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

Tablo 5. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçeklerine İlişkin Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Kardeş Sayısı	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Sosyal Yetkinlik	1. Tek çocuk	23	76.93	8.485	.03	1-4
	2. 1 kardeş	73	65.52			
	3. 2 kardeş	34	81.94			
	4. 3 ve daha fazla	9	43.50			
Kızgınlık-Saldırganlık	1. Tek çocuk	23	71.22	.283	.96	
	2. 1 kardeş	73	70.86			
	3. 2 kardeş	34	68.93			

	4. 3 ve daha fazla	9	63.94		
Anksiyete-İçe Dönüklük	1. Tek çocuk	23	69.78		
	2. 1 kardeş	73	71.58	.382	.94
	3. 2 kardeş	34	66.47		
	4. 3 ve daha fazla	9	71.11		

Tablo 5' te görüldüğü üzere çocukların sahip oldukları kardeş sayısına göre sosyal yetkinlik ($\chi^2_{(3)} = 8.485$, $p=.03$, $p<.05$) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U testi uygulanmış ve gruplar arasında tek tek karşılaştırmaya gidilmiştir. Karşılaştırma sonucunda farkın tek çocuk ile 3 ve daha fazla kardeşi olan çocuklar ve 2 kardeş ile 3 ve daha fazla kardeşi olan çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir ($p<.008$). Çocukların kızgınlık-saldırganlık ($\chi^2_{(3)}=.283$, $p=.96$) ve anksiyete-içe dönüklük davranış puan ortalamalarında ($\chi^2_{(3)}=.382$, $p=.94$) istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Tablo 6. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçeklerine İlişkin Anne Yaşına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Anne Yaşı	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p	Anlamlı Fark
Sosyal Yetkinlik	1. 25-30 arası	63	70.13	.323	.95	
	2. 31-35 arası	53	70.79			
	3. 36-40 arası	20	69.38			
	4. 41ve üzeri	3	57.33			
Kızgınlık-Saldırganlık	1. 25-30 arası	63	80.38	8.904	.03	1-2
	2. 31-35 arası	53	59.35			
	3. 36-40 arası	20	68.98			
	4. 41ve üzeri	3	47.00			
Anksiyete-İçe Dönüklük	1. 25-30 arası	63	67.62	3.438	.32	
	2. 31-35 arası	53	68.08			
	3. 36-40 arası	20	84.78			
	4. 41ve üzeri	3	55.50			

Tablo 6' da çocukların anne yaşına göre sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük puanlarına ait sayısal değerler verilmiştir. Görüldüğü üzere anne yaşına göre sosyal yetkinlik ($\chi^2_{(3)} = .323$, $p=.95$) ve anksiyete-içe dönüklük puan ortalamalarında ($\chi^2_{(3)}=3.438$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Çocukların kızgınlık-saldırganlık puan ortalamalarının ($\chi^2_{(3)}=8.904$, $p=.03$) ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile yapılan analizler sonucunda farkın 25-30 yaş arası olduğu grup ile 31-35 yaş arası olduğu grup arasında olduğu görülmüştür ($p<.008$).

Tablo 7. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçeklerine İlişkin Baba Yaşına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Baba Yaşı	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Sosyal Yetkinlik	1. 25-30 arası	34	71.82	.457	.92	
	2. 31-35 arası	70	70.39			
	3. 36-40 arası	31	66.26			
	4. 41ve üzeri	4	76.75			
Kızgınlık-Saldırganlık	1. 25-30 arası	34	83.91	7.610	.05	1-3
	2. 31-35 arası	70	67.24			
	3. 36-40 arası	31	65.32			
	4. 41ve üzeri	4	36.38			
Anksiyete-İçe Dönüklük	1. 25-30 arası	34	69.21	3.785	.28	
	2. 31-35 arası	70	66.47			
	3. 36-40 arası	31	81.19			
	4. 41ve üzeri	4	51.75			

Tablo 7' de çocukların baba yaşına göre sosyal yetkinlik, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük puanlarına ait sayısal değerler verilmiştir. Görüldüğü üzere anne yaşına göre sosyal yetkinlik ($\chi^2_{(3)} = .457$, $p=.92$) ve anksiyete-içe dönüklük puan ortalamalarında ($\chi^2_{(3)} = 3.785$, $p=.28$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Çocukların kızgınlık-saldırganlık puan ortalamalarının ($\chi^2_{(3)} = 7.610$,

$p=.05$) ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Yapılan karşılaştırma analizi sonucunda anne yaşının 25-30 yaş arası olduğu grup ile 36-40 yaş olduğu grup arasında kızgınlık-saldırganlık puan alt ölçeği puanları bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<.008$). Buna göre, baba yaşı artıkça çocuğun kızgınlık-saldırganlık puan alt ölçeğinden almış oldukları puan ortalamalarının azaldığı söylenebilir.

Tablo 8. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçeklerine İlişkin Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Sosyal Yetkinlik	1. İlk-orta	49	59.53	9.701	.02	1-3
	2. Lise	45	69.67			
	3. Ön lisans	11	98.59			
	4. Lisans ve üstü	34	76.28			
Kızgınlık-Saldırganlık	1. İlk-orta	49	71.43	2.862	.41	
	2. Lise	45	73.20			
	3. Ön lisans	11	79.73			
	4. Lisans ve üstü	34	60.56			
Anksiyete-İçer Dönüklük	1. İlk-orta	49	71.70	.449	.93	
	2. Lise	45	71.36			
	3. Ön lisans	11	68.36			
	4. Lisans ve üstü	34	66.28			

Tablo 8 incelendiğinde anne eğitim düzeyine göre sosyal yetkinlik ($\chi^2_{(3)}=9.701$, $p=.02$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Farkın anneleri ilk-orta mezunu ile ön lisans mezunu olan çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir ($p<.008$). Nitekim annelerin eğitim düzeyinin yükselmesinin, çocukların sosyal yetkinlik düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Çocukların kızgınlık-saldırganlık ($\chi^2_{(3)}=2.862$, $p=.41$) ve anksiyete-içer dönüklük davranış puan ortalamalarında ($\chi^2_{(3)}=.449$, $p=.93$) istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Tablo 9. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçeklerine İlişkin Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

Alt Ölçekler	Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p	Anlamlı Farklılık
Sosyal Yetkinlik	1. İlk-orta	48	57.49	7.943	.04	1-4
	2. Lise	39	72.60			
	3. Ön lisans	8	85.19			
	4. Lisans ve üstü	44	78.58			
Kızgınlık-Saldırganlık	1. İlk-orta	48	71.99	2.676	.44	
	2. Lise	39	72.29			
	3. Ön lisans	8	85.06			
	4. Lisans ve üstü	44	63.06			
Anksiyete-İçer Dönüklük	1. İlk-orta	48	78.15	5.524	.13	
	2. Lise	39	63.51			
	3. Ön lisans	8	47.50			
	4. Lisans ve üstü	44	70.95			

Tablo 9 incelendiğinde, baba eğitim düzeyine göre çocukların kızgınlık-saldırganlık ($\chi^2_{(3)}=2.676$, $p=.44$) ve anksiyete-içer dönüklük puan ortalamalarında ($\chi^2_{(3)}=5.524$, $p=.13$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı; çocukların sosyal yetkinlik ($\chi^2_{(3)}=7.943$, $p=.04$) puan ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu manidar farkın kaynağını belirlemek için yapılan karşılaştırma sonucunda; babaları ilk-orta mezunu ile lisans ve üstü mezunu grup olan çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir ($p<.008$). Buna göre babaların eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin yükseldiği söylenebilir.

Tablo 10. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçeklerine İlişkin çocukların okula devam süresine Göre Mann Whitney U testi sonuçları

Alt Ölçekler	Okula devam süresi	n	Sıra Ortalaması	U	p
Sosyal Yetkinlik	1 yıl	93	67.41	1898.000	.28
	2 ve üzeri	46	75.24		
Kızgınlık-Saldırganlık	1 yıl	93	67.96	1949.000	.39
	2 ve üzeri	46	74.13		
Anksiyete-İçe Dönüklük	1 yıl	93	68.99	2045.500	.67
	2 ve üzeri	46	72.03		

Tablo 10 incelendiğinde çocukların okul öncesine devam süreleri değişkenine göre sosyal yetkinlik (U=1898.000, p= .28, p>.05), kızgınlık-saldırganlık (U=1949.000, p=.39, p>.05) ve anksiyete-içe dönüklük davranış puan ortalamalarının (U=2045.500, p=.67, p>.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

2. TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul öncesi çocukların (60-72 aylık) sosyal yetkinlik ve davranış durumlarının çeşitli değişkenler açısından araştırıldığı bu çalışmada elde edilen sonuçlar ve diğer çalışmalarla olan ilişkileri aşağıda belirtilmiştir.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgulara göre çocukların kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük davranış puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak sosyal yetkinlik puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde de kız çocukların erkeklere göre daha fazla olumlu sosyal davranış sergilediklerini ortaya koyan pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Dinçer, 1995; Gülay, 2008; Hay ve Cook, 2007; Knafo ve Plomin, 2006; Romano, Tremblay, Boulerice ve Swisher, 2005; Uluyurt, 2012; Yaralı ve Özkan, 2016). Gür, Koçak, Demircan, Baç Uslu, Şirin ve Şafak (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kız ve erkek çocukların sosyal yetkinlik puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği, kızların erkeklere göre sosyal açıdan daha yetkin oldukları tespit edilmiştir. Yine Çorapçı vd., (2010) tarafından yapılan ölçek geliştirme çalışmasında, kızlarının erkeklere göre sosyal açıdan daha yetkin oldukları ve daha az öfkeli, kızgın davranışlar sergiledikleri saptanmıştır. Aynı çalışmada çocukların cinsiyete bağlı olarak okul anksiyete-içe dönüklük puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde elde edilen bulgu Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçları ile de örtüşmektedir. Söz konusu bu çalışmalarda örneklem grupları dikkate alındığında çocukların cinsiyetine göre farklılaşan sosyal yetkinlik ve davranış durumlarında biyolojik ve sosyo-kültürel faktörlerin önemli bir etkisi olduğu ve bu faktörlerin bilişsel gelişim ile etkileşime girdiği vurgulanmaktadır (Maccoby ve Jacklin, 1980). Toplumsallaşma sürecinde ebeveynlerin kız ve erkek çocuklarından bekledikleri davranış kalıpları değişmektedir. Kızlar sosyal ve gelişimsel açıdan bu süreçte beklenen davranışları daha fazla gösterirken, erkekler ise daha az sergileyebilmektedir.

Çocukların sahip oldukları kardeş sayısına göre Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği içerisinde yer alan sosyal yetkinlik puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sosyal yetkinlik puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda farkın tek çocuk ile 3 ve daha fazla kardeşi olan çocuklar ve 2 kardeş ile 3 ve daha fazla kardeşi olan çocuklar arasında olduğu belirlenmiştir. Tek olan çocukların puan ortalamalarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum tek çocukların anne ve baba ile daha çok yakın ilişkiler kurabileceğini, ebeveynlerin çocuklarına kişiler arası ilişkiler, rol model olma ve rehberlik yapma gibi işlevleri kolaylıkla sağlayabileceğini düşündürmektedir. Şehirli (2007) okul öncesi çocuklarla gerçekleştirdiği davranış değerlendirme çalışmasında, tek çocukların iki kardeş olan çocuklara göre daha uyumlu olduğunu; üç ve daha fazla kardeşi olan çocukların ise tek olanlara göre sosyal açıdan daha kaygılı olduklarını; iki kardeş olan çocukların tek olanlara göre daha fazla davranış problemi gösterdiklerini tespit etmiştir. İlgili alan yazında eve ikinci bir çocuğun gelmesiyle kardeşler arasında kıskançlık, rekabet ve huzursuzluk gibi duyguların daha yoğun olarak görüldüğü bilinmektedir (Er Gazeloğlu, 2000; Gander ve Gardiner, 1998, s.289). Bununla birlikte kardeşler arasında geliştirilen ilişkilerin, ailenin diğer bireyleri ve

arkadaşlar ile kurulacak ilişkiler için önemli bir deneyim oluşturduğu; sosyal ilişkilere zemin hazırladığı bilgisine ulaşılmaktadır. Özellikle kardeşler arası ilişkilerin ilk çocuklukta, çocuk için önemli bir sosyalleşme aracı olduğu vurgulanmaktadır. Çocukların doğuş sırasının önemli olduğu, kardeşlerin birbirlerini taklit ederek yeni sosyal davranışlar öğrendiği ve sosyal yetkinliğe ulaştığı vurgulanmaktadır (Deckard vd., 2002). Görüldüğü üzere alan yazında sahip olunan kardeş sayısının işbirliğine ve sosyal ilişkilere yönelik davranışlarda farklılık yarattığı sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Eminoğlu, 2007; Gizir, 2002). Çalışma kapsamında elde edilen bulgulara göre kardeş sayısına göre çocukların kırgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük davranış durumları incelendiğinde ise benzer şekilde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kardeş sayısının çocukların davranış sorunlarında anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşan farklı çalışmalar bulunmaktadır (Kanlıkılıçer, 2005; Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010). Karayılmaz (2008) anasınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında çocukların duygularını yönetme becerilerinin kardeş sayısına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kardeş sayısının ailenin tutum ve davranışlarına ve ekonomik duruma bağlı olarak kaygıyı etkilediği vurgulanmaktadır (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000). Ebeveynler arası ilişkilerin sağlıklı olması, kardeşler arasında adil olma, çocukların ihtiyaçlarının zamanında karşılanması gibi durumların, çocukların anksiyete-içedönüklük davranışlarını daha az sergilemelerine neden olabileceği söylenebilir.

Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği sosyal yetkinlik ve anksiyete-içe dönüklük alt ölçek puanları anne ve baba yaşına göre farklılık göstermemektedir. Günindi'nin (2008) çalışmasında elde edilen bulgunun bu araştırmanın bulgusuyla örtüştüğü görülmektedir. Yapılan çalışmada, çocukların sosyal uyum ve becerilerinin annenin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu durum anne ve babanın yaşından ziyade ebeveynlik becerileri, kendi sosyal beceri düzeyi ve çocuğuyla kurduğu ilişkide sosyal ilişkiler anlamında olumlu bir model olmasının daha belirleyici faktörler olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre çocukların kırgınlık-saldırganlık puanları ise anne ve baba yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Yapılan analiz sonucunda genç anne babaların çocuklarının kırgınlık-saldırganlık alt ölçek puan ortalamalarının, yaşı daha ileri olan anne ve babaların çocuklarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ebeveynin yaşı ilerledikçe çocuğun öfke ve saldırgan davranışlar sergileme davranışları azalmaktadır. Bu durum yaşı genç anne ve babaların çocuk bakımı konusundaki deneyimlerinin daha az olması ve çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimini destekleme konusunda tecrübesiz olmaları şeklinde açıklanabilir. Ebeveynlerin yaşı ilerledikçe ve edindikleri çocuk sayısı arttıkça çocuk bakımı ve ihtiyaçları konusundaki deneyimlerinin arttığı ve çocuklarına sosyal ve duygusal beceri kazandırma ve olumlu davranış geliştirme adına daha uygun ortamlar sundukları düşünülmektedir.

Çocukların sosyal yetkinlik puanları anne ve babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre anneleri ön lisans mezunu olan çocukların sosyal yetkinlik puanları anneleri ilk-orta mezunu olan çocuklardan daha yüksektir. Yine elde edilen sonuçlara göre babaları ilk-orta mezunu olan çocuklardan, babaları lisans ve üstü mezunu olan çocukların sosyal yetkinlik puanlarının ise babaları ilk-orta mezunu olan çocuklardan daha yüksektir. Bu sonuçlar anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir. Konu ile ilgili yapılan pek çok araştırmada elde edilen bulguları destekler şekilde eğitim seviyesi ile ebeveynlik, sosyal beceri veya sosyal davranış değerlendirmesi ilişkilendirilmektedir (Cousins vd., 1993; Fox vd., 1995). Çocukların kişilerarası beceriler, liderlik yeteneği ve öz düzenleme gibi sosyal yetkinlikleri, korku, kaygı, üzüntü ve utangaçlık gibi duygusal problemleri ve hiperaktivite, fiziksel saldırganlık gibi davranışsal problemlerini etkileyen aile, sınıf ve okul değişkenlerinin ele alındığı çalışmada (Hoglund ve Leadbeater, 2004) aile bazında anne eğitim düzeyi olumlu sosyal davranış durumlarında etkili bulunmuştur. Topaloğlu, (2013) 4-5 yaş çocukların sosyal yetkinlik puanlarının anne-baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Araştırmada anne ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim alan yazın incelendiğinde, etkili anne çocuk iletişiminin ve annenin olumlu tutumlarının, çocuğun olumlu sosyal davranışlar edinmesini ve sosyal açıdan yetkinliğe ulaşmasını destekleyeceği bilgisine

ulaşmaktadır (Eisenberg, 1996). Çocuk-anne-baba ilişkisinin incelendiği araştırma sonuçları anne-baba eğitim düzeyi ve annelerin çocuğuyla ilgilenme derecesi arttıkça çocukların sosyal uyum ve becerilerinin arttığı sonucunu ortaya koymaktadır (Günindi, 2008; Sarı, 2007). Eğitim durumu olumlu anne baba davranışını artırarak, ebeveynlik rolünde etkili olmaktadır. Bu durumun ebeveynlerin çocuklarına yönelik sosyalizasyonlarında ve duygusal becerilere yönelik olumlu rol modeller sunulmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

60-72 aylık çocukların anne ve babalarının eğitim durumlarına göre saldırganlık ve kaygı puanları incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Konu ile ilgili yapılan pek çok çalışma baba eğitim düzeyinin çocukların saldırganlık puanlarında anlamlı farklılaşmaya neden olmadığını ortaya koymaktadır (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Gülay, 2008; Kadan, 2010). Elde edilen bulgular Günindi (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçları ile de benzer doğrultudadır. Sözü edilen çalışmada anne-baba eğitim durumuna göre çocukların saldırganlık puanları farklılaşmamaktadır. Gülay (2008) çalışmasında, çocukların saldırgan ve korkulu-kaygılı davranışlarının; benzer şekilde Topaloğlu, (2013) saldırganlık ve kaygı puanlarının; Varol (1990) ise kaygı düzeylerinin babaların eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın konu ilgili çalışmalarda farklı sonuçlarla da karşılaşmaktadır. Kadan (2010), okul öncesi dönem (4-6 yaş) çocuklarında anne-babanın eğitim seviyesi düştükçe, çocukların fiziksel ve sözel saldırganlıklarının arttığını belirlemiştir. Yine Gümüş (1997) yaptığı çalışmada, anne ve babası yüksek okul mezunu olan çocukların kaygı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum eğitim seviyesinin yükselmesinin ebeveynlerin bilinçli tutum olasılıklarını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Etkili anne-baba-çocuk iletişimi, ebeveynlerin çocuklarıyla daha fazla vakit geçirmelerini ve çocuklarıyla olan iletişimlerini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca ailenin sosyoekonomik düzeyi çocukların duygusal gelişimi açısından önemli görülmektedir. Eğitim düzeyi, çalışma durumu ve aylık gelir gibi kavramlar ise sosyoekonomik düzey ile ilişkilendirilmektedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyinin yükselmesi sosyoekonomik düzeyinin yükselmesine neden olabileceğinden dolayı, bu durumun çocukların davranışlarında belirleyici bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Araştırmada, çocukların okul öncesine devam süresine göre alt boyutların hiçbirinde, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Literatür incelendiğinde konu ile ilgili yapılan araştırmalarda çeşitli bulguların yer aldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim sağladığı deneyimler ile çocukların sosyal duygusal yaşamını güçlendirmekte, dolayısıyla sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle, çocukların var olan potansiyellerini üst düzeye taşımakta ve toplumla uyum içerisinde yaşama becerisini artırmaktadır. Nitekim birçok araştırma bu bilgiyi desteklemekte ve çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme süresi uzadıkça sosyal uyum ve beceri düzeylerinin de olumlu yönde arttığını vurgulamaktadır (Atılgan, 2001; Baran, 2005; Dinç, 2002; Gizir, 2002; Günindi, 2008; Öztürk, 2008). Sylva, Melhuish, Sammons, Blatchford ve Taggart (2004) da yürüttüğü çalışmada, okul öncesi eğitimden daha uzun yıllar yararlanma sonucunda çocukların zihinsel ve sosyal/davranışsal gelişimleri üzerinde olumlu etkiler yarattığı bulgusuna ulaşmışlardır. Çalışma kapsamında elde edilen bulguları destekler nitelikte çalışmalara da rastlanmaktadır. Özbey'in (2009) yaptığı çalışmada, çocukların okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nde (PKBS-2) yer alan Sosyal Beceri Ölçeği'nin genelinden ve tüm alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özbey ve Alisinanoğlu (2009) araştırma bulgularıyla benzer nitelikte, sosyal beceri düzeyinin okul öncesi eğitime devam süresiyle farklılaşmadığını belirtmiştir. Çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminin desteklenmesinde okul öncesi eğitiminin önemi yadsınamaz. Ancak bu durum anaokuluna devam süresinin çocuğun sosyal yetkinlik ve davranış durumlarını belirlemede tek başına yeterli olmadığını göstermektedir. Çocukların sosyal yetkinlik ve davranış durumları aile ve içinde bulunulan sosyal çevrenin yanı sıra mizaç ve akran ilişkileri gibi değişkenlerin de yer aldığı geniş bir yelpazede değerlendirilmelidir.

3. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda oluşturulan öneriler:

- Okul öncesi eğitimi çocuğun tüm gelişim alanlarında kritik öneme sahiptir. Öğretmenlerin çocukların olumlu davranışlarını pekiştirmesi önemli görülmektedir. Diğer yandan öğretmenlere problem davranışları sıklıkla sergileyen çocukları tespit ederek, çocukların sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek etkinliklere daha sık yer vermeleri önerilebilir.

- Ailenin sağladığı yaşantısal deneyimler ve sunduğu rol modeller, çocuğun olumlu sosyal davranışları geliştirmesinde önemli görülmektedir. Bu amaçla ebeveynlere çocuklarının sosyal yetkinliklerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla seminer ve konferanslar düzenlenebilir.

- Eğitim sürecinde aile ve öğretmenin birlikte çalışması, aile katılımının artırılması, okuldaki eğitimin evde devamlılığının sağlanması, eğitimin etkililiğini ve kalıcılığını arttırmaktadır. Aile-öğretmen etkileşimi ile çocukların sosyal açıdan yetkinliklerini destekleyici programlar oluşturulabilir.

- Cinsiyet çocuklar arasında bir farklılık oluşturan önemli bir unsurdur. Eğitim programları planlanırken cinsiyete yönelik ihtiyaçların da göz önünde bulundurulması sağlanabilir. Anne-babalar cinsiyete yönelik sosyal yetkinlik konusunda evde yapabilecekleri uygulamalar açısından bilgilendirilebilir.

- Araştırma Niğde il merkezinde bulunan bağımsız anaokullarında eğitime devam eden çocuklar üzerinde yürütülmüştür. Farklı nitelikteki gruplarda (cinsiyet, yaş, okul öncesine devam süresi, farklı sosyo-ekonomik düzey, farklı sosyal kültürel çevre vb.) benzer çalışmalar planlanabilir.

- Sosyal yetkinliğin gelişimini etkileyen faktörler arasında yer alan kardeşler arası ilişkilerin ve etkileşimlerin çok yönlü incelendiği çalışmalar planlanabilir.

4. KAYNAKLAR

- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O.S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun İli Örneği). *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3 (1), 93-110.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 15-19.
- Atılğan, G. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim I. kademe I. devre çocuklarının sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aydın, H. B. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (Altıncı Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S. ve Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, 467–488.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Ş. Z. (2011). *Anne baba eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R. ve Suh, K. (1996). The relations of regulation and demotivationality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8(01), 141-162.
- Er Gazeloğlu, C. (2000). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin psikososyal gelişimine ana baba tutumunun etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eminoğlu, B. (2007). *4-5 yaş çocuklarının sosyal davranışları ile ebeveyn davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Deckard, K., Dunn, J. ve Lussier, G. (2002). Sibling relation ships and social-emotional adjustment in different family contexts. *Social Development*. 11(4): 571-588.

- Dinçer, (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Durmuşoğlu-Saltalı, N. ve Arslan, E. (2012). Ebeveyn tutumlarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışını yordaması, *İlköğretim Online*, 11 (3), 729-737.
- Gander, M.J. ve Gardner, H.W. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Yay. Hazırlayan. Bekir Onur. Ankara: İmge Kitabevi.
- Gizir, Z. (2002). *Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi çocuklarda akran ilişkileri(1.baskı)*. Ankara: Pegem.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem.
- Gümüş, A. (1997). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gür, Ç., Koçak, N., Demircan, A., Baç Uslu, B., Şirin, N. ve Şafak, M. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 ay çocukların sosyal yetkinlik ve davranış durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 180(40),13-23.
- Hay, D. E. ve Cook, K. V. (2007). *The transformation of prosocial behavior from infancy to childhood*. C. A. Brownell ve C. B. Kopp (Eds.), *socio emotional development in the toddler years: Transitions transformations* (pp. 100-131). NY: Guilford Press.
- Höglund, W. L. ve Leadbeater, B. J. (2004). The effects of family, school, and classroom ecologies changes in children's social competence and emotional and behavioral problems in first grade. *Developmental Psychology*, 40(4), 533-544.
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kadan, G. (2010). *Okul öncesi dönem çocuklarında (4-6 yaş) saldırganlık davranışını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kanlıklıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: geçerlik güvenirlik çalışması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karayılmaz, D. (2008). *Ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keçecioglu, Ö. (2015). *MEB okul öncesi eğitim programı ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alanı 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Knafo, A. ve Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology*, 42(5), 771-786.
- Kuyucu Y. (2012). *Duyguları anlama becerileri farklı düzeydeki çocukların (60-72 ay) akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- LaFreniere, P. J., ve Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8 (4), 369-377.
- Lahey, B., Hammer, D., Crumrine, P. L. ve Foreland, R. L. (1980) Birth orders exinter actions in child behavior problems. *The Journal of Psychology*. 97, 115-125.

- Maccoby E. E. ve Jacklin C. N. (1980). Sex differences in aggression: A rejoinder. *Child Development*, 51(4), 964-980.
- Miller, R. G. Jr. (1991). *Simultaneous Statistical Inference*. New York: SpringerVerlog.
- Owens, E. B. ve Shaw, D. S. (2003). Predicting growth curves of externalizing behavior across the preschool years. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(6), 575-90.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). A study on problem behavior of 60-72 months children who attending public early childhood education institution. *The Journal of International Social Research*, 2(6), 493-517.
- Özdemir, Ş., Vatandaş, C. ve Torlak, Ö. (2009). Sosyal problemleri çözmede aile yaşam döngüsünün (ayd) önemi. *Aile ve Toplum*, 11(4), 7-18.
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B. ve Swisher, R. (2005). Multi level correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 565-578.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. ve Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Shrader, W. K. ve Leventhal, T. (1968). Birthorder of children and parental report of problem. *Child Development*, 39, 1165-1175.
- Sarı, E. (2007). *Anasınınna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Stacks, A. ve Goff, J. (2006). Family correlates of internalizing and externalizing behavior among boys and girls enrolled in Head Start. *Early Child Development and Care*, 176 (1), 67-85.
- Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışları değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taborsky, B. ve Oliveira, R.F. (2012). Social competence: An evolutionary approach. *Trends in Ecology and Evolution*, 16(13), 1-10.
- Topaloğlu, Z. Ç. (2013). *4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne -babalarının ebeveyn öz yeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Uluhurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akeran ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. E. ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 589-598.
- Varol, Ş. (1990). *Lise son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen bazı etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yaralı, T. K. ve Özkan, K.H. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 345-361.



Değişime hız kazandıracak bir yöntem : Motivasyonel Görüşme

Müge Çelik Örcü

Doç.Dr., TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Ankara, muge.orcu@tedu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 30.05.2019 Kabul Tarihi/Accepted: 31.03.2020 e-Yayım/e-Printed:19.06.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.137>

ÖZ

Motivasyonel görüşme, ambivalansı (istiyorum-istemiyorum ikilemini) araştırarak ve çözerek, değişim için içsel motivasyonu arttırmaya yönelik, yönlendirici ve danışan merkezli bir yöntem olarak son yıllarda oldukça ilgi görmektedir. Bu yöntem, davranış değişikliğinin önemli olduğu alanlarda yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Etkinliği üstüne birçok araştırma yapılmış ve etkin bir yöntem olarak bulunmuştur. Miller tarafından öncelikli olarak alkol ve madde bağımlılığının tedavisinde etkin bir yöntem olarak kullanılmaya başlanmıştır. Miller, motivasyonu bir kişilik özelliği yerine değişikliğe hazır olma durumu olarak tanımlamıştır. Bu bakımdan motivasyon yokluğu veya değişime direnç danışanın içinde olan bir şey olarak değil, değiştirilebilecek bir şey olarak görülmektedir. Son yıllarda motivasyonel görüşme sadece bağımlılık alanıyla sınırlı kalmamış, sağlık davranışlarını arttırmak ya da pekiştirmek üzere obezite, kronik ağrı, diyabet, diyet, kazaları önleme gibi farklı alanlarda etkin olduğuna ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Bu makalenin temel amacı, etkinliği ispatlanmış, uygulanması ve öğrenmesi kolay bir yöntem olarak motivasyonel görüşmeyi tanıtmak ve kanıta dayalı yaklaşımların ön plana çıktığı günümüzde uygulama alanında çalışanlara danışanlarının değişiminde hız kazandıracak bir yöntem sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: Motivasyonel görüşme, yöntem, ambivalans, değişim

Method to accelerate change: Motivational Interviewing

ABSTRACT

Motivational interviewing has gained a lot of attention in recent years as a guiding and client-centered method to increase the intrinsic motivation for change by researching and solving the ambivalence (want-not-want dilemma). This method has been widely used in areas where behavior change is important. A lot of research has been done on its effectiveness and has been found to be an effective method. It was first used by Miller as an effective method in the treatment of alcohol and substance addiction. Miller defined motivation as being ready for change rather than a personality trait. In this regard, the lack of motivation or resistance to change is seen as something that can be changed, not as something within the client. In recent years, motivational interviewing has not only been limited to the field of addiction, but studies have been carried out in order to increase or reinforce health behaviors in different areas such as obesity, chronic pain, diabetes, diet, and accident prevention. The main purpose of this article is to introduce motivational interview as a method with proven effectiveness, easy to apply and learn, and to present a method that will accelerate the change of clients in the field of application, where evidence-based approaches come to the fore.

Keywords: Motivational interviewing, method, ambivalence, change

1. GİRİŞ

Yaşamımız boyunca başta kendimiz olmak üzere pek çok kişinin hayatından ve buna bağlı olarak kendi yaptıklarından şikayet ettiğini görmüşüzdür. Ancak konu davranış değişikliğine geldiğinde sıklıkla bir çaba harcamayız ya da harcamak istemeyiz. Motivasyon konusu tamda bu noktada devreye girmektedir. Genellikle sıkıntılı yaşamlarına rağmen insanların neden olumlu yönde değişmediği, gelişmediği merak uyandıran bir konudur. Kişilerin kendilerini değişim, değişiklik için motive edebilmesi ya da edememesi oldukça karmaşık bir konudur, çünkü bu kişilerin içinde buldukları duruma bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Gerekli noktada, kişileri yaptıkları değişim seçiminde döndürmenin yolu, değişime inanmalarını sağlamaktır.

Motivasyonun üç önemli bileşeni: hazır olma, istekli olma ve yapabilmedir. Motivasyon, kişinin belirli değişim stratejilerine girme, sürdürme ve bunlara sıkı sıkıya yapışma ihtimalidir. Motivasyon, bir özellik (trait) değil bir durumdur (state). Motivasyon dış faktörlerden etkilenen içsel bir durum olup, değişmeye hazır ya da istekli olma halidir ve duruma ve zamana göre değişkenlik gösterir (Britt, Blampied & Hudson, 2003).

Aslında etkileyici olan insanların neden değiştikleridir. Yardım mesleklerinde çalışanlar genellikle değişim nedenini görüşme, tedavi, danışmanlık ya da öğretme gibi verilen hizmetlerden kaynaklandığına inanırlar. Özellikle son zamanlarda dikkat çeken bir yaklaşım olan Motivasyonel Görüşme Tekniği, Miller'ın (1983) alkol bağımlılarıyla çalışırken yaşadığı deneyimler sonucu ortaya çıkmış ve sonrasında Miller ve Rollnick tarafından geliştirilmiştir. Miller motivasyonu bir kişilik özelliği yerine değişikliğe hazır olma durumu olarak tanımlamıştır. Bu bakımdan motivasyon yokluğu veya değişime direnç danışanın içinde olan bir şey olarak değil, değiştirilebilecek bir şey olarak görülmektedir.

Motivasyonu bir kişilik özelliği değil de bir durum olarak kavramsallaştırmak motivasyonel görüşmeyi diğer klasik yaklaşımlardan ayırmaktadır. Motivasyonel görüşmenin (MG) temel odağı danışanın davranış değişikliğine dair yaşadığı çelişkileri çözümlemesine yardımcı olarak davranış değişikliğini gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Birisi danışmanlık almak için başvurduğunda kişinin zaten değişime önceden motive olduğu varsayılabilir. Motivasyonel görüşme yeni başa çıkma stratejileri öğretme, bilişsel yeniden yapılandırma ya da geçmişini eşelemek üzerine yoğunlaşmaz. Kişinin şu andaki ilgilendikleri ve endişeleri üzerine yoğunlaşır. Motivasyonel görüşme kasıtlı olarak genellikle değişimin belirli yönündeki ambivalansın çözümüne işaret etmektedir. Motivasyonel görüşme bir grup teknikten çok bir iletişim yöntemidir. MG'nin temel odağı değişim için kişinin içsel motivasyonunu ortaya çıkarmak ve ambivalansı inceleme ve çözüm üzerine odaklanmaktır (Miller & Rollnick, 2009).

MG, dünyada giderek yaygınlaşan bir yöntemdir. İçerdiği insancıl yaklaşım, tekniğin günümüz koşullarında uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Miller ve Rollnick (2002, s.232) motivasyonel görüşmeyi “ambivalansı araştırarak ve çözerek değişim için içsel motivasyonu arttırmaya yönelik danışan merkezli, yönlendirici bir yöntem” olarak tanımlamaktadır. Motivasyonel Görüşme standart yaklaşımlarda olduğu

gibi sorunun çözümüne odaklanmaz, danışanın kaygılarına eğilir. Hedefleri reçete etmez, hedefleri birlikte konulmasına çalışır ve seçenekler sunar (Gemmell & DiClemente, 2009). Motivasyonel görüşmede danışanların değişim haklarının bulunduğu vurgusu iletişimi kolaylaştırmakta dolayısıyla tedavi uyumunu engelleyecek problemlerin ortaya çıkmasını azaltmaktadır (Christie & Channon, 2014).

TEORİK TEMEL

Miller sosyal psikolojiden yola çıkarak, bilişsel uyumsuzluk (cognitive dissonance, Festinger, 1957), öz yeterlilik (Bandura, 1982) ve Rogers'tan empatik süreçler gibi kavramları kullanmıştır. Başlıca gelişme motivasyonel görüşmenin transteorik değişim modeliyle bağlantılandırılması olmuştur (Prochaska & DiClemente, 1992). Deneysel verinin eksikliğine rağmen Miller'ın 1983 yılında yayınladığı ilk makalesininin ardından MG büyük ilgi görmüştür. Bunun nedeni belkide MG'nin madde bağımlılığı problemlerine yeni bir yaklaşım önermesi ve daha önce motivasyonsuz, ya da dirençli olarak nitelendirilen bu nedenle tedavi edilemeyen ya da tedavisi zor olan kişilerle çalışılabileceği umudunu uyandırmasıdır.

MG, işbirliğini (collaboration) ve danışanın güçlendirilmesini vurgulayan postmodernist paradigma ile tutarlılık göstermektedir (Gerber & Basham, 1999). Bu ilgi nedeniyle, Miller, MG'nin süreç ve çıktılarını araştırmış ve bunun sonucu ilk modeli 1991 yılında Rollnick'le birlikte ortaya koymuşlardır. En önemli gelişme, MG'nin Transteoretik değişim modeli ile bağlantılandırılması olmuştur. Transteoretik model değişim sürecinin kendisini anlamaya yönelik bir çerçeve sunarken, motivasyonel görüşme bu değişim sürecinin kolaylaştırılmasına yönelik yöntemleri sunmaktadır (Sobell, Toneatto & Sobell, 1994). Bu çerçevede değişime hazır olmak demek danışanın ne ölçüde değişime niyeti olduğu ve değişimin artı ve eksi yönlerini tartması anlamına gelmektedir.

Bu nedenle, motivasyon eksikliği, bireyin değişim için yeterince ihtiyaç duymadığı ya da hiç ihtiyaç duymadığı, bunun yanında, diğerlerinin (aile, yardım profesyonelleri gibi) bir problemin varlığını algıladığı ve değişim olmasına inandığı “algısal” (perceptual) bir problem olarak görülebilmektedir. Motivasyonel görüşme, danışanın nasıl gördüğünü, hissettiğini ve problematik davranışa nasıl tepki verdiğini değiştirmeyi amaçlamaktadır. Danışmanın ya da danışmanın ikileme verdiği tepki bu durumun anahtarıdır. İkilem; danışanın istekleri, beklentileri, inançları, korkuları ve umutlarına odaklanarak çözülür ve bunlarla özellikle problem davranış arasındaki tutarsızlıklara vurgu yapılır. Bilişsel davranışçı yaklaşımda olduğu gibi MG'de de danışan ve danışman arasındaki işbirliği çok önemli olarak görülmektedir ve danışmanın, danışma sürecinde danışanın aktif bir rol almasını desteklediği ve böylelikle ikisinin bir takım olarak hareket ettiği bir durum söz konusu olmaktadır. Bilişsel davranışçı terapi (BDT) tekniklerinden Sokratik sorgulama ve benzeri teknikler, motivasyonel görüşmedeki yansıtıcı dinleme tekniğine çok uymaktadır. Böylelikle, MG ve BDT'nin pek çok ortak yönü bulunmaktadır. En önemli fark ise MG danışanın değişim için hazır oluşluğunu/bulunmuşluğunu arttırmaya çalışırken, BDT danışanın değişim için hazır olduğunu varsaymaktadır (Hettinga, Steele & Miller, 2005).

MOTİVASYONEL GÖRÜŞMENİN TEMEL İLKELERİ

Empatinin gösterilmesi: Carl Rogers tarafından tanımlandığı gibi yansıtmalı dinleme ya da doğru empati MG'de de çok önemsenmektedir. Burada sıcak, destekleyen, saygı duyan, ilgilenen bir yaklaşım kastedilmektedir. Amaç, danışmanın kişinin yaşantılarıyla özdeşim yapabilme eğilimi değildir. Başkasının anlatmaya çalıştıklarının ne olduğunu anlamaya çalışmaktır. Kabul etme değişimi kolaylaştırır. Burada kabullenmenin aynı fikirde olma ya da onaylama ile aynı şey olmadığına dikkat etmek önemlidir. Etkin bir yansıtmalı dinleme empati gösterilmesinde esastır. Empatik ve yansıtmalı dinleme (reflective listening) görüşmenin en başından itibaren ve tüm motivasyonel görüşme boyunca uyulması gereken bir kuraldır. Empatik bir danışman kişinin bakış açılarına anlaşılabilir, makul ve geçerli şekilde yanıt verme çabasıdadır. İkilem(ambivalans) danışanlık veya zararlı savunma olarak görülmekten çok, insan deneyimi ve değişimin normal bir parçası olarak kabul edilir (Miller & Rollnick, 2002, p. 39).

Çelişkilerin ortaya çıkarılması: Motivasyonel görüşmede ikinci ilke kişinin şimdiki davranışları ile hedefleri arasındaki çelişkileri danışanın zihninde ortaya çıkarmaktır. Bu süreci tanımlamanın en iyi yolu kişinin bulunduğu yer ile olmak istediği yer arasındaki çelişkiyi anlamasını sağlamaktır. Bir kişinin şimdiki durumu ve hedefi arasındaki ya da şu an olan ve gelecek için biçtiği değer arasındaki farklılığın derecesi değişim için algılanan önem olarak düşünülebilir. Olaylar arzu edilen veya beklenen amaçtan yeterince farklılaştığında değişim için motivasyon başlar. Değişim için tartışan kişi danışan olmalıdır. Kişiler genellikle başka insanların onlara söylediklerinden daha çok kendi söylediklerini işittikleri zaman ikna olurlar. Eğer danışman, kendini değişim için tartışırken buluyorsa ve bu sırada danışan sizinle tartışıyorsa, bu kesinlikle yanlış bir yolda olduğunu göstermektedir. Motivasyonel görüşme birbiriyle boğuşma yerine daha çok eşlerin uyumlu bir şekilde birlikte hareket ettiği dans gibidir. Motivasyonel görüşme iyi yapıldığında, endişeleri, değişim için nedenleri, öz yeterliliği ve değişim niyetlerini seslendiren danışman değil, danışandır (Miller & Rollnick, 2002, p. 24).

Dirençle çalışma: Motivasyonel görüşme bir savaş değildir. Kazanan veya kaybeden yoktur. Danışmana düşen danışana değişim yönünde yeni bir ivme kazandırmaktır. Burada kastedilen algılamadaki değişikliklerdir. Danışman yeni hedefler veya bakışlar getirmez. Danışan yeni bilgileri kabul etmeye ve yeni bakış açılarını görmeye davet edilir. Değişim, kişinin değişim için kendi nedenleri ve avantajlarını ortaya çıkaran iletişimle kolaylaştırılır. Değişim konuşmaları 4 kategoride toplanabilir (Miller & Rollnick, 2002, p. 25).

1. Şimdiki durumun dezavantajları,
2. Değişimin avantajları
3. Değişim ile ilgili iyimserlik,
4. Değişim niyeti.

Ayrıca danışanda görülebilecek direnç davranışının dört süreç kategorisi tanımlanmıştır (Miller &

Rollnick, 2002, p. 38-43).

1. Atışma: Meydan okuma, dikkate almama ve düşmanlık gibi danışanın danışmanın doğruluk, uzmanlık ya da güvenilirliğini tartar.

2.Sözünü kesme: Danışan savunmacı bir şekilde araya girer ve danışmana müdahale eder.

3.Reddetme: Suçlama, katılmama, bahane bulma, zarar görmeyeceğini iddia etme gibi. Danışan problemleri tanımlamada işbirliği yapmada, sorumluluk almada gönülsüzlük gösterir.

4. Aldırmama: Dikkatsizlik, yanıt vermeme, konuyu saptırma. Danışan danışmana aldırmaz ya da takip etmez.

Yukarıda sıralananların yanı sıra, Motivasyonel Görüşmede danışmanın dirençteki olası rolleri de ele alınmıştır. Değişimi savunmak, uzman rolü üstlenmek, eleştirmek, ayıplamak ya da suçlamak, etiketlemek ve acele etmek, üstünlük iddiasında bulunmak direnç ortaya çıkarabilmektedir.

Kendine yeterliliği- özyeterliliği destekleme: Kendine yeterlilik değişim için anahtar bir etkidir ve özellikle bağımlılığı olan kişilerin tedaviden iyi sonuç alması için bir ön belirleyicidir. Kişinin değişim olasılığına inancı önemli bir etmendir. Danışman, yukarıda belirtilen dört ilkenin başarılı uygulanması ile kişiyi ciddi bir sorunu olduğunun fark etmesine yardımcı olabilir. Motivasyonel görüşmenin genel bir amacı, danışanın engellerin üstesinden gelme ve değişimi başarma kapasitesine karşı güvenini geliştirmedir (Miller & Rollnick, 2002, p. 38-43).

MOTİVASYONEL GÖRÜŞMEDE KULLANILAN YÖNTEMLER

İlk oturumdan/görüşmeden itibaren ve aslında motivasyonel görüşme süreci boyunca faydalı olabilecek beş özgül yöntem vardır.

1. Açık Uçlu Soru Sormak: Örneğin,“ Sizin burada olmanızdan hakkında konuşmak istediğiniz bir şeyler olduğunu düşünüyorum. Ne anlatmak istersiniz?

“Anladığım kadarıylaile ilgili bazı endişeleriniz var. Bana bunlardan bahsedin.

2. Yansıtarak Dinlemek: İçeriğin yansıtılması anlamı yansıtma ve yeniden ifade olarak da nitelendirilir. Danışanın düşüncelerinin, psikolojik danışmanca, doğru anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmeye, fikirlerin daha belirgin bir şekilde ifade edilerek kristalleştirilmesine, psikolojik danışmanın, danışanın düşüncelerini anlamaya çalıştığını iletmeye yarar. Bu beceriyi kullanan danışman danışanın yolladığı mesajın özünü tekrar eder. Örneğin:

Danışan: İstedğim şeyleri yapamıyorum. Annem her şeyime karışıyor.

Danışman: Kısıtlandığını düşünüyorsun..

3. Onaylamak: “ Bugün buraya gelerek büyük bir adım atmanızı takdir ediyorum” gibi.

4. Özetlemek: Özetleme duyguların ve içeriğin yansıtılmasının bir arada kullanılmasıdır. Özetleme kullanılırken danışanın konuştukları, tüm görüşme ya da görüşmenin bir kısmı özetlenir. İki şekilde yapılır. Ya danışman kendisi yapar ya da danışana yaptırır.

5. Değişim Konuşması Ortaya Çıkarmak: Motivasyonel görüşmedeki temel fikir danışanın tamamen karşıt taraftaki ifadeleri seslendirmesini, değişimi savunmasını sağlamaktır. Değişim konuşmaları dört genel kategoriye ayrılır.

- Şimdiki durumun dezavantajlarını fark etmek: “Aslında bunun ailemi ne kadar etkilediğini daha önce hiç düşünmedim.” ya da “Sanırım burada benim fark ettiğimden daha büyük bir sorun var”.
- Değişimin avantajlarını fark etmek: “Muhtemelen çok daha iyi hissederdim.”
- Değişimle ilgili iyimserlik ifade etmek: Değişim konuşması değişimle ilgili iyimserlik ifade edebilir. Bu tür ifadeler sorun alanında bir fark yaratmak için öz yeterliliği yansıtırlar.” Sanırım buna karar verseydim muhtemelen başarabilirdim”
- Değişim niyeti ifade etmek: Doğrudan ya da açık değişim niyeti veya kararlılığıdır. “Bir şeyler yapmam gerekiyor”, “Nasıl yapacağımı bilmiyorum ama bunu başaracağım”. (Miller & Rollnick, 2002, p. 83)

Bu dört tür ifade değişim kararının bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını kapsar. Bazı danışanlar böyle şeyler söyleyerek danışmanın kapısından içeri girerler ve sadece aldıkları kararı onaylamada ve eylem şekillerini planlamada biraz yardıma ihtiyaçları vardır. Böyle olmayan durumlarda bir danışman danışanlarda bu tür ifadeleri nasıl açığa çıkartabilir?

Değişim Konuşması Ortaya Çıkarma Yöntemleri

- Çağrıştırıcı sorular sorma: Örneğin “Sizce bir probleminiz var mı?”
- Önem cetvelini kullanma: Kişinin ambivalansını anlamada onun önem ve güveni nasıl algıladığını bilmek yararlıdır. Bu boyutların her biri için 0’dan 10’a kadar derecelendirilmiş bir cetvel kullanılmaktadır.

“0’ın hiç önemli değil ve 10’un çok önemli olduğu, 0’dan 10’a kadar derecelendirilmiş bir ölçek üzerindeyapmanın sizin için ne kadar önemli olduğunu söylediniz? “Neden sıfırda değilde.....dasınız?” “.....dan daha yüksek bir değere ulaşmak için neye ihtiyacınız var?”.

Karar dengesinin araştırılması: Şimdiki durumun hem olumlu hem olumsuz yönlerinin tartışılması fayda sağlamaktadır.

Detaylandırma: Danışanın değişim için nedenlerini detaylandırması, açıklama isteyerek ya da “Başka?” ne olabileceğini sormak önemlidir (Miller & Rollnick, 2002, p.80-88).

Uç noktaları Sorgulama: Kişinin değişim için çok az istekli olduğu görülüyorsa değişim konuşması ortaya çıkarmanın bir diğer yolu kişiye kendi (ya da başkalarının) endişelerindeki uç noktaları anlatmalarını, ortaya çıkabilecek uç noktadaki sonuçları hayal etmeleri istenmektedir. Diğer aşırı uçta, bir değişim sağlamanın ardından gelebilecek en iyi sonuçları hayal etmek faydalı olabilir.

Geçmişe Bakma: Geçmişe bakmak bazen sorunlar ortaya çıkmadan önceki zamanları hatırlatır ve olayların şimdi nasıl olduğunu ve yaşamın daha iyi olma olasılığı arasındaki farkı belirginleştirebilir. “Sizin için olayların yolunda gittiği bir zaman hatırlıyor musunuz? Ne değişti?”

Geleceğe bakma: Danışanların geleceğin değiştiğini hayal etmesine yardımcı olmak değişim konuşması ortaya çıkarmak için bir başka yaklaşımdır. “Eğer değişim yapmaya karar verirseniz gelecekte nelerin farklı olabileceğini ümit ediyorsunuz?” Aynı şekilde danışan zamanda ileriye bakmaya ve değişim olmazsa olayların nasıl olacağını tahmin etmeye davet edilebilir. “Hiç değişim yapmadığınızı ama aynen olduğunuz gibi devam ettiğinizi kabul edin. Şu andan itibaren 10 yıl sonra yaşamınızın nasıl olacağını düşünüyorsunuz?”.

Hedeflerin ve Değerlerin Araştırılması: Bir başka yaklaşım danışandan size kendi hayatındaki en önemli şeyleri anlatmasını istemektir. Sonuçta kimse gerçekten “motivasyonsuz” değildir. Öncelikleri danışmanından farklı olabilir fakat herkesin hedefleri ve değerleri vardır. Bunların ne olduğunun araştırılması şimdiki durumla karşılaştırabilmek için bazı referans noktaları sağlar. Motivasyonel görüşme perspektifinde araştırmanın amacı mevcut davranışın kişi için önemli olan hangi değerlerle ve hedeflerle tutarsız olduğunu ya da hangilerini zayıflattığını bulmaktır. (Miller & Rollnick, 2002, p.80-88).

MOTİVASYONEL GÖRÜŞMENİN ETKİLİLİĞİ

Motivasyonel görüşme alan yazını gözden geçirildiğinde özellikle çeşitli bağımlılık davranışlarında etkinliğinin desteklendiği görülmektedir. Motivasyonel görüşme sıklıkla bireysel bir uygulama olarak görülse de grup uygulamalarında da kullanıldığını gösteren çalışmalar mevcuttur. En güçlü etkinlik kanıtı bir madde kötüye kullanımı tedavisine başlama ve sürdürme (tedavide kalma) oranlarının arttığı bir madde bağımlılığı alanında bulunmuştur (Prokhorov & ark., 2008, Herman & Fahnlander, 2003; Burke, Arkowitz & Menchola, 2003).

Herman ve Fahnlander (2003) üniversite öğrencileriyle yaptıkları 50 dakika süren tek seanslık MG grup oturumu sonrasında deneklerin kontrol grubuyla karşılaştırıldıklarında 6 ay sonra hiç sigara içmediklerini bulmuşlardır. Prokhorov ve arkadaşları (2008) sigarayla ilgili üniversite öğrencilerine bilgisayar destekli geribildirim veren bir motivasyonel görüşme müdahalesini bilgi vermeye yönelik standart bir yaklaşımla karşılaştırmışlar ve anlamlı sayılabilecek bir fark elde etmişlerdir. Yine sigara kullanan 40 üniversite öğrencisiyle Bolger ve arkadaşları (2010) deney grubuna 2 oturumluk motivasyonel görüşme, kontrol grubu ile de değerlendirme/bilgilendirme oturumlarıyla karşılaştırmalı bir çalışma yapmışlardır. Her iki grupta da içilen sigara sayısı azaldığı fakat özellikle MG grubundaki öğrencilerin yaklaşımla tutarlı olarak ilk oturum itibarıyla öz yeterlilik algılarının arttığı bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin kısa süreli bir sigara geçmişi olması onları fiziksel olarak daha az bağımlı kılmakta ve sigara içmenin negatif etkilerini daha az yaşamalarına neden olmaktadır. İleride daha çok ve uzun süreli içicilerden oluşan farklı grupların örneklem olarak alındığı MG uygulama araştırmaları bize etkinlikle ilgili daha fazla bilgi sağlayacaktır (Bolger & ark., 2010).

Motivasyonel görüşmenin, obeziteye etki eden hareketsizliği de ortadan kaldırıp, fiziksel aktivitenin artması yönünde davranış değişikliğini sağladığı yönünde çalışmalar (DiLillo, Siegfried & Smith, 2003; Martins & McNeil, 2009) da bulunmaktadır. Motivasyonel görüşmenin ergenlerin yeterlilik algılarını arttırıp, kilo vermelerini kolaylaştırdığını, dolayısıyla sağlık yönünde davranış değişikliğini hızlandırdığı görülmüştür (Christie & Channon, 2014; Walpole, Dettmer, Morrongiello, McCrindle & Hamilton, 2011, Armstrong & ark., 2011). MG sadece bağımlılıklarda değil, evlilik stresi gibi ciddi psikolojik ve fiziksel sonuçları olan durumlarda da kullanılmaktadır. Cordova, Warren ve Gee (2001) çalışmalarında ilişkilerinde sorun olan 31 çift ile 2 oturumluk değerlendirme ve bireysel geribildirim vermeyi içeren MI yaklaşımı kullanmışlardır. Katılımcılara evlilik uyumu ve doyumuyla ilgili görüşmelerin öncesinde ve sonrasında ölçekler verilmiştir ve sonuçlar evlilik ilişkilerinde sorun olmayan grupla karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, uygulama sonrası grubun evlilik doyumunu skorlarının arttığı ve sorun olmayan grubun sonuçlarına yaklaştığı bulunmuştur.

Alexander ve arkadaşları (2010) ise çalışmalarında toplumdaki bireylerin sebze ve meyve tüketimlerinin 3 farklı uygulama yöntemiyle değişip değişmediğini araştırmışlardır. Bu gruplardan birincisi online, bireye uygun hale getirilmemiş genel bir program, ikincisi bireye uygun davranış değişikliğini içeren bir program ve üçüncüsü ise e-mail yoluyla içeriğe MG temelli danışmanlık eklenmiş bireye uygun davranış değişikliğini içeren bir programdır. Örneklem yaşları 21-65 arasında değişen ve Amerika’da 5 farklı şehirde yaşayan bireyleri içermektedir. Katılımcılar uygulama öncesi, 3, 6 ve 12 ay sonraki meyve ve sebze tüketimlerini geçerliliği olan bir öz bildirim ölçeğiyle rapor etmişlerdir. 2540 katılımcının 80%, 12 ay izlenmiştir ve bulgular tüketimleri 2 katı kadar arttığını ve en çok artışında MG uygulanan grupta olduğunu göstermiştir.

TÜRKİYE’DEKİ MOTİVASYONEL GÖRÜŞME ÇALIŞMALARI

Türkiye’de motivasyonel görüşme çalışmalarında Ögel öncü olmuş ve Miller ve Rollnick tarafından yazılan “Motivational Interviewing: Helping People Change” isimli kitap “Motivasyonel Görüşme: İnsanları değişime hazırlama” olarak Figen Karadağ, Kültegin Ögel ve Ertan Tezcan tarafından 2008 yılında Türkçeye kazandırılmıştır. Ögel (2009) kendi web sitesinde ve çeşitli psikiyatri dergilerinde motivasyonel görüşme ile ilgili yazılar yazmıştır. Türkiye’de motivasyonel görüşme başlığı altında yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde bu başlığın kullanıldığı ama teknik ve içerik olarak farklı çalışmalarla karşılaşılmaktadır. Karatay, Kublay, ve Emiroglu (2010) çalışmalarında sigarayı bırakma programına katılan hamile kadınların içtikleri sigara sayısını azaltmada motivasyonel görüşme yönteminin etkililiğini değerlendirmişlerdir. 16 haftalık hamile olan 38 kadınla çalışılmış, 12-13 gün aralığıyla bu deneklere ev ziyaretleri yapılmıştır. 5 müdahale görüşmesi, 3’ü takip görüşmesi olmak üzere toplam 8 ev ziyareti yapılmıştır. Sonuç olarak, 15 kişinin sigarayı bıraktığı, 17 kişinin 60% oranında içtikleri sigarayı azalttıkları görülmüştür. Ayrıca kişilerin yeterlilik algılarının da 61.36’ dan 93.34’ a yükseldiği tespit edilmiştir. Uygulamanın geliştirilmesi ve benzer programların birinci basamak sağlık birimlerinde hemşireler ve ebeler tarafından da uygulanarak veri toplanması önerilmiştir.

Özdemir ve Taşçı (2013) motivasyonel görüşmenin hemşirelik alanında kullanımıyla ilgili bir derleme çalışması yapmış ve hemşirelerin eğitimleri boyunca MG adı altında özel bir eğitim almamakla birlikte, temel eğitimlerinin içeriği gereği MG'nin temel ilkelerini profesyonel iş yaşamında hayata geçirmeye ilişkin temel bilgi ve beceriye çoğunlukla sahip olduklarını belirtmişlerdir. MG becerilerini geliştirmek isteyen hemşireler; uzmanlar tarafından yurt içinde ve dışında birkaç günlük bir programla MG tekniği hakkında düzenlenen temel kurslara katılabilecekleri belirtilerek, özellikle kronik danışanlıklarda, danışanlığa uyumun sağlanmasında, tedavi ve bakımın istenilen düzeyde sürdürülmesi için motivasyon sağlamada hemşireler tarafından yapılan MG'lerin etkili olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Yurtdışında hemşirelere MG eğitiminin verildiği ve uygulamada etkili sonuçlar elde edildiğine yönelik çalışmalar (Gabbay, Dellasega, Durdock & Arruda, 2010, Brobeck, Bergh, Odencrants & Hildingh, 2011) bulunmaktadır.

Erol ve Erdoğan (2008) liseye giden ve sigara içen 275 öğrenciyle ön test-son test ölçümü olarak motivasyonel görüşmenin kullanıldığı bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın birinci aşamasında Karar Dengesi Ölçeği ve Durumsal Cezbediciler (Situational Temptations) ölçeklerinin adaptasyon çalışması gerçekleştirilmiş, ikinci aşamada 60 öğrenci ile motivasyonel görüşme yapılmıştır. Her öğrenciyle 45'er dakikalık 5 görüşme yapılmış ve bu görüşmelerde öğrencilerden gelecekte sigara içtikleri ve içmedikleri durumlarda kendilerini hayal etmeleri istenmiştir. MG sırasında sigara içmenin ergenler için söz konusu olan artıları ve eksileri araştırılmış, ambivalansları konuşulmuş, öğrenciler için sigarayı bırakma planları yapılmış, planların uygulamaya geçişi sırasında karşılaşılabilecek engellere değinilmiş ve kendilerine yeterlilik algıları desteklenmiştir. MG sonrasında 40% ve 55% oranında olumlu değişim gerçekleşmiş, 3 ve 6 aylık takipler sonunda da 33.3% oranında değişimin devam ettiği bulunmuştur.

Dicle (2012) doktora tez çalışmasında Motivasyonel Görüşme tekniğine dayalı olarak hazırlanmış Motivasyonel Görüşme Uygulamalarının engelli çocuğa sahip ailelerin başa çıkma tutumlarına etkisinin incelemiştir. Araştırmanın deney ve kontrol grubu engelli çocuğa sahip toplam 32 ebeveynden oluşmuştur ve "Kontrol Gruplu Ön-test Son-test Modele" dayalı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubunu oluşturacak olan engelli çocuğa sahip ailelerden gerekli verileri elde etmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve Başa Çıkma Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır. Deney grubu ile Motivasyonel Görüşme Uygulamaları 2 ay boyunca her hafta, haftada 120-150 dakikalık oturumlar şeklinde, 10 oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu ile hiçbir çalışma yapılmamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, motivasyonel görüşme tekniğine dayalı olarak hazırlanmış Motivasyonel Görüşme Programı'nın engelli çocuğa sahip ailelerin başa çıkma tutum düzeylerinin artmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Duman ve Ertem (2016) Şizofreni tanılı bireylerde ilaç uyumunu artırmaya yönelik çalışmalarında ilaç uyumsuzluğu olan şizofreni tanılı bir bireyde içgörüyü ve ilaç tedavisine uyumu arttırmak üzere motivasyonel görüşme ilkeleri kullanılmıştır. Bu görüşmelerde genel olarak; tedaviye yönelik ambivalan duyguların ortaya çıkarılması, tedavinin yan etkileri ile hastalık belirtileri arasındaki ayırım konusunda "çelişki" oluşturularak farkındalık geliştirilmesi, tedavinin olumlu ve olumsuz yönlerinin bedeni ile yaşantısı

üzerindeki etkisini tanıyabilmesi ve yan etkilerle başetme konusunda kendine güven düzeyini farketmesi, tedaviye yönelik hedeflerin netleştirilmesi amaçlanmış ve olumlu sonuç elde edilmiştir.

Sağlık alanındaki başka bir çalışma, Çakmak (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Randomize kontrollü deneysel çalışma deseninde yürütülen bu çalışmanın amacı, en az bir kür oral kemoterapi ilaç kullanan kanser hastalarında motivasyonel görüşme temelli danışmanlığın ilaç uyumu ve öz etkililiğe etkisini belirlemektir. Araştırma verileri, araştırmanın ilk günü ve 12. haftada toplanmıştır. Araştırma sonunda, telefonla motivasyonel temelli danışmanlık alan hastaların ilaç uyumu ve öz etkililik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmış ($p<0,001$) olduğu görülmüştür. Ayrıca hastaların ilaç uyumu arttıkça öz etkililik düzeyleri de artmaktadır ($p<0,001$). Bu sonuçlara göre, oral kemoterapi alan kanser hastalarına telefon ile motivasyonel görüşme temelli danışmanlık verilmesi önerilmiştir.

Muslu ve Ardahan (2017) yaptıkları çalışmada, T2DM tanılı yetişkinlerde, motivasyonel görüşmenin (MG) etkisini sistematik bir şekilde incelemiştir. Çalışma evrenini 2006-2016 yılları arasında yapılan, 6 İngilizce, 2 Türkçe anahtar kelime ile CINAHL Complete (5093), Medline (640) ve Science Citation Index (1888), Türk Tıp Dizini (0) veri tabanlarından ulaşılan 7621 makale oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilme ölçütlerine uyan makaleler çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışmada yer alan dokuz çalışmada, MG girişiminden sonra hemogloblin A1c düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu, dört çalışmada da; diyabet öz-yönetim ve diyabet öz-bakımlarıyla ilgili anlamlı değişimler olduğu belirlenmiştir. T2DM'da MG'nin olumlu sonuçları olduğu ve diyabet hemşirelerinin MG konusunda hizmet içi eğitim almalarının faydalı olacağı sonucuna varılmıştır.

META ANALİZ VE DERLEME ÇALIŞMALARI

MG sadece sigara ve alkol gibi bağımlılıklarda değil, kumar bağımlılığının iyileştirilmesinde de kullanılmaktadır. Yakovenko, Quigley, Hemmelgarn, Hodgins, ve Ronksley (2015) sistematik inceleme ve meta analiz çalışmalarında kumar oynama davranışının MG alan ve MG almayan gruplara göre etkililiğini değerlendirmişlerdir. Tedavi çıktıkları bir ayda kumar oynanan gün sayısı ve ayda kaybedilen para miktarı olarak değerlendirilmiştir. Çalışma için 447 makale bulunmuş ve istenen kriterleri karşılayan 20 tam metin makale analize alınmış, 5'i meta-analiz, 2'si ise derlemedir. MG kumar oynama sıklığında tedaviden sonraki 1 yılda anlamlı düzeyde azalma sağlamıştır. Kumar için yapılan harcamalara bakıldığında da harcanan para miktarında motivasyonel görüşmenin kullanılmadığı kontrol grubuyla karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde azalma görüldüğü ve bunun tedavinin sonlandırılmasını takip eden 3. aya kadar devam ettiği bulunmuştur. Bu çalışmanın sonunda kumar bağımlılığının tedavisinde MG'nin kısa sürede etki eden etkili bir yöntem olduğu görülmüştür. Fakat bu etkinin ne kadar süre daha devam ettiği araştırılmalıdır.

Romano ve Peters (2015) çalışmalarında kaygı, duygu durum bozuklukları, yeme bozuklukları ve psikotik bozuklukları olan katılımcılarda MG'nin değişim mekanizmalarının nasıl işlediğine yönelik bir meta analiz yapmışlardır. 20 araştırma bu çalışmaya dahil edilmiştir ve danışan motivasyonu, güven, danışanın direnci ve işbirliğini de içeren bir dizi olası MG mekanizması incelenmiştir. Analiz sonuçları danışan motivasyonunun MG ile karşılaştırma gruplarına göre farklılaşmadığını fakat danışan katılımı,

işbirliğinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Bunun yanında çalışmalar arasında anlamlı farklılıklar olması danışan katılımıyla ilgili yüksek düzeyde heterojenlik bulunmasına neden olmuştur. Sonuç olarak, yapılan çalışmada az sayıda MG değişim mekanizması açıklanabilmiştir, ancak kaygı, duygu durum bozuklukları, ve psikotik bozukluklarında bireyin tedaviyle işbirliği yapması, katılması potansiyel bir değişim mekanizması olarak düşünülmektedir.

Lindson-Hawley, Thompson ve Begh (2015) tütün alışkanlığıyla ilgili çalışmaları için 1997 ve 2014 tarihleri arasında yapılan çalışmalardan 28 tanesini seçerek, 16.000 katılımcı içeren ile yapılan seans süreleri 10 ile 60 dakika arasında değişmekte olan 1 ile 6 seans arası müdahale çalışmalarını incelemişlerdir. Uygulayıcılar da hekimler, hemşireler ve psikolojik danışmanlar olarak farklılık göstermektedir. MG uygulamalarından kısa bilgi verme ya da rutin tedavi uygulamalarıyla karşılaştırıldığında yüksek oranda sigara bırakma görülmüştür. Fakat takip görüşmeleri ve sıklığı hakkında yeterli bilgi elde edilememiştir. Tedaviye uygunluk derecesi (sadaqat) arasında da farklılıklar bulunmaktadır. Uygulayıcının eğitimi, verilen danışmanlığın içeriği gibi kritik bilgilere çalışmalarda yeterince yer verilmemiştir. Motivasyonel görüşme kişilerin sigarayı bırakmasında yardımcı olmaktadır. Fakat sonuçlar dikkatlice değerlendirilmelidir. Çalışmaların kalitesi, tedaviye uygunluk, çalışmalar arasındaki heterojenlik ya da raporlama yanlışlıkları dikkate alınmalıdır. Morgenstern ve ark. (2012) çalışmalarında, içki problemi olan kişilerin davranış değişikliğine başlamalarına neden olan MG'nin içerik öğelerini ve değişim mekanizmalarını araştırmışlardır. Tedavi olmak isteyen 89 alkolik seçkisiz yöntemle, MG, yönlendirici öğelerin olmadığı MG ve kendi kendine değişim (kontrol grubu) gruplarına atanmışlardır. Katılımcılar 8 hafta boyunca izlenmiş, ilk 4 oturumun 2'si kayıt altına alınmış ve değişim konuşması ve tedaviye uyum derecesi kodlanmıştır. Genel olarak, tedaviye uyum derecesi yüksek bulunmuştur. Beklenildiği gibi değişim konuşması MG'de, kendi kendine değişim grubuna göre daha fazla olmuştur. Post hoc analizler, MG grubundakilerin içme davranışını diğer 2 yaklaşıma göre ilk oturumun ardından daha hızlı azalttıklarını göstermiştir.

Catley ve arkadaşları da (2012) çalışmalarında sigarayı bırakma motivasyonları olmayan bir gruba MG uygulamışlardır ve çalışma protokolü geliştirerek seçkisiz ve kontrollü yöntemle MG'nin etkililiğini araştırmışlardır.

SONUÇ

Motivasyonel Görüşme, dünyada giderek yaygınlaşan bir terapi yöntemidir. İçerdiği insancıl yaklaşım, tekniğin günümüz koşullarında uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Miller ve Rollnick (2009, p.232) motivasyonel görüşmeyi “ambivalansı araştırarak ve çözerek değişim için içsel motivasyonu arttırmaya yönelik danışan merkezli, yönlendirici bir yöntem” olarak tanımlamaktadır. Motivasyonel görüşme dört temel prensibin uygulanmasını kapsar: Empati ifade etme, çelişki geliştirme, dirençle yuvarlanma, ve özyeterliliği destekleme. Motivasyonel görüşme literatürü gözden geçirildiğinde özellikle çeşitli bağımlılık davranışlarında etkinliğinin desteklendiği bulunmuştur. En güçlü etkinlik kanıtı bir madde kötüye kullanımı tedavisine başlama ve devam etme oranlarının arttığına görüldüğü madde bağımlılığı alanında bulunmuştur. Geniş çapta yaygınlaşan bir metot olan MG, bilimi ve uygulamayı birleştirmektedir. Pek çok

klirik uygulamanın ötesinde, MG'nin altında yatan mekanizmayı anlamak ve davranış değişikliğine nasıl yol açtığını göstermek için çalışmalar (Miller & Rose, 2009; Stanton, 2010; Miller & Rollnick, 2012) yapılmaktadır.

Teori geliştirmek için uygulamanın çıktı ile ilişkili bölümünü detaylandırmak çok önemlidir ve bunun yapılması hem uygulama eğitime hem de uygulamanın yapılma sürecine katkı sağlayacaktır. MG'nin ortaya çıkan teorisi iki özel aktif bileşeni vurgulamaktadır. Empati odaklı ilişkisel bileşen (MG'nin kişilerarası ruhu) ve bireyin değişim konuşmasını destekleyen ve farklılık gösteren teknik bileşendir. Miller ve Rollnick (2012) yazdıkları eleştiri yazısında motivasyonel görüşmenin etkililiğini rasyonalize edecek iyi gelişmiş bir teorisi bulunmadığını belirtmişlerdir. Miller, 2013 yılında yazdığı makalesinde motivasyonel görüşmenin merhamet, saygı, adalet, insan potansiyeli, farklılıkların ödüllendirilmesi ve işbirliğinin olduğu altı temel insani değer arasındaki ilişkiyi anlatmaktadır. Bu değerler MG'nin ruhunu ve uygulamada örtük olan, uygulama sırasında bire bir değerlendirilemeyecek etkileri içermektedir, bunun yanı sıra uygulama süreci ve danışanın elde edeceği çıktılar arasındaki bağlantı ve içinde bulunulan sosyal bağlam da etkililiği değerlendirirken unutulmamalıdır.

Temel insani değerler bağlamında düşünöldüğünde, sağlığı koruma ve geliştirmede sağlık çalışanlarının görevi, bireye yardım etmektir. Bu yardım bireyin sağlığını sürdürmesine yönelik etkinlikleri içermektedir. Bireylerin sağlığın korunması ve geliştirilmesinde sorumluluk almaları konusunda eğitilmelerine ve toplumdaki tüm bireylerin daha sağlıklı yaşam biçimine kavuşturulmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçlara ulaşmak için özellikle bireylerin riskli davranışlardan korunması ve olumlu davranış değişimi kazandırılması gereklidir. Her alandaki sağlık çalışanları, bireylere yaşam biçimi davranışlarını ve sonuçlarını fark ettirmede, karar alma ve davranış değiştirme süreçlerinde motivasyonel görüşme yardımı ile bireylerin öz-etkililiğinin artırılmasında sağlıklı davranış değişiminde olumlu sonuçlar sağlayabilirler.

KAYNAKÇA

- Alexander, G. L., McClure, J. B., Calvi, J. H., Divine, G. W., Stopponi, M. A., Rolnick, S. J., Heimendinger, J., Tolsma, D. D., Resnicow, K., Campbell, M. K., Strecher, V. J. & Johnson, C. C. (2010). A Randomized Clinical Trial Evaluating Online Interventions to Improve Fruit and Vegetable Consumption. *American Journal of Public Health*, 100(2), 319-326.
- Armstrong, M. J., Mottershead, T. A., Ronksley, P. E., Sigal, R. J., Campbell, T. S. & Hemmelgarn, B. R. (2011). Motivational interviewing to improve weight loss in overweight and/or obese patients: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Obesity Reviews*, 12(9), 709-723.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122.
- Bolger, K., Carter, K., Curtin, L., Martz, D. M., Gagnon, S. G., & Michael, K. D. (2010). Motivational interviewing for smoking cessation among college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 24(2), 116-129.

- Britt, E., Blampied, N.M. & Hudson, S.M. (2003) Motivational interviewing: a review. *Australian Psychologist*, 38, 193–201.
- Brobeck, E., Bergh, H., Odencrants, S., & Hildingh, C. (2011). Primary healthcare nurses' experiences with motivational interviewing in health promotion practice. *Journal of Clinical Nursing*, 20(23-24), 3322-3330.
- Burke, B.L., Arkowitz, H., & Menchola, M. (2003). The efficacy of motivational interviewing: A meta-analysis of controlled clinical trials. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 843-861.
- Çakmak, H. S. (2018). *Oral Kemoterapi İlaç Kullanan Kanser Hastalarında Motivasyonel Görüşme Temelli Danışmanlığın İlaç Uyumu ve Öz-Etkililiğe Etkisi*. Doktora Tezi Ankara.
- Catley, D., Harris, K. J., Goggin, K., Richter, K., Williams, K., Patten, C., & Liston, R. (2012). Motivational Interviewing for encouraging quit attempts among unmotivated smokers: study protocol of a randomized, controlled, efficacy trial. *BMC public health*, 12(1), 456-463.
- Christie, D. & Channon, S. (2014). The potential for motivational interviewing to improve outcomes in the management of diabetes and obesity in paediatric and adult populations: a clinical review. *Diabetes, Obesity and Metabolism*, 16(5), 381-387.
- Cordova, J.V., Warren, L.Z., & Gee, C.B. (2001). Motivational interviewing as an intervention for at-risk couples. *Journal of Marital and Family Therapy*, 27, 315-326.
- Dicle, A. N. (2012). *Motivasyonel görüşme uygulamalarının engelli çocuğa sahip ailelerin başa çıkma tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi Samsun.
- DiLillo, V., Siegfried, N.J., & Smith West, D. (2003). Incorporating motivational interviewing into behavioral obesity treatment. *Cognitive and Behavioral Practice*, 10, 120-130.
- Duman, Z. Ç., & Ertem, M. (2016). Şizofreni Tanılı Bireylerde Motivasyonel Görüşme Neden Önemli?. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(4), 148-152.
- Erol, S. & Erdoğan, S. (2008). Application of a stage based motivational interviewing approach to adolescent smoking cessation: the Transtheoretical Model-based study. *Patient Education and Counseling*, 72(1), 42-48.
- Festinger, L. A. 1957. *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gabbay, R., Dellasega, C., Durdock, K. & Arruda, V. F. (2010). Motivational Interviewing as a Nursing Intervention To Promote Behavior Change. *Diabetes* (Vol. 59, pp. 604-607).
- Gemmell, L. & DiClemente, C. C. (2009). Styles of physician advice about smoking cessation in college students. *Journal of American College Health*, 58(2), 113-119.
- Gerber, S., & Basham, A. (1999). Responsive therapy and motivational interviewing: Postmodernist paradigms. *Journal of Counseling and Development*, 77(4), 418-422.

- Herman, K. C., & Fahnlander, B. (2003). A motivational intervention to reduce cigarette smoking among college students: Overview and exploratory investigation. *Journal of College Counseling*, 6(1), 46-55.
- Hettema, J., Steele, J., & Miller, W. R. (2005). Motivational interviewing. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 91-111.
- Karatay, G., Kublay, G., & Emiroglu, O. N. (2010). Effect of Motivational Interviewing on Smoking Cessation in Pregnant Women. *Journal of Advanced Nursing*, 66(6), 1328-1337.
- Lindson-Hawley, N., Thompson, T. P., & Begh, R. (2015). Motivational interviewing for smoking cessation. *The Cochrane Library*, John Wiley ve Sons, Ltd. Cochrane Database of Systematic Reviews (3) Art. No.: CD006936. DOI: 10.1002/14651858.CD006936.pub3.
- Martins, R. K. & McNeil, D. W. (2009). Review of motivational interviewing in promoting health behaviors. *Clinical Psychology Review*, 29(4), 283-293.
- Miller, W. R. (1983). Motivational interviewing with problem drinkers. *Behavioural Psychotherapy*, 11(02), 147-172.
- Miller, W. R. (2013). Motivational Interviewing and Social Justice. *Motivational Interviewing: Training, Research, Implementation, Practice*, 1(2), 15-18.
- Miller, W. R. & Rollnick, S. (2002) *Motivasyonel Görüşme; İnsanları Değişime Hazırlama*. (Çev. K. Ögel-F. Karadağ- A. Tezcan, 2008) Ankara, HybYayıncılık.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2009). Ten things that motivational interviewing is not. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 37(02), 129-140.
- Miller, W. R & Rose, G. S. (2009). Toward a theory of motivational interviewing. *American Psychologist*, Vol 64(6), 527-537.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2012). Meeting in the middle: motivational interviewing and self-determination theory. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, (IJBNPA), 9(1), 25-26.
- Morgenstern, J., Kuerbis, A., Amrhein, P., Hail, L., Lynch, K., & McKay, J. R. (2012). Motivational interviewing: A pilot test of active ingredients and mechanisms of change. *Psychology of Addictive Behaviors*, 26(4), 859.
- Muslu, L., & Ardahan, M. (2017). Tıp 2 diyabet tanılı yetişkinlerde motivasyonel görüşmenin etkisi: sistematik derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 10(3), 167-176.
- Ögel, K. (2009). Motivasyonel Görüşme Tekniği. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 2(2), 41-4.
- Özdemir, H. & Taşcı, S. (2013). Motivasyonel Görüşme Tekniği ve Hemşirelikte Kullanımı. *Erişkes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1), 41-47.
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1992). Stages of change in the modification of problem behaviors. *Progress in behavior modification*, 28, 183-218.

- Prokhorov, A.V., Yost, T., Mullin-Jones, M., de Moor, C., Ford, C.H., Marani, S., Kilfoy, A.B., Hein, J.P., Hudmon, K. & Emmons, K.M. (2008). "Look At Your Health": Outcomes associated with a computer-assisted smoking cessation counseling intervention for community college students. *Addictive Behaviors*, 33(6), 757-771.
- Romano, M., & Peters, L. (2015). Evaluating the mechanisms of change in motivational interviewing in the treatment of mental health problems: A review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 38, 1-12.
- Sobell, L. C., Toneatto, T., & Sobell, M. B. (1994). Behavioral assessment and treatment planning for alcohol, tobacco, and other drug problems: Current status with an emphasis on clinical applications. *Behavior Therapy*, 25(4), 533-580.
- Stanton, M. (2010). Motivational interviewing and the social context. *American Psychologist*, 65(4), 297-298.
- Walpole, B., Dettmer, E., Morrongiello, B., McCrindle, B., & Hamilton, J. (2011). Motivational interviewing as an intervention to increase adolescent self-efficacy and promote weight loss: methodology and design. *BMC Public Health*, 11(1), 459-468.
- Yakovenko, I., Quigley, L., Hemmelgarn, B. R., Hodgins, D. C., & Ronksley, P. (2015). The efficacy of motivational interviewing for disordered gambling: Systematic review and meta-analysis. *Addictive Behaviors*, 43, 72-82.



Öğretmenlerde Tükenmişlik

Muhammet İbrahim AKYÜREK¹

¹Dr., Ankara Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi, i_akyurek56@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received: 10.12.2019 Kabul Tarihi/Accepted: 22.05.2020 e-Yayım/e-Printed:19.06.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.138>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre tükenmişlik algılarını belirlemektir. Bu araştırma, tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Sincan ilçesinde 15 resmi ilk ve ortaokulda görev yapan toplam 409 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye çevrilen, 3 alt boyut ve 22 maddeden oluşan Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory, MBI) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan yasal izin belgesi ile örneklem kapsamındaki okullara gidilerek, 2017-2018 eğitim öğretim yılı Mayıs ve Haziran ayları içerisinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin, tükenmişlik durumuna ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin az tükenmiş oldukları ifade edilebilir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Üniversitelerin işbirliğiyle gerçekleştirilecek kişisel ve örgütsel bazdaki birtakım eğitimler yoluyla öğretmenlerdeki tükenmişlik azaltılabilir.

Anahtar Kelimeler: tükenmişlik, öğretmen, okul

Burnout in Teachers

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the teachers' perceptions of burnout according to gender, age, marital status, education level, professional seniority and school level. This research is a screening model. The sample of the study consists of 409 teachers working in 15 public primary and secondary schools in Sincan district of Ankara in 2017-2018 academic year. In this study, Maslach Burnout Inventory (MBI), which was developed by Maslach and Jackson (1981) and translated into Turkish by Ergin (1992), was composed of 3 sub-dimensions and 22 items. The measurement tool used in the study was applied to the schools in the scope of the sample with the legal permission obtained from the Ankara Provincial Directorate of National Education in May and June of the 2017-2018 academic year. As a result of the research; teachers' perceptions of burnout were very rare. It can be stated that teachers are less exhausted. As a result of the research; Teachers' perceptions of burnout did not show significant differences according to gender, age, marital status, education level, professional seniority and school level. Teachers' burnout can be reduced through a number of personal and organizational trainings in collaboration with universities.

Keywords: burnout, teachers, school

1. GİRİŞ

Bilgi ve teknoloji çağının hızlı yaşam koşullarında bireyler farklı sebeplerden dolayı tükenme durumuyla karşılaşabilmektedirler. Yaşanan bu tükenmişlikler sonucu iş ve yaşam faaliyetlerinde birtakım olumsuzluklar ortaya çıkabilir. Tükenmişlik sonucu hem birey hem de çevresi bu durumdan etkilenebilir.

Tükenmişlik, birey ve örgütler üzerinde önemli etkileri olan bir durumdur. Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi olmak üzere üç alt boyutu olan kavram, özellikle kavramın ölçümüne dönük geliştirilen ölçekler aracılığıyla da sosyal bilimlerin farklı alanlarında gerçekleştirilen araştırmalarla incelenmiştir. Tükenmişlik kavramı; psikoloji, sosyal psikoloji, psikiyatri ve eğitim alanlarında

çalışan bilim insanlarının ilgisini çekmişse de, bireyler üzerinde olduğu kadar örgütler üzerinde de önemli etki ve sonuçlar oluşturması, örgütsel davranış alanında da ilgi görmesini sağlamıştır (Arı & Bal, 2008).

Zaman içerisinde yoğunlaşan rekabet şartları ve gelişen teknolojinin çalışma koşulları üzerindeki olumsuz etkisi ile tükenmişlik sendromu günümüz iş dünyası için önemli bir sorun durumuna dönüşmüştür. Bireylerin görevleri gereği karşılaştıkları insanlara karşı duyarsızlaşmaları, duygusal açıdan kendilerini tükenmiş hissetmeleri ve kişisel başarı ile yeterlilik duygularının azalması biçiminde meydana gelen tükenmişlik, daha çok insanlar ile yüz yüze ilişki gerektiren mesleklerde görülen bir olgudur (Amigo, Asensio, Menendez, Redondo, & Ledesma, 2014; Ergin, 1992; Günay & Demiralay, 2016; Maslach & Jackson, 1981). Tükenmişlik; hizmet sektörü çalışanları olan öğretmenler, akademisyenler, hastabakıcılar, hemşireler, doktorlar, avukatlar, polisler, sosyal hizmet görevlileri, bankacılar, çocuk bakıcıları, çeşitli işletmelerin müşteri hizmetleri temsilcileri ile herhangi bir alanda yönetici kademesinde görevli bulunanlarda, diğer meslek gruplarına göre daha yüksektir (Ardıç & Polatçı, 2009).

Tükenmişliği ilk tanımlayanlardan biri olan Freudenberger kavramı, “enerji, güç ya da kaynaklar üzerindeki aşırı istekler ve taleplerden ötürü tükenmeye başlamak” şeklinde tanımlamıştır (Weiskopf, 1980). Edelwich ve Brodsky için ise tükenmişlik, “idealizm, enerji, amaç ve düşüncenin iş şartlarının bir sonucu olarak ilerlemesinin ve gelişmesinin kaybıdır” (Farber, 1984). Dolan’ a göre tükenmişlik, “kişisel kaynakların sona dayandığı ve günlük olaylar karşısında sürekli bir ümitsizlik ile olumsuzluğun yer aldığı enerjinin bir tükenişidir” (Çam, 1991).

Günümüzde özellikle kabul edilen tükenmişlik tanımı, Maslach ve arkadaşları (Maslach, 1982; Maslach, ve Jackson, 1981; Pines ve Maslach, 1980) tarafından yapılan ve tükenmişliği üç boyutlu bir kavram olarak ele alan tanımlamadır. Bu tanıma göre tükenmişlik; işi gereği sürekli olarak insanlarla yüz yüze çalışmak zorunda kalan kişilerde sıklıkla meydana gelen, üç boyutlu bir sendromdur. Bu boyutlar; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi olarak adlandırılmıştır. Duygusal tükenme, kişilerin işlerinde yorulmalarını ve kendilerini duygusal açıdan aşırı yıpranmış hissetmelerini ifade etmektedir. Enerji eksikliği ve kişinin duygusal kaynaklarının bittiği hissine kapılması biçiminde ortaya çıkmaktadır. Gerginlik ve engellenmişlik duyguları ile yüklü olan kişi için sonraki gün tekrar işe gitme zorunluluğu büyük bir endişe kaynağıdır. Duyarsızlaşma, duygusal kaynakların azalmasına bağlı olarak meydana gelen, bireyin çalıştığı kişilere karşı olumsuz alaycı tutumlar ve duygular geliştirmesini ifade eder. Duyarsızlaşma genellikle bireyin rahatsızlığının artması ve işle ilgili idealinin kaybolmasıyla birlikte meydana gelmektedir. Birey karşısındakilere aşağılayıcı ve kaba davranır, onların rica ve taleplerini göz ardı eder (Cordes ve Dougherty, 1993). Kişisel başarıdaki düşme hissi ise; depresyon, düşük moral, kişiler arası ilişkilerden kaçınma, üretimin azalması, baskı ile baş edememe, zayıf benlik algısı olarak ifade edilmektedir (Akçamete, Kaner, Sucuoğlu, 1998). Tükenmişliğe birtakım durumlar neden olabilmektedir.

Tükenmişliğe sebep olan etmenler iki grupta toplanabilir (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Birinci grupta; bireysel ve sosyal etmenler bulunmaktadır. Bireysel faktörler; bireyin sahip olduğu, bazı durumlarda tükenmişliğe zemin hazırlayan veya tükenmişliği artıran, bazı durumlarda ise tükenmişliği ve etkilerini azaltıcı bir rol oynayan özellikleri belirtmektedir (Arı & Bal, 2008). Yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çocuk sayısı, kişisel beklentiler, işe aşırı bağlılık, motivasyon, iş doyumunu, kişilik ve beklentiler, performans, informel ilişkiler yürüttüğü bireyler ve üstlerinden gördüğü destek kişisel yaşamda karşılaşılan stresler, işte çalışma süresi gibi durumlar bireysel ve sosyal etmenler arasında sayılabilir (Maslach vd., 2001). Tükenmişliği etkileyen sosyal faktörlerden en önemli göstergeler aile yapısı ve sosyal destektir. Doyumlu bir aile hayatına sahip olmak, iş arkadaşları ve dostları ile sorunları paylaşarak çözüme yönelik iletişimde bulunmak gibi durumlar tükenmişliği azaltmada etkili olmaktadır (Arı & Bal, 2008). İkinci grupta ise; örgütsel etmenler bulunmaktadır. Birey ve iş çevresi arasında yaşanan uyumsuzluklar tükenmişliği etkilemektedir. Çalışılan örgüt tipi, işin niteliği, haftalık çalışma süresi, örgütün özellikleri, belirsizlik ve çatışma, aşırı rol yükü, aidiyet, kontrol, ödüller, adalet ve değerler, kararlara katılmama, iş gerilimi, rol belirsizliği, örgüt iklimi, örgüt içi ilişkiler gibi durumlar örgütsel etmenler arasında sayılabilir (Arı & Bal, 2008; Cordes & Dougherty, 1993; Maslach vd., 2001).

Aşırı stres olgusu ile ilişkilendirilen iş yeri tükenmişliği, insanların iş ile kurdukları psikolojik bağlantılarda temel bir kriz (Leiter & Maslach, 2016) ve zihinsel zorlamanın uzun vadeli sonucu (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Ebbinghaus, 2002) şeklinde ifade edilmiştir. Stres, psikolojik iyi oluşu etkileyen içsel ve çevresel taleplerden kaynaklanmaktadır (Amigo vd., 2014). İş yerindeki tükenmişliğe sebep olan psikososyal stresörler arasında; daha fazla iş yükleri, uzun saatler çalışma, iş belirsizliği, projelerde belirsiz roller, hata riskini hızlandıran zaman ve bütçe baskısı, ücret ve terfi için zayıf beklentiler sayılabilir (Jugdev, Mathur, & Cook, 2018). Tükenmişlik, birtakım rahatsızlıkları da beraberinde getirebilmektedir.

Tükenmişlik, çalışanlar açısından psikolojik ve fizyolojik rahatsızlıklara neden olmaktadır. Tükenmişliğin zihinsel işlev bozukluğuna sebep olduğu; depresyon, anksiyete, benlik saygısındaki düşüşler gibi akıl sağlığı bakımından olumsuz etkileri olduğu ifade edilmektedir (Maslach vd., 2001). Tükenmişliğin birtakım ruhsal (kaygı, öz saygı hissinde azalma, çabuk öfkelenme, depresyon, çaresizlik gibi) sağlık sorunları ile de ilişkili olduğu belirtilmektedir (Cordes & Dougherty, 1993). Tükenmişliğin yol açtığı fizyolojik sonuçlara karşı olarak birey de bazı duygusal tepkiler geliştirerek kendini korumaya çalışacaktır. Bireyin tükenme süreci içerisinde maruz kaldığı fizyolojik sorunlar, onun psikolojik düzenini de bozma eğilimi gösterecektir. Birey, fizyolojik olarak belirtilen olumsuz durumlarla karşılaşması halinde kendinden beklenen işleri verimli biçimde yapamayacak, performans düşüklüğü yaşayacak, ortaya koyduğu iş çıktıları ne kendini ne de yöneticilerini memnun edebilecektir (Ardıç & Polatçı, 2008). Örgütlerde farklı sektörlerde çalışanlarca, özellikle hizmet sektörü çalışanlarınca birtakım tükenmişlik durumları yaşanabilmektedir.

Özellikle hizmet sektörü çalışanları, hizmet verdikleri insanlarla yakın bir ilişki kurmaktadır. Hizmet veren ve alan ilişkisi genellikle hizmet alanın yani müşterinin psikolojik, sosyal ya da fiziksel sorunları üzerine kuruludur. Bu durumdaki müşterilerin sorunlarının çözümü kolay değildir ve bu süreçte çalışan, kronik strese bağlı olarak tükenmişlik yaşamaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). Öğrenci, veli ve yöneticilerin çevresini oluşturduğu öğretmenler de birtakım tükenmişlik durumları yaşayabilir. Bu nedenle, okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişliğinin incelenmesi önemlidir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre tükenmişlik algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Öğretmen algılarına göre;

1. Öğretmenlerin tükenmişlik durumu ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin tükenmişlik durumu, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin tükenmişlik durumu, yaşa göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin tükenmişlik durumu, medeni duruma göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin tükenmişlik durumu, öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin tükenmişlik durumu, mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin tükenmişlik durumu, okul kademesine göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın modeli, evren ve örneklemine, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelindedir. Tarama modelinde, araştırmadaki konu veya birey bulunduğu koşullar içerisinde olduğu gibi tasvir edilmeye çalışılır (Karasar, 2015). Bu modele dayalı olarak öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre tükenmişlik algıları değerlendirilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Sincan ilçesinde 15 resmi ilk ve ortaokulda görev yapan toplam 409 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin örnekleme alınmasında, öncelikle seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı(oranlı) örnekleme alınarak, evrendeki alt grupların

(İlkokul ve ortaokul) evrendeki ağırlıkları oranında örnekleme temsil edilmeleri sağlanmıştır, sonrasında ise alt evrenlerden örnekleme alma işlemi random basit yansız eleman örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma evrenindeki toplam öğretmen sayısı 3593' tür (MEB, 2018). Araştırma evrenindeki öğretmenlerden toplam 409' u örnekleme alınmıştır. Evrendeki alt grupların %12' si örnekleme olarak alınmıştır. Evren ve örnekleme yer alan öğretmen sayılarına tablo 1' de yer verilmiştir.

Tablo 1. Evren ve örnekleme yer alan öğretmen sayıları

İlçe	Evren			Örneklem		
	İlkokul	Ortaokul	Toplam	İlkokul	Ortaokul	Toplam
Sincan	1636	1957	3593	191	218	409

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgilerine tablo 2' de yer verilmiştir.

Tablo 2. Demografik değişkenlere göre frekans ve yüzde dağılımları

	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	333	81.4
	Erkek	76	18.6
Yaş	21-30 yaş	99	24.2
	31-40 yaş	204	49.9
	41-50 yaş	87	21.3
	51 ve üzeri yaş	19	4.6
Medeni durum	Evlü	328	80.2
	Bekâr	81	19.8
Öğrenim durumu	Ön lisans	6	1.5
	Lisans	370	90.5
	Lisansüstü	33	8.1
Mesleki kıdem	1-5 yıl	84	20.5
	6-10 yıl	87	21.3
	11-15 yıl	102	24.9
	16-20 yıl	68	16.6
	21 ve daha fazla yıl	68	16.6
Okul kademesi	İlkokul	191	46.7
	Ortaokul	218	53.3
	Toplam	409	100

Tablo incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre oran olarak kadınların %81.4 ile, erkeklere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %49.9 ile 31-40 yaş, en az orana sahip grubu ise %4.6 ile 51 ve üzeri yaş grubu oluşturmaktadır. Medeni durum değişkenine göre oran olarak evli olanların %80.2 ile, bekâr olanlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %90.5 ile lisans, en az orana sahip grubu ise %1.5 ile ön lisans grubu oluşturmaktadır. Mesleki kıdem değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %24.9 ile 11-15 yıl, en az orana sahip grubu ise %16.6 ile 16-20 yıl ile 21 ve daha fazla yıl grupları oluşturmaktadır. Okul kademesi değişkenine göre oran olarak ortaokulda görevli öğretmenlerin %53.3 ile, ilkokulda görevli öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe' ye çevrilen, 3 alt boyut ve 22 maddeden oluşan Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory, MBI) kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri; 9 maddeli (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20) "duygusal tükenme", 5 maddeli (5, 10, 11, 15, 22) "duyarsızlaşma" ve 8 maddeli (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) "kişisel başarı" boyutlarından oluşmaktadır. Envanter, "kesinlikle katılıyorum (1), katılıyorum (2), kararsızım (3), katılmıyorum (4), kesinlikle katılmıyorum (5)" şeklinde ifadelendirilen ve puanlanan 5' li likert tipi bir ölçektir. Beşli likert ölçeğinin değer aralıklarının ifadelere bölünmesi ile maddelere katılım düzeyi belirlenmiştir (Karasar, 2015). Bu maddelerin katılım derecelendirmeleri "kesinlikle katılıyorum" 1.00-1.80, "katılıyorum" 1.81-2.60, "kararsızım" 2.61-3.40,

“katılmıyorum” 3.41-4.20, kesinlikle katılmıyorum “4.21-5.00” biçimindedir ve bu değer aralıklarla bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmada ise ölçek puanlanırken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında verilen cevaplarda “hiçbir zaman” seçeneği için 1, “çok nadir” seçeneği için 2, “bazen” seçeneği için 3, “çoğu zaman” seçeneği için 4, her zaman seçeneği için 5 kullanılmıştır. Fakat ölçek puanlarının doğru analiz edilebilmesi için” kişisel başarı” boyutuna “hiçbir zaman” seçeneği için 1, “çok nadir” seçeneği için 2, “bazen” seçeneği için 3, “çoğu zaman” seçeneği için 4, “her zaman” seçeneği için 5 olarak verilen cevapların, veri analiz programında verilen puanlamanın tam tersi yapılarak “hiçbir zaman” seçeneği için 5, “çok nadir” seçeneği için 4, “bazen” seçeneği için 3, “çoğu zaman” seçeneği için 2, “her zaman” seçeneği için 1 biçiminde dönüştürülerek alt ölçek puanları oluşturulmuştur. Bunun nedeni ise, ölçeğin özgün formunda kişisel başarı boyutunda 1 puanının tükenmişliği yüksek, 5 puanının tükenmişliği düşük göstermesinin önüne geçilerek, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarındaki gibi 1 puanının tükenmişliği düşük, 5 puanının tükenmişliği yüksek göstermesini sağlamaktır.

Ölçeklere verilen cevapların ters puanlanmasının nedeni, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutu olumsuz, kişisel başarı boyutunun ise olumlu ifadelerden oluşmasıdır. Kişisel başarı boyutuna verilen cevaplar ters çevrilerek daha anlaşılır, doğru analiz yapma gereği duyulmuştur. Ölçek derecelendirme aralıkları tablo 3’ te gösterilmiştir.

Tablo 3. Maslach tükenmişlik ölçeği derecelendirme aralıkları

Seçenekler	Puan	Alt-üst sınır	Puana karşılık gelen yorum
Hiçbir zaman	1.00	1.00 - 1.79	Çok az tükenmiş
Çok nadir	2.00	1.80 - 2.59	Az tükenmiş
Bazen	3.00	2.60 - 3.39	Orta düzeyde tükenmiş
Çoğu zaman	4.00	3.40 - 4.19	Çoğunlukla tükenmiş
Her zaman	5.00	4.20 - 5.00	Çok fazla tükenmiş

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla; ölçek Likert tipi olduğundan ve tek uygulamadan elde edildiğinden Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı (α) hesaplanmıştır. Tablo 4’ te görüldüğü üzere güvenilirlik katsayısı “ $\alpha=.87$ ” olarak bulunmuştur. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2013). Tükenmişlik ölçeği güvenilirlik analizine tablo 4’ te yer verilmiştir.

Tablo 4. Tükenmişlik ölçeği güvenilirlik analizi

Alfa Katsayısı	Gözlem Sayısı
.870	22

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan ölçme aracı, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ nden alınan yasal izin belgesi ile örneklem kapsamındaki okullara gidilerek, 2017-2018 eğitim öğretim yılı Mayıs ve Haziran ayları içerisinde uygulanmıştır. Uygulamalar; araştırmacı tarafından, örneklem listesi doğrultusunda her bir okulda uygulamaya katılan öğretmenlerle görüşülerek, anket formu hakkında bilgi verilmesi ile birlikte gerçekleştirilmiştir.

Tablo 5’ te, tükenmişlik ölçeğinin normallik analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Tükenmişlik ölçeği’ nin normallik analizi sonuçları

	N	\bar{x}	SS	K-S	p
Tükenmişlik ölçeği	409	2.18	.48	1.07	.20

Tabloda; sosyal sermaye ölçeğinin kolmogrov-smirnov testi değerinin .05’ den büyük ve $p > .05$ olması, ölçekteki veri dağılımının normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2013). Bu bağlamda, araştırmanın alt problemlerinin sınanması için parametrik test teknikleri seçilmiştir.

Verilerin çözümlenmesi doğrultusunda, öncelikle frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Ayrıca iki alt kategorili değişkenlerde, bağımsız (ilişkisiz) örneklem için t-testi; üç ya da daha fazla alt kategorili

değişkenlerde ise, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) veya Kruskal Wallis H-testi uygulanmıştır. Bulguların yorumlanmasında, anlamlılık değeri $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında; öğretmenlerin tükenmişlik durumu incelenmiştir. Bu amaçla yapılan analizlerde aritmetik ortalama ve standart sapma tekniklerinden yararlanılmıştır. Aşağıdaki tabloda, öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin betimsel istatistikler

Boyutlar	N	\bar{x}	SS
Duygusal tükenme	409	2.39	.70
Duyarsızlaşma	409	1.84	.64
Kişisel başarı	409	2.16	.49
Tükenmişlik (Genel)	409	2.18	.48

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin, tükenmişlik durumuna ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde ($\bar{x} = 2.18$) olduğu görülmektedir. Ayrıca boyutlar bazında tükenmişlik durumuna ilişkin algıları incelendiğinde ise; duygusal tükenme ($\bar{x} = 2.39$), duyarsızlaşma ($\bar{x} = 1.84$) ve kişisel başarı ($\bar{x} = 2.16$) boyutlarında çok nadir düzeyinde olduğu görülmektedir. Boyutlar incelendiğinde; öğretmenlerin, tükenmişlik durumunu en yüksek algıladıkları boyut duygusal tükenme, en düşük algıladıkları boyut ise duyarsızlaşma olmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında; cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumu incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin t-testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 7. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Duygusal tükenme	Kadın	333	2.41	.72	407	1.13	.25
	Erkek	76	2.30	.59			
Duyarsızlaşma	Kadın	333	1.84	.65	407	.13	.89
	Erkek	76	1.85	.55			
Kişisel başarı	Kadın	333	2.16	.45	407	.15	.87
	Erkek	76	2.15	.66			
Tükenmişlik (Genel)	Kadın	333	2.19	.49	407	.69	.48
	Erkek	76	2.14	.41			

* $p < .05$

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(407) = .69$, $p > .05$. Kadın ve erkek öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin tükenmişlik durumu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tüm boyutlarda; öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Duygusal tükenme boyutu, $t(407) = 1.13$, $p > .05$; duyarsızlaşma boyutu, $t(407) = .13$, $p > .05$; kişisel başarı boyutu, $t(407) = .15$, $p > .05$. Kadın ve erkek öğretmenlerin tüm boyutlara ilişkin algılarının ise çok nadir düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında; yaş değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumu incelenmiştir. Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 8. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal tükenme	21-30 yaş	99	2.29	.64	1.202	.309	---
	31-40 yaş	204	2.44	.76			
	41-50 yaş	87	2.38	.58			
	51 ve üzeri yaş	19	2.30	.71			
Duyarsızlaşma	21-30 yaş	99	1.93	.62	2.028	.109	---
	31-40 yaş	204	1.86	.67			
	41-50 yaş	87	1.74	.54			
	51 ve üzeri yaş	19	1.64	.62			
Kişisel başarı	21-30 yaş	99	2.18	.36	1.325	.266	---
	31-40 yaş	204	2.18	.50			
	41-50 yaş	87	2.12	.57			
	51 ve üzeri yaş	19	1.96	.63			
Tükenmişlik (Genel)	21-30 yaş	99	2.17	.42	1.204	.308	---
	31-40 yaş	204	2.21	.52			
	41-50 yaş	87	2.14	.43			
	51 ve üzeri yaş	19	2.03	.47			

* $p < .05$

Tablodaki analiz sonuçları; öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F = 1.204$, $p > .05$. Öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ayrıca, tüm yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablodaki, boyutlar bazında analiz sonuçları; öğretmenlerin duygusal tükenme ($F = 1.202$), duyarsızlaşma ($F = 2.028$) ve kişisel başarı ($F = 1.325$) boyutlarına ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $p > .05$. Öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarına ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ayrıca, tüm yaş gruplarının duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutuna ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde; 21-30 yaş ile 31-40 yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutuna ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde, 51 ve üzeri yaş ile 41-50 yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin ise duyarsızlaşma boyutuna ilişkin algılarının hiçbir zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında; medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumu incelenmiştir. Medeni durum değişkenine göre, öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin t-testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 9. Medeni Durum değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Medeni durum	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Duygusal tükenme	Evli	328	2.40	.70	407	.86	.39
	Bekâr	81	2.33	.67			
Duyarsızlaşma	Evli	328	1.80	.64	407	2.70	.00*
	Bekâr	81	2.01	.60			
Kişisel başarı	Evli	328	2.17	.50	407	.75	.44
	Bekâr	81	2.12	.46			
Tükenmişlik (Genel)	Evli	328	2.18	.49	407	.01	.98
	Bekâr	81	2.18	.44			

* $p < .05$

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(407) = .01$, $p > .05$. Evli ve bekâr öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin tükenmişlik durumu ile medeni durum arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Duyarsızlaşma dışındaki boyutlarda; öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Duygusal tükenme boyutu, $t(407) = .86$, $p > .05$; kişisel başarı boyutu, $t(407) = .75$, $p > .05$. Evli ve bekâr öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarına ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde olduğu görülmektedir. Duyarsızlaşma boyutunda ise, öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(407) = .75$, $p < .05$. Evli ve bekâr öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutuna ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına göre; bekâr öğretmenler, tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutuna ilişkin daha yüksek bir algıya sahiptir.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında; öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumu incelenmiştir. Öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin Kruskal Wallis H-testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 10. Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin kruskal wallis h-testi sonuçları

Boyutlar	Öğrenim durumu	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Duygusal tükenme	Ön lisans	6	234.92	2	2.041	.360	---
	Lisans	370	202.30				
	Lisansüstü	33	229.85				
Duyarsızlaşma	Ön lisans	6	209.67	2	2.594	.273	---
	Lisans	370	202.12				
	Lisansüstü	33	236.45				
Kişisel başarı	Ön lisans	6	156.58	2	1.040	.595	---
	Lisans	370	205.56				
	Lisansüstü	33	207.48				
Tükenmişlik (Genel)	Ön lisans	6	219.92	2	1.360	.507	---
	Lisans	370	202.80				
	Lisansüstü	33	226.92				

* $p < .05$

Tablodaki analiz sonuçları; öğretmenlerin tükenmişlik durumu algılarının, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, χ^2 (sd= 2, n= 409)= 1.360, $p > .05$. Bu bulgu, öğrenim durumu gruplarının tükenmişlik durumu üzerinde farklı etkilere sahip olmadığını gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında ise; en yüksek tükenmişlik algısı lisansüstü mezunu, en düşük tükenmişlik algısı ise lisans mezunu grubunda görülmektedir.

Tablodaki, boyutlar bazında analiz sonuçları; öğretmenlerin duygusal tükenme [χ^2 (sd= 2, n= 409)= 2.041], duyarsızlaşma [χ^2 (sd= 2, n= 409)= 2.594] ve kişisel başarı [χ^2 (sd= 2, n= 409)= 1.040] algılarının, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $p > .05$. Bu bulgu, öğrenim durumu gruplarının duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerinde farklı etkilere sahip olmadığını gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, en yüksek duygusal tükenme algısı ön lisans mezunu, en düşük duygusal tükenme algısı ise lisans mezunu; en yüksek duyarsızlaşma algısı lisansüstü mezunu, en düşük duyarsızlaşma algısı ise lisans mezunu; en yüksek kişisel başarı algısı lisansüstü mezunu, en düşük kişisel başarı algısı ise ön lisans mezunu grubunda görülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında; mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumu incelenmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 11. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları

Boyutlar	Mesleki kıdem	N	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal tükenme	1-5 yıl	84	2.28	.65	2.368	.052	---
	6-10 yıl	87	2.26	.69			
	11-15 yıl	102	2.51	.73			
	16-20 yıl	68	2.48	.77			
	21 ve daha fazla yıl	68	2.41	.61			
Duyarsızlaşma	1-5 yıl	84	1.91	.60	1.648	.161	---
	6-10 yıl	87	1.82	.66			
	11-15 yıl	102	1.88	.65			
	16-20 yıl	68	1.89	.67			
	21 ve daha fazla yıl	68	1.67	.58			
Kişisel başarı	1-5 yıl	84	2.15	.36	1.004	.405	---
	6-10 yıl	87	2.23	.58			
	11-15 yıl	102	2.13	.39			
	16-20 yıl	68	2.18	.52			
	21 ve daha fazla yıl	68	2.08	.61			
Tükenmişlik (Genel)	1-5 yıl	84	2.15	.42	.950	.435	---
	6-10 yıl	87	2.15	.50			
	11-15 yıl	102	2.23	.48			
	16-20 yıl	68	2.24	.51			
	21 ve daha fazla yıl	68	2.12	.46			

* $p < .05$

Tablodaki analiz sonuçları; öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F= .950$, $p> .05$. Öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ayrıca, tüm mesleki kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablodaki, boyutlar bazında analiz sonuçları; öğretmenlerin duygusal tükenme ($F= 2.368$), duyarsızlaşma ($F= 1.648$) ve kişisel başarı ($F= 1.004$) boyutlarına ilişkin algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $p> .05$. Öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarına ilişkin algıları, mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ayrıca, tüm mesleki kıdem gruplarının duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutuna ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde; 21 ve daha fazla yıl mesleki kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutuna ilişkin algılarının hiçbir zaman düzeyinde, diğer mesleki kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerin ise duyarsızlaşma boyutuna ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında; okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumu incelenmiştir. Okul kademesi değişkenine göre, öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin t-testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 12. Okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Okul kademesi	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Duygusal tükenme	İlkokul	191	2.44	.74	407	1.48	.13
	Ortaokul	218	2.34	.66			
Duyarsızlaşma	İlkokul	191	1.80	.68	407	1.28	.19
	Ortaokul	218	1.88	.60	407		
Kişisel başarı	İlkokul	191	2.09	.50	407	2.48	.01*
	Ortaokul	218	2.21	.48	407		
Tükenmişlik (Genel)	İlkokul	191	2.17	.51	407	.43	.66
	Ortaokul	218	2.19	.45			

* $p<.05$

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(407)= .43$, $p> .05$. İlkokul ve ortaokulda görevli öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin tükenmişlik durumu ile okul kademesi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Kişisel başarı dışındaki boyutlarda; öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Duygusal tükenme boyutu, $t(407)= 1.48$, $p> .05$; duyarsızlaşma boyutu, $t(407)= 1.28$, $p> .05$. İlkokul ve ortaokulda görevli öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarına ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde olduğu görülmektedir. Kişisel başarı boyutunda ise, öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(407)= 2.48$, $p< .05$. İlkokul ve ortaokulda görevli öğretmenlerin kişisel başarı boyutuna ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına göre; ortaokulda görevli öğretmenler, tükenmişliğin kişisel başarı boyutuna ilişkin daha yüksek bir algıya sahiptir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin, tükenmişlik durumuna ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin az tükenmiş oldukları ifade edilebilir. Bu bulgu; Budak ve Sürgevil (2005) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca boyutlar bazında tükenmişlik durumuna ilişkin algıları incelendiğinde ise; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında çok nadir düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıdaki tükenmişliği az yaşadıkları ifade edilebilir. Bu bulgu; Yılmaz Daban (2018) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca duygusal tükenme ve duyarsızlaşmaya ilişkin araştırma bulgusu; Aksu ve Baysal (2005) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Boyutlar incelendiğinde; öğretmenlerin, tükenmişlik durumunu en yüksek algıladıkları boyut duygusal tükenme, en düşük algıladıkları boyut ise duyarsızlaşma olmuştur.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin tükenmişlik durumu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Bu bulgu; Aksu ve Baysal (2005), Budak ve Sürgevil (2005) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırma bulgusu; Yılmaz ve Aslan (2018) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla örtüşmemektedir.

Hiçbir boyutta; öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgu; Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırma bulgusu; duygusal tükenme hariç olmak üzere, Budak ve Sürgevil (2005) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin tüm boyutlara ilişkin algılarının ise çok nadir düzeyinde olduğu görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıdaki tükenmişliği az yaşadıkları ifade edilebilir.

Araştırma sonucu; öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Boyutlar bazında araştırma sonucu; öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarına ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarına ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Bu bulgu; Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla örtüşmemektedir. Ayrıca, tüm yaş gruplarının duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutuna ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde; 21-30 yaş ile 31-40 yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutuna ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde, 51 ve üzeri yaş ile 41-50 yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin ise duyarsızlaşma boyutuna ilişkin algılarının hiçbir zaman düzeyinde olduğu görülmüştür. Tüm yaş gruplarının duygusal tükenme ve kişisel başarıdaki tükenmişliği az yaşadıkları; 21-30 yaş ile 31-40 yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin duyarsızlaşmayı az yaşadıkları, 51 ve üzeri yaş ile 41-50 yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin ise duyarsızlaşmayı çok az yaşadıkları ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin tükenmişlik durumu ile medeni durum arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Bu bulgu; Yılmaz Daban (2018) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Duyarsızlaşma dışındaki boyutlarda; öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Duyarsızlaşma boyutunda ise, öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Evli ve bekâr öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutuna ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre; bekâr öğretmenler, tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutuna ilişkin daha yüksek bir algıya sahiptir. Bu bulgu; Başol ve Altay (2009) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Bekâr öğretmenlerin, duyarsızlaşmayı evli öğretmenlerden daha fazla yaşadıkları (az düzeyde) ifade edilebilir. Bu durum, bekâr öğretmenlerin yalnızlık duygusundan kaynaklanabilir.

Araştırma sonucu; öğretmenlerin tükenmişlik durumu algılarının, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermiştir. Bu bulgu, öğrenim durumu gruplarının tükenmişlik durumu üzerinde farklı etkilere sahip olmadığını gösterir. Bu bulgu; Aksu ve Baysal (2005) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Boyutlar bazında araştırma sonucu; öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı algılarının, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermiştir. Bu bulgu, öğrenim durumu gruplarının duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı üzerinde farklı etkilere sahip olmadığını gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, en yüksek duygusal tükenme algısı ön lisans mezunu, en düşük duygusal tükenme algısı ise lisans mezunu; en yüksek duyarsızlaşma algısı lisansüstü mezunu, en düşük duyarsızlaşma algısı ise lisans mezunu; en yüksek kişisel başarı algısı lisansüstü mezunu, en düşük kişisel başarı algısı ise ön lisans mezunu grubunda görülmüştür. Ön lisans mezunu öğretmenlerin

duygusal tükenmeyi daha çok, lisans mezunu öğretmenlerin ise duygusal tükenmeyi daha az yaşadıkları; lisansüstü mezunu öğretmenlerin duyarsızlaşmayı daha çok, lisans mezunu öğretmenlerin ise duyarsızlaşmayı daha az yaşadıkları; lisansüstü mezunu öğretmenlerin kişisel başarıdaki tükenmişliği daha çok, ön lisans mezunu öğretmenlerin ise kişisel başarıdaki tükenmişliği daha az yaşadıkları ifade edilebilir.

Araştırma sonucu; öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Bu bulgu; Yılmaz ve Aslan (2018), tarafından yapılan araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırma bulgusu; kişisel başarı hariç olmak üzere, Yılmaz Daban (2018) tarafından yapılan araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Boyutlar bazında araştırma sonucu; öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarına ilişkin algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarına ilişkin algıları, mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ayrıca, tüm mesleki kıdem gruplarının duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutuna ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde; 21 ve daha fazla yıl mesleki kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutuna ilişkin algılarının hiçbir zaman düzeyinde, diğer mesleki kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerin ise duyarsızlaşma boyutuna ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde olduğu görülmüştür. Tüm mesleki kıdem gruplarının duygusal tükenme ve kişisel başarıdaki tükenmişliği az yaşadıkları; 21 ve daha fazla yıl mesleki kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerin duyarsızlaşmayı çok az yaşadıkları, diğer mesleki kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerin ise duyarsızlaşmayı az yaşadıkları ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırma bulgusu, öğretmenlerin tükenmişlik durumu ile okul kademesi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Kişisel başarı dışındaki boyutlarda; öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kişisel başarı boyutunda ise, öğretmenlerin tükenmişlik durumuna ilişkin algıları, okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. İlkokul ve ortaokulda görevli öğretmenlerin kişisel başarı boyutuna ilişkin algılarının çok nadir düzeyinde olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre; ortaokulda görevli öğretmenler, tükenmişliğin kişisel başarı boyutuna ilişkin daha yüksek bir algıya sahiptir. Ortaokulda görevli öğretmenlerin, kişisel başarıdaki tükenmişliği ilkokulda görevli öğretmenlerden daha fazla yaşadıkları (az düzeyde) ifade edilebilir. Bu durum, ortaokulda görevli öğretmenlerin yıl boyunca birbirinden farklı özellikteki “sınıf kademeleriyle ve öğrencilerle” iletişim halinde bulunmasından kaynaklanabilir.

5. ÖNERİLER

- ❖ Öğretmenlerde yaşanan az düzeydeki tükenmişliğin daha alt düzeylere indirilmesi hususunda çalışma koşulları ile özlük ve mali hakları iyileştirilebilir.
- ❖ Üniversitelerin işbirliğiyle gerçekleştirilecek kişisel ve örgütsel bazdaki birtakım eğitimler yoluyla öğretmenlerdeki tükenmişlik azaltılabilir.
- ❖ Bekâr öğretmenlerin duyarsızlaşmayı daha fazla yaşamaları durumunun azaltılması hususunda gerekli sosyal ve psikolojik destek sağlanabilir.
- ❖ Ortaokulda görevli öğretmenlerin ise kişisel başarıdaki tükenmişliği daha fazla yaşamaları durumunun azaltılması hususunda gerekli akademik ve psikolojik destek sağlanabilir.
- ❖ Bu araştırma, öğretmenlerde tükenmişliği incelemiştir. Benzer araştırmalar, diğer kamu ve özel sektör çalışanları bağlamında da gerçekleştirilebilir.
- ❖ Bu çalışmada, öğretmenlerde tükenmişliğin belirlenmesine dönük olarak nicel yöntemden yararlanılmıştır. Benzer araştırmalar; nitel veya karma yöntemler kullanılarak da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G., Kaner, S., & Sucuoğlu, B. (1998). *Engelli ve normal çocuklarla çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. VI. Ergonomi Kongresi bildirimleri, 622.
- Aksu, A., & Baysal, A. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinde tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 41, 7-24.
- Amigo, I., Asensio, E., Menendez, I., Redondo, S., & Ledesma, J. A. (2014). Working in direct contact with the public as a predictor of burnout in the banking sector. *Psicothema*, 26(2), 222-226.
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.
- Arı, G. S., & Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 131-148.
- Başol, G., & Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(58), 191-216.
- Budak, G., & Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *D.E.Ü.İ.B.F. Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi bildirimleri.
- Ergin, C. (1995). Akademisyenlerde tükenmişlik ve çeşitli stres kaynaklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1-2), 37-50.
- Günay, G. Y., & Demiralay, T. (2016). Serbest muhasebeci ve mali müşavirlerin iş stresi, tükenmişlik sendromu ve iş-aile yaşam dengesi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 917-935.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Çam, O. (1991). *Hemşirelerde tükenmişlik sendromunun araştırılması*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., & Ebbinghaus, M. (2002). From mental strain to burnout. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 11(4), 423-441.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 325.
- Jugdev, K.; Mathur, G., & Cook C. (2018). Linking workplace burnout theories to the projects management discipline. *Journal of Managing Projects in Business*, 11(1), 198-221.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Leiter, M.P., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3(4), 89-100.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, NJ. http://malorbooks.com/pdf/Burnout_preview.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annu. Rev. Psychol.*, 52, 397-422.

- MEB (2018). 2016-2017 öğretim yılı eğitim istatistikleri. <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> sayfasından erişilmiştir.
- Pines, A., & Maslach, C. (1980). Combatting staff burn-out in a day care center: A case study. *Child and Youth Care Forum*, 9(1), 5-16.
- Wieskopf, P. E. (1980). Burnout among teachers of exceptional children. *Exceptional Children*, 47(1), 18-23.
- Yılmaz, E. & Aslan, S. (2018). Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, işdoymu ve algılanan sosyal destek: Bursa ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1861-1886.
- Yılmaz Daban, B. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.



Çocuk Haklarına Yönelik Tutumun Belirlenmesi: Nicel Bir Araştırma

Feyzullah EZER¹

Ülkü ULUKAYA ÖTELEŞ²

¹Dr.Öğr.Üyesi, Fırat Üniversitesi, fezer@firat.edu.tr

²Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, u.ulukaya@alparslan.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 11.01.2020

Kabul Tarihi/Accepted: 22.05.2020

e-Yayın/e-Printed: 19.06.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.139>

ÖZ

21. yüzyıl ülkemizde ve dünyada hak ihlallerinin ilk sıralarında çocukların yer aldığı bir yüzyıldır. Fizyolojik ve psikolojik olarak, yetişkinlere kıyasla dezavantaja sahip olan çocukların, kendilerini koruyabilmesinde, sahip olduğu hakları bilmesi önemli görülmektedir. Çocukların hakları konusunda farkındalıklarının artırılması eğitim süreciyle mümkün olabilir. Çocuk haklarına yer veren öğretim programları ve çocuk hakları konusunda donanımlı, olumlu tutuma sahip öğretmenlerin bu bağlamda önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma çocuk haklarına yönelik içeriğin yer aldığı sosyal bilgiler öğretim programında öğrenim gören öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 88 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri Kepenekçi'nin (2006) "Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının büyük oranda olumlu olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla çocuk haklarına yönelik tutum düzeylerinin daha olumlu olduğu yönündedir. Fakat öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri, anne-baba eğitim durumları ve yaşamlarının çoğunluğunu geçirdiği yerleşim yeri ile çocuk haklarına yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk hakları, sosyal bilgiler, öğretmen adayı, tutum ölçeği

Determining The Attitude Towards Children's Rights: A Quantitative Research

ABSTRACT

21. the century is a century in which children are among the first to be subjected to rights violations in our country and in the world. It is important that children who are physiologically and psychologically at a disadvantage compared to adults know their rights to protect themselves. Raising awareness of children's rights may be possible through the educational process. In this context, teachers who have a positive attitude and who are equipped with teaching programs that include children's rights and children's rights are considered to be important.

The aim of this study is to examine the attitudes towards children's rights of prospective teachers in the social studies curriculum, which includes Child Rights content, in the context of various variables. A general screening model was used in the study. Department of social studies teaching at a State University in Central Anatolia 1. and 4. there are 88 candidates of teachers who study in their classrooms. The research data was collected through Kepenekci's (2006) "attitudes towards children's rights scale". The findings from the research show that social studies teacher candidates' attitudes towards children's rights are largely positive. Another finding of the study was that the attitudes of female teacher candidates towards children's rights were more positive compared to male teacher candidates. However, there was no significant correlation between the classroom levels of the prospective teachers, their parents' educational status, and the placement where they spent the majority of their lives and their attitudes towards children's rights.

Keywords: Children's rights, social studies, candidate teacher, attitude scale

1. GİRİŞ

Bebeklik ve ergenlik çağı arasındaki bireyler için “Çocuk kavramı” kullanılmaktadır (Oğuzkan, 1974). İnsan hakları sözleşmesinde ise “Vaktinde önce reşit olma durumu dışında, on sekiz yaşını doldurmamış her birey çocuk” olarak tanımlanmaktadır (Karakaş & Çelik, 2016). Dünyada ve ülkemizde çocuk olarak kabul edilen bireylerin korunması amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Çocuk haklarına ilişkin yapılan ilk çalışma 15. yüzyılda İspanya’da “Çocuk ilkeleri” başlığı altında yapılmıştır. Fakat çocukların yaşadığı problemler ve sahip olduğu haklar 18. yüzyılda İsviçreli bilim insanı Pestalozzi tarafından kaleme alınmıştır (Akyüz, 2000). Bununla birlikte çocuk haklarının korunması için uluslararası bir kuruluşa olan ihtiyaç J. Vune tarafından savunulmuştur (Kop & Tuncel, 2010). Çocuk haklarına yönelik ilk sistemli çalışma ise Milletler Cemiyeti tarafından yapılmıştır. Cemiyet 1924 yılında “Cenevre Çocuk Hakları Bildirisini” kabul etmiştir. Bu bildiride çocuk kavramı, çocukların sahip olduğu haklar ve çocuk haklarının yasal güvence altına alınması konularına değinilmiştir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 1989 yılında Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi kabul edilmiştir. Sözleşmeyle ırk, dil, din ve cinsiyet fark etmeksizin dünyadaki tüm çocukların aynı haklara sahip olduğu sözleşmeyi imzalayan tüm devletler tarafından kabul edilmiştir (Akyüz 2013). İlgili sözleşmeyi Türkiye 1990 yılında kabul etmiş, sözleşmenin yürürlüğe girmesi ise 1995 yılında olmuştur (Aras, Birinci & Uluç, 2001). Aynı zamanda bu sözleşme, Birleşmiş Milletlerin en fazla katılımlı anlaşması özelliğine sahiptir. Çocuk haklarının korunması maksadıyla evrensel nitelikli standartları belirleyen bu sözleşme, çocuk haklarının korunmasını gaye edinen programlara da yasal dayanak oluşturmuştur (Merey, 2012). Çocuk haklarının uygulanmasına önemli katkıları olan Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) da çocukların sahip olduğu hakları; din ve ırk ayrımına karşı korunma, sağlık hakkı, eğitim hakkı, tatil hakkı, oyun hakkı, isim hakkı, doğal afette yardım alma hakkı, anne ve babaya sahip olma ve yuvaya sahip olma hakkı olarak belirlemiştir. Aynı zamanda çocukların haklarını öğrenmesi maksadıyla hazırladığı web sayfasında çocuk haklarıyla ilgili animasyonlara ve online çizimlere yer vermiştir. Animasyonların ve çizimlerin çocuk hakları sözleşmesinde hangi maddeyi kapsadığı ve yapılan çizimlerin online bağlantıları da web sitesinde yer almıştır (Ünal & Gözütok, 2010).

Çocuk haklarına yönelik ulusal ve uluslararası düzeyde çalışmalar yapılmasına rağmen çocuk haklarının ihlallerinin giderek arttığı tespit edilmektedir. Günümüzde yapılan küresel boyuttaki araştırmalar çocukların evde, okulda ve çeşitli çevrelerde hak ihlallerine uğradığını göstermektedir. Yaşanan şiddet fiziksel, cinsel ve duygusal boyutta olabilmektedir. Çocukların küçük yaşlarda tanıştığı şiddet ve hak ihlalleri çocuğun beyin gelişimini olumsuz yönde etkilemekte ve uzun vadede kalıcı sağlık sorunlarına yol açmaktadır. Bununla birlikte şiddetin türü ve sıklığı, çocukların kendini ifade etmesi, akademik gelişimleri, sosyalleşmeleri ve öz saygıları üzerinde olumsuz etki bırakabilmektedir. Hak ihlallerine ve şiddete maruz kalan çocukların ilerleyen yaşlarda uyuşturucu madde kullanma, saldırgan davranışlar sergileme, depresyona girme ve erken/riskli cinsel ilişki deneyimleri yaşama ihtimalleri de artmaktadır (Çakmak, Çapar, Konca & Korku, 2017). Dünya Sağlık Örgütü’nün (DSÖ) yaptığı çalışma çocuğa yönelik istismarın büyük oranda aile bireyleri, yakın akrabalar ve çocukla iletişim halinde bulunan (öğretmen, güvenlik güçleri, işverenler ve akranları) bireyler tarafından yapıldığını göstermektedir (Özcebe & Biçer, 2013). Bu bağlamda çocuk haklarının dünyada yasal zeminlere dayandırılarak güvence altına alınması kadar çocukların sahip oldukları haklara yönelik bilgi sahibi olmaları da önem taşımaktadır. Bu doğrultuda çocuk hakları eğitimi önem taşımaktadır. Çocuk hakları hususundaki eğitim, çocuğun sahip olduğu hakkı bilmesi ve bu haklara uygun eylemlerin bütünü olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte çocuk hakları eğitimi;

- ✓ Çocuk haklarına yönelik sözleşme hakkında bilgi sahibi olduğu,
- ✓ Çocuk haklarının hayata geçirilmesine olanak tanıyacak bilgi, beceri ve tutumlara sahip olduğu,

- ✓ Çocukların sahip olduğu hakları kullanabildiği, kendini tüm yönlerden güvende hissettiğini ifade etmektedir (Ünal & Gözütok, 2010).

Çocukların, sahip oldukları hakları bilmesi hem kendileri hem de ülkeleri için faydalı olacaktır. Bugün tüm dünya ülkeleri haklarını bilen, sorumluluklarına sahip çıkan yurttaşlar yetiştirmenin önemini kabul etmektedir. Bu süreçte ise eğitim kurumları önemli görevler üstlenmektedir. Bloom çocukların 18 yaşına kadar gösterdiği başarının %67'sinin ilkököl ve ortaokulda aldıkları eğitimle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Uçuş & Şahin, 2012). Bu doğrultuda çocuklara sahip olduğu hakların öğretiminde ilkököl ve ortaokul yıllarının önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda ilk ve ortaokullarda verilen eğitimde, çocuk haklarına ilişkin içeriğin yer aldığı öğretim programları önem taşımaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programı çocuk haklarına yönelik içeriğin verileceği öğretim programları arasında yer almaktadır. Bu öğretim programı demokratik değerleri benimseyen, insan haklarına saygılı, bilgiye deneyimleriyle ulaşan, ulaştığı bilgiyi aktif olarak kullanabilen, eleştirel, yaratıcı düşünebilen hak ve sorumluluklarının bilincinde olan, etkin vatandaşlarının yetiştirilmesi amacını taşımaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programının öngördüğü bireylerin yetiştirilmesi için, programda çocuk haklarına yönelik içeriğe yer verilmesi önemli görülmektedir. Nitekim 2017 yılında revize edilen sosyal bilgiler öğretim programında etkin vatandaşlık adlı yeni bir öğrenme alanına yer verilmiştir. Bu öğrenme alanının içeriği; *sahip olduğu hakları bilen, toplumsal sorumluluklarını yerine getiren, sosyal yapıyı etkileyen grup, kurum ve sosyal örgütlerin oluşumu, gelişimi ve etkisini tabii edebilen aktif bireylerin yetiştirilmesi* olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte amaç, kazanım, değer ve beceri boyutları incelendiğinde de çocuk haklarının etkisi açıkça görülebilmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programında çocuk haklarına yönelik içeriğin yer alması kadar, içeriğin aktarıcısı sosyal bilgiler öğretmenlerinin de çocuk haklarına yönelik görüş ve tutumu önem taşımaktadır. Çocuk haklarının okullarda uygulanmasını sağlayacak, çocuklara bu konuda iyi birer rol model olacak kişiler okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Öğretmenlerin, yöneticilerin düşüncelerinin ve eylemlerinin çocukların tutum ve davranışlarını etkilediği çeşitli çalışmalarla ortaya çıkarılmıştır (Gözütok, 2007). Çocuklar sahip olduğu hakları öğretilerinden öğrenebilir. Öğretilerin çocuk haklarına yönelik tutumu ve sahip olduğu bilgi bu doğrultuda önem taşımaktadır. Mevcut çalışmayla geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumu farklı değişken açısından incelenmiştir.

Yapılan literatür taraması hem ülkemizde hem de çeşitli ülkelerde çocuk haklarına yönelik çalışmalar yapıldığını göstermektedir. (Bruyere 2010 ; Davis, & Schwartz, 1987; Turupcu, & Gültekin 2015; G. (2015) Akyüz, 2000; Merey & Parpucu, 2012; Karaman - Kepenekçi, 2006; Franklin, 2001; Hammarberg, 1997; Uçuş, 2009; Littlechild, 2000; Ünal & Gözütok, 2010; Shumba, A. 2003; Svevo-Cianci, & Velazquez, 2010; Seyhan & Cansever, 2017; Akıllıoğlu, 1995, Merey, 2012). Fakat ülkemizde ve dünyada sosyal bilgiler eğitiminde çocuk hakları ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çocuk haklarına bakış açısına ilişkin yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. İlgili çalışma bu alandaki eksikliğe giderilmesine katkı sağlayabilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı sosyal bilgiler 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının belirlenmesidir. Bu doğrultuda aşağıda yer alan şu sorulara cevap aranmıştır.

- Adayların çocuk haklarına ilişkin genel tutum düzeyi nasıldır?
- Adayların çocuk haklarına ilişkin tutumları ile cinsiyetleri arasındaki anlamlı ilişki var mıdır?
- Adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- Adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları ile anne eğitim durumu arasında anlamlı ilişki var mıdır?

- Adayların çocuk haklarına ilişkin tutumları ile baba eğitim durumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- Adayların çocuk haklarına ilişkin tutumları ile yaşamlarının çoğunluğunu geçirdiği yer arasında anlamlı ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Çalışmada tarama modelleri kapsamında yer alan genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel taramada, evrene yönelik en doğru ve en genel çıkarımın yapılabilmesi için evrenin tamamı ya da evren içerisinden alınan bir grup, örneklem üzerinde düzenleme yapılmaktadır (Karasar, 2008). Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları çeşitli değişkenler bağlamında incelenmiştir. Araştırma öğretmen adaylarının düşünlerinin saptanması yoluyla veri toplama esasına dayandığı için betimsel nitelikli bir araştırmadır.

2.1. Veri Toplama Araçları

Çocuk hakları tutum ölçeği: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik görüşlerinin saptanmaya çalışıldığı araştırmada Kepenekçi'nin (2006) "Çocuk Haklarına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin özellikleri incelendiğinde 5'li likert tipi bir ölçek olduğu görülmektedir. Ölçek dört boyuttan meydana gelmektedir. Bu boyutlar yaşamsal alana, gelişimsel alana, koruma alanına ve katılım alanına ilişkin haklardır. 21 maddeden oluşan ölçeğin 19 maddesi olumlu tutum ifadelerine sahipken 3 maddesi ise olumsuz tutum ifadesine sahiptir. Ölçek 22 ile 110 puan arasında değer almaktadır. Kepenekçi'nin (2006) yürüttüğü çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .85 yarı test güvenirlik katsayısı .77 olarak saptanmıştır. Yapılan çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .81 olarak tespit edilmiştir. Bu durum ölçek aracının güvenilir olarak kabul edilmesi için yeterli sayılabilir.

Kişisel Bilgi Formu: Öğretmen adaylarının cinsiyeti, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve yaşamlarının çoğunluğunu geçirdiği yeri tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümü 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 88 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, anne ve baba eğitim durumları ve yaşamlarının çoğunluğunu geçirdiği yerleşim yerine ilişkin bilgiler tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo1. Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	40	45.4
Erkek	48	54.5
Sınıf Düzey		
1.Sınıf	51	57.9
4. Sınıf	37	42.0
Annenin Eğitim Durumu		
Okuma-Yazması Yok	22	25
İlkokul	35	39.7
Ortaokul	25	28.3
Lisans ve üstü	5	5.6
Babanın Eğitim Durumu		
Okuma-Yazması Yok	9	10.2
İlkokul	27	30.6
Ortaokul	38	43.1
Lisans ve üstü	14	15.0
Yaşamının Çoğunluğunu geçirdiği Yerleşim Yeri		
Köy	24	27.2
İlçe /Kasaba	18	20.4
Şehir	40	45.4
Büyükşehir	2	6.8

Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine yönelik tablo incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan adayların çoğunluğunu (erkek % 55.4 kadın % 44.5) erkek öğretmen adaylarının oluşturduğu ve öğretmen adaylarının %57.9'nun sosyal bilgiler öğretmenliği 1. sınıf. % 42'sinin ise 4. sınıf olduğu görülmektedir. Adayların anne eğitim durumuna yönelik veriler incelendiğinde ise ilk ve ortaokul mezunu annelerin oranının % 62.4 okuma-yazma bilmeyen anne oranının %25, lisan ve üstü eğitim alan anne oranının ise %5.6 olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumuna yönelik veriler incelendiğinde, babaların %73.7'sinin ilk ve ortaokul mezunu olduğu %15'nin lisans ve üstü eğitim aldığı ve %10.2'sinin okuma-yazma bilmediği saptanmıştır. Adayların yaşamlarının çoğunluğunu geçirdiği yerleşim yerlerine yönelik veriler incelendiğinde %47.6'sının köy ve ilçede/kasaba, %52.2'sinin de şehir ve büyükşehirlerde yaşamlarının çoğunluğunu geçirdiği belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Bulgular kısmında öğretme adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarını gösteren yüzde ve frekans değerlerine, cinsiyet ve sınıf değişkeni ile çocuk haklarına yönelik tutum arasındaki ilişkiyi gösteren t tablolarına yer verilmiştir. Bu bölümün son kısmında ise anne- baba eğitim durumu ve yaşamının çoğunluğunu geçirdiği yerleşim yeri ile çocuk haklarına yönelik tutum arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Çocuk Haklarına İlişkin öğretmen adaylarının tutum ifadelerinin frekans ve Yüzde Dağılımı

Madde No	Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
		f- %	f- %	f- %	f- %	f- %
1	18 yaşın altındaki herkesin çocuk olmaktan kaynaklanan özel haklara sahip olduğuna inanıyorum.	42 47.7	40 45.4	3 3.4	3 3.4	- -
2	Çocuk hakları konusunda özel bir uluslar arası sözleşme hazırlanmasına gerek yoktur.	3 3.4	5 5.6	2 2.2	48 54.5	30 34.0
3	Çocuk hakları devlet tarafından koruma altına alınmalıdır.	50 56.8	30 34.0	4 4.5	2 2.2	2 2.2
4	Devletler, çocuklarını daha iyi yetiştirmeleri için ailelere yardımcı olmalıdır.	41 46.5	35 39.7	3 3.4	4 4.5	5 5.6
5	Çocuğun en temel hakkının "yaşama hakkı" olduğuna inanıyorum.	71 80.6	13 14.7	2 2.2	2 2.2	- -
6	Annesinden, babasından ya da her ikisinden de ayrı olan çocukların anne babasını görme hakkı vardır.	61 69.3	14 15.9	10 11.3	2 2.2	1 1.1
7	Devletler farklı ülkelerde yaşayan parçalanmış ailelere bir arada yaşamaları için gerekli yardımı sağlamalıdır.	57 64.7	23 26.1	3 3.4	3 3.4	2 2.2
8	Çocukların düşüncelerini yazarak ya da çizerek anlatma hakları olduğunu düşünüyorum.	55 62.5	27 30.6	3 3.4	2 2.2	1 1.1
9	Çocukların özel yaşamı vardır bu yüzden de özel yaşamlarının gizliliğine saygı gösterilmelidir.	42 47.7	31 35.2	13 14.7	2 2.2	- -
10	Devlet çocuğu her türlü kötü muameleden korumalıdır.	71 80.6	13 14.7	2 2.2	1 1.1	1 1.1
11	Evsiz çocukların devlet tarafından korunması ve yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	68 77.2	13 14.7	5 5.6	2 2.2	- -
12	Anne-babasıyla yaşama şansı olmayan çocukların, uygun ailelere evlatlık olarak verilme veya koruyucu aile yanına yerleştirilme hakkı vardır.	45 51.1	37 42.0	3 3.4	- -	3 3.4
13	Devlet engelli çocukları korumak, eğitmek ve istihdam etmek için gerekli önlemleri almalıdır.	71 80.6	13 14.7	3 3.4	1 1.1	- -
14	Çocukların sağlıkları ile ilgili sorumluluk	5	2	3	42	36

	sadece ailelerde olmalıdır; devletler çocukların sağlık sorunlarına karışmamalıdır.	5.6	2.2	3.4	47.7	40.9
15	Sadece yetişkinlerin sosyal güvenlik hakkı olmalıdır; çocuklara sosyal güvenlik hakkı tanımaya gerek yoktur.	3	2	3	40	40
		3.4	2.2	3.4	45.4	45.4
16	Devletlerin ailelere çocuklarına daha iyi yaşam standartları sağlamaları konusunda yardım etmeleri gerektiğine inanıyorum.	63	20	1	2	2
		71.15	22.7	1.1	2.2	2.2
17	Oyun oynamanın ve farklı etkinliklere katılmanın çocukların hakkı olduğunu düşünüyorum	73	13	1	-	1
		82.9	14.7	1.1	-	1.1
18	Çocukların madde kullanımına karşı korunmaları gerektiğine inanıyorum.	57	22	4	3	2
		64.7	25	4.5	3.4	2.2
19	Çocukların istismar ve ihmalin tüm türlerine karşı korunması gerekir.	65	10	7	3	3
		73.8	11.3	7.9	3.4	3.4
20	Çocukların savaşıardan korunmaları gerektiğine inanıyorum.	81	7	-	-	-
		92.0	7.0	-	-	-
21	Devletler istismara ve ihmale uğramış çocukların tedavi ve terapileri için her türlü önlemi almak zorundadır.	76	8	3	1	-
		86.3	9.0	3.4	1.1	-
22	Suç işlemiş çocuklara, sağlıklı ve sosyal yurttaşlar olabilmeleri için yardım edilmesi gerektiğine inanıyorum.	63	6	9	5	5
		71.5	6.8	10.2	5.6	5.6

Tablo 2’de yer alan bulgular sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının genel manada olumlu olduğunu göstermektedir. Adaylar 1.,3.,4., 5.,6.,7.,8.,9.,10.,11.,12.,13.,16.,17.,18.,19.,20., 21 ve 22. maddelere yönelik yanıtlarının tamamen katılıyorum ve katılıyorum ifadelerinde yoğunlaştığı ters maddeler olan 2., 14. ve 15. maddelere ise katılmıyorum ve tamamen katılmıyorum şeklinde cevap verdiği görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgu öğretmen adaylarının, öğrenim gördüğü programda verilen insan hakları ve demokrasi eğitimi dersinin etkisiyle açıklanabilir. İnsan hakları ve demokrasi eğitimi kişilerin sahip olduğu hakları öğrenmesi, kullanması, koruması, geliştirmesi ve aynı haklara başka bireylerinde sahip olduğunu bilerek, saygı duyması amacı ile verilen derstir (Karatekin, Merey, Sönmez & Kuş, 2012). Bu dersi alan öğretmen adaylarının toplumun birer ferdi olan çocukların çeşitli haklara sahip olduğunu kabul etmesi ve bu hakları benimsemesi olağandır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ile Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren T-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Kadın	40	19.982	3.3591	.031	0.10
Erkek	48	14.453	5.1254		

Tabloda yer alan veriler incelendiğinde cinsiyet değişkeniyle çocuk haklarına yönelik tutum arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=.031 < p < 0.05$). Analiz sonuçları kadın öğretmen adaylarının ($\bar{X}=19.982$) erkek öğretmen adaylarına ($\bar{X}=14.453$) göre çocuk haklarına ilişkin tutum düzeylerinin belirgin düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgu kadınların çocuklara yönelik merhameti, şevkati, koruma içgüdüsüyle açıklanabilir. Bunun yanı sıra kadınların erkeklere kıyasla eşitlik duygusunun yüksek olması ulaşılan bulgu üzerinde etkili olabilir. Kadınların eşitlik duygusunun daha güçlü olmasının sebebi ise ataerkil toplum yapısının bir parçası olan “toplumsal cinsiyet” kavramıyla açıklanabilir. Biyolojik yapıda görülen bir takım farklılıklar, bireylerin “kadın ve “erkek” olarak sınıflandırılmasıyla sonuçlanmıştır. Biyolojik temelli bu sınıflandırmanın yanında toplumda da “kadınlık ve erkeklik” olarak nitelendirilen bir sınıflandırma söz konusudur. Bu sınıflandırma “Toplumsal cinsiyet kavramı” olarak ifade edilmektedir. Bu doğrultuda toplum kadın ve erkeğin toplumsal yaşamdaki rolleri ve statülerinin farklılık göstermesi gerektiğini savunmaktadır. Bu düşünce ise erkeğin güç sahibi, yönetici ve liderlik vasfına sahip olduğu kadının ise, naif ve korunması bir yapıya sahip olduğu anlayışına dayandırmaktadır. Böylesi bir durum erkeği kamusal alanın bir parçası kadını ise özel alanın yani evin bir parçası yapmaktadır. Bu doğrultuda kadından ev

işleri ve çocukların bakımıyla ilgilenmesi erkeğin ise erk ve lider olarak ailenin geçimini sağlaması beklenmektedir (Can, 2018). Bu durum kadınların siyasal, sosyal ve ekonomik yaşamdaki hareket alanına önemli ölçüde bir kısıtlama getirirken erkeğe geniş bir hareket alanı sunar. Kadın maruz kaldığı bu eşitsizlik karşısında daha fazla eşitlikçi söylemler içerisine girmektedir. Kadın kendisi için istediği bu durumu haklarını korumaya muhtaç çocuklar içinde isteyebilir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarını Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren T-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
1.sınıf	51	31.138	6.0798	.719	.610
4.sınıf	37	31.206	5.8513		

Sınıf değişkeni ile çocuk haklarına yönelik tutum arasındaki ilişkiyi gösteren tablo 3'deki veriler sınıf düzeyi ile çocuk haklarına yönelik tutum arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. ($t=.719$ $p>.05$). Elde edilen bulgu dijital araç ve gereçlerin, internetin ve medyanın gücüyle açıklanabilir. Günümüzde dijital araçlar, internet ve medya duygu, düşünce ve değerlerin kısa sürede çok sayı da kişiye ulaştırılmasında önemli bir güç haline gelmiştir. Bugün dünyanın herhangi bir ülkesinde meydana gelen bir olay, durum internet ve medya aracılığıyla kısa sürede yayılmakta, farklı ülkelerde yaşayan insanlar bu olayı değerlendirip, tartışabilmektedir. Çocuk haklarına, bu alanda yapılan yasal düzenlemeler ve ihlallere ilişkin pek çok bilgiye de insanlar bu araçlar yoluyla ulaşabilmektedir. Bu bağlamda 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik içeriğe ulaşmada aynı imkânlarla sahip olması, çocuk haklarına yönelik tutumlarında farklılığa yol açmamış olabilir.

Tablo 5 Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ile Annenin Eğitim Durumu Arasındaki İlişkinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Grup arası	412.573	4	78.213	1.956	.802
Grup içi	8801.002	83	40.963		
Toplam	9213.575	87			

Anne eğitim durumu ile çocuk haklarına yönelik tutum arasındaki ilişkiye yönelik varyans analizi sonuçları incelendiğinde, anne eğitim durumuyla çocuk haklarına yönelik tutum arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmemiştir ($p:802 >.05$). Modern toplumla birlikte kadının kamusal alanda kendine yer edinmesi ve erkeklerle aynı statüye sahip olmasının temel şartı eğitim seviyesini yükseltmesidir. Eğitim seviyesi yükselen kadın iş yaşamında daha aktif rol oynamaya başlamakta ve toplumun kendine biçtiği özel alan olan ev'in dışına çıkmaktadır. Fakat kadının kamusal alanda yer edinme çalışmaları ve bu doğrultuda eğitim seviyesini yükseltmesi, kadına toplumun biçtiği birinci rol olan anneliğin yerini değiştirmemiştir. Kadın ise biyolojik eksen etrafında toplumun kendine biçtiği bu rolü edata bir gömlek gibi giymektedir. Bu bağlamda ilkökul mezunu bir anne ile üniversite mezunu bir annenin çocukların çeşitli haklara sahip olması ve bunların devlet tarafından güvence altına alınması yönünde fikirlerinin farklılık göstermemesi olağan kabul edilebilir.

Tablo 6 Öğretmen Adaylarını Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ile Babanın Eğitim Durumu Arasındaki İlişkinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Grup arası	332.013	5	68.243	1.846	.602
Grup içi	7801.000	82	38.101		
Toplam	8133.013	87			

Öğretmen adaylarının baba eğitim durumu ile çocuk haklarına yönelik tutum arasındaki ilişkiyi gösteren varyans analizi bulguları, baba eğitim durumu ile çocuk haklarına ilişkin tutum arasında anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir ($p:602 >.05$). Elde edilen bulguda erkeklerin toplumsal

yaşamdaki rolünün ve çocukla olan ilişkisinin anneye göre farklılaşması bağlamında değerlendirilebilir. Ataerkil toplum yapısının bir sonucu olarak baba kamusal alanının bir nesnesi anne ise özel alanın nesnesi olarak görülmekte, bu mekânsal ayrışma beraberinde görev ve sorumluluklarda farklılaşmayı da getirmektedir. Bu doğrultuda erkeklerin görev ve sorumluluğu ailenin ekonomik ihtiyaçların karşılanması, kadının görev ve sorumluluğu ise çocuklarının duygusal ve fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması olarak kabul edilmektedir. Kadınların doğum süreciyle birlikte çocukla olan yakın ilişkisi, çocuğa yönelik ilgisini ve şevkatini babaya göre artırabilmektedir.

Tablo 7 Öğretmen Adaylarının Yaşamlarının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Grup arası	512.223	4	67.233	1.000	.890
Grup içi	4451.023	245	49.123		
Toplam	4.963.246	249			

Son tablo olan adayların yaşamlarının çoğunluğunu geçirdiği yerleşim yeri ile çocuk haklarına yönelik tutum arasındaki ilişkiye yönelik varyans analizi sonuçları yerleşim yeri ile çocuk haklarına ilişkin tutum arasında anlamlı farklılık olmadığını yönündedir ($p:890 >.05$). Mevcut bulgu kitle iletişim araçlarının tüm yerleşim yerlerinde aktif kullanılmasının çocuk haklarına yönelik farkındalığı artmasıyla açıklanabilir. Kitle iletişim araçlarının ortaya çıkışı tüm dünyayı derinde etkileyen bir gelişmedir. Bugün radyo, televizyon ve gazete gibi geleneksel kitle iletişim araçlarıyla şehirler, ülkeler, bölgeler hatta kıtalar arası mesafeler ortadan kalkmıştır. Kitle iletişim araçları dünyanın herhangi bir bölgesinde meydana gelen olayı durumu geniş kitlelere ulaştırarak gündem oluşturabilmektedir (Kurdaş, 2014). Günümüzde köy, ilçe gibi küçük yerleşim yerleri bundan 50 yıl önceki durumlarıyla kıyaslamayacak oranda gelişme göstermiştir. Kitle iletişim araçları ilçelerin, köylerin geleneksel cemaat yapısını tamamen değiştirmiştir. Artık köyler, ilçeler ülkede ve dünyada meydana gelen olayları, büyük yerleşim yerlerinde yaşayan bireylerle aynı anda öğrenebilmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Dünya ülkelerinde ve Türkiye’de çocuk haklarına yönelik ihlaller yapılmaktadır. Bu durum çocukların temel hak ve özgürlüklerinin ihlal edildiğini göstermektedir. Nitekim 2017 UNICEF raporları, gelişmemiş dünya ülkelerinde anne yaş aralığının 15-19 arasında olduğunu, HIV ile enfekte olan çocuk sayısının 2.1 milyon olduğunu, 5 yaş altı milyonlarca çocuğun yetersiz beslenmeden dolayı hayatını kaybettiğini ve çocuk işçi sayısının her yıl arttığını göstermektedir. Mevcut veriler çocuk haklarına yönelik ihlal sayısı ve türünde artışlar olduğunu göstermektedir. Çocuklar hatta yetişkinler çocuk hakları konusunda bilinçlendirilerek bu sorun çözülebilir. Bu doğrultuda öğretim programlarında çocuk haklarına yönelik içeriğe yer verilebilir. Sosyal bilgiler öğretim programı da insan hakları ve vatandaşlık eğitimi bağlamında çocuk haklarına yönelik içeriğe yer veren öğretim programları arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretim programı ve bu programın uygulayıcısı öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik bilgi düzeyi, tutumu ve fikirleri önem taşımaktadır.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları çeşitli değişkenler bağlamında incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu yönündedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü programda çocuk haklarına yönelik içeriğe yer verilmesi, ulaşılan bulgunun sebebi olarak değerlendirilebilir. Nitekim Kepenekçi ve Baydık’ın (2009) çalışmasında okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği gibi çocuk haklarına yönelik ders alan öğretmen adaylarının, çocuk hakları tutum düzeyinin zihinsel engelliler, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği gibi çocuk haklarına yönelik ders almayan öğretmen adaylarından yüksek çıkmıştır. Öğretmen adaylarının

çocuk haklarının varlığı, devlet ve aileler tarafından korunması gerektiğine yönelik olumlu tutumu, öğrencilerine haklarını öğretmesi ve farkındalıklarını artırması bağlamında olumlu kabul edilebilir. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha fazla olumlu tutuma sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ülkemizde ve dünyada hak ihlallerine uğrama oranlarına bakıldığında kadın ve çocukların üst sıralarda yer aldığı görülmektedir. Bu durum kadınların daha eşitlikçi bir anlayışa sahip olmasını ve bu konuda daha duyarlı olmasını etkilemiş olabilir. Değirmenci (2011) tarafından yapılan çalışmanın bulguları da kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla çocuk haklarına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu göstermektedir. Değirmenci (2011) ulaştığı bulguyu kadınların çocuklara yönelik koruma içgüdüleri ve sevgisiyle açıklamıştır.

Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu da öğretmen adaylarının sınıf düzeyleriyle çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki anlamlı bir ilişki bulunmadığıdır. Elde edilen bulgu çocuk hakları hususunda ülkemizde ve dünyada yapılan çalışmalara, yasal düzenlemelere ve ihlallere, dijital araçlar, internet ve medyayla tüm bireylerin aynı anda ulaşabilmesiyle açıklanabilir. Fakat ulaşılan bulgu Değirmencinin (2011) ve Aldemir'n (2014) çalışmasının bulgularıyla örtüşmemektedir. Her iki araştırmacının çalışmasında üniversite 4. sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının 1. sınıf öğrencilerinden daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Değirmenci (2011) ve Aldemir'in (2014) çalışmalarının bulgularıyla mevcut çalışmanın bulgularının farklılığının sebebi Demirci (2011) ve Aldemir'in (2014) çalışmada kullandıkları ölçeklerinde yer alan her alt boyuttan alınan ortalama puan bağlamında bir değerlendirme yapması olabilir. Oysaki ilgili çalışmada öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumları ve sınıf düzeyleri arasında ilişki saptanırken alt boyut bağlamında bir inceleme yapılmamıştır.

Öğretmen adaylarının anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuyla çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde, anne-baba eğitim durumu ile çocuk haklarına yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgu modern toplumda anne-çocuk ve baba-çocuk ilişkisinin farklılık göstermesi bağlamında değerlendirilebilir. Kadınların kendini geliştirme, toplumsal yaşamda saygınlığını ve statüsünü artırmak maksadıyla eğitim seviyesini yükseltmeye yönelik girişimleri günümüzde önemli ölçüde artmıştır. Kadın toplumun kendine biçtiği rol ve statüleri eğitim seviyesini yükselterek değiştireceğini düşünmektedir. Fakat kadın için annelik, tüm rol ve statülerin önüne geçmektedir. Bu doğrultuda kadının ilkökul mezunu ya da lisans mezunu olması çocuğa ve çocuğun sahip olduğu haklara bakış açısını etkileyebilir. Baba ise ev dışında çocuğun fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamak için iş yaşamında aktif rol oynamaktadır. Bu süreçte babanın çocuğuyla olan bağı anneye olan bağıyla farklılık göstermektedir. Baba eğitim durumunun çocuk haklarına yönelik bakış açısında anlamlı ilişki saptanmamasında bu durum etkili olabilir. Araştırmadan elde edilen bulgu Doğan, Torun ve Akgün (2014) çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir. İlgili çalışmalarda da anne ve baba eğitim durumuyla çocuk haklarına yönelik tutum arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Adayların yaşamlarının çoğunluğunu geçirdiği yerleşim yeri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgu yerleşim yerinin adayların çocuk haklarına yönelik tutumlarına etki etmediğini göstermektedir. Kitle iletişim araçları köy, ilçe, il ve büyükşehirler arasındaki mesafeyi sosyal ve kültürel boyutta önemli ölçüde kaldırmıştır. Bugün farklı yerleşim yerlerinde bulunan insanlar bir olayın, konunun tüm yönlerine aynı anda vakıf olabilmektedir. İnsanların çeşitli konularda bilinçlendirilmesi, farkındalığının artırılması beraberinde aynı fikirlere sahip olmasını etkileyebilir. Sonuç olarak; geleceğin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çocukların çeşitli haklara sahip olması, bunun ulusal ve uluslararası çalışmalarla ve devlet tarafından güvence altına alınması yönünde olumlu düşünceleri, çocuklara karşı duyarlı olduğunun göstergesidir. Çocuk haklarına yönelik tutumun cinsiyet değişkeni dışında sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve yerleşim yerine göre

farklılık göstermemesi de bu konuya ilişkin adayların düşüncelerin çeşitli sınırlamaların ötesine geçtiği ve ortak bir noktada birleştiği yönünde yorumlanabilir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik olumlu tutumu, sosyal bilgiler öğretim programının hak ve sorumluluklarının bilincinde olan, etkin vatandaş yetiştirme gayesi ekseninde de faydalı olarak kabul edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akillıoğlu, T. (1995). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. İnsan Hakları Merkezi Yayınları, No:13, Ankara 1995.
- Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve uluslararası hukukta çocuğun haklarının ve güvenliğinin korunması*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akyüz, E. (2013). *Çocuk hukuku: çocukların hakları ve korunması*. Ankara: Pegem Akdemi.
- Aldemir, E. Y. (2014). *Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki tutumlarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aras, H., Birinci., F., & Özdemir-Uluç, F. Ö. (2001). İkinci uluslararası eğitimde çocuk hakları konferansı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 132-138.
- Bruyere, E., B. (2010). Child participation and positive youth development, *Child Welfare*, 89(5), 205-220.
- Çakmak, C., Çapar, H., Konca, M., & Korku, C. (2017). Bir halk sağlığı sorunu olarak çocuklara yönelik şiddet: gazete haberleri üzerinden bir araştırma. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(13), 85-101.
- Davis, S. M., & Schwartz, M. D. (1987). *Children's rights and the law*. Lexington. Massachusetts: Lexington Books, D. C. Heath and Company.
- Değirmenci, T. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi*. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildirileri, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 8-10 Eylül 2011: Burdur.
- Doğan, Y., Torun, F., & Akgün, İ. H. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 503-516.
- Franklin, B. (2001). *New handbook of children's rights: Comparative Policy And Practice*. London: Routledge.
- Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ekinoks Yayıncılık: Ankara.
- Hammarberg, T. (1997). *A School For Children With Rights*. UNICEF.
- Karakaş, B., & Çevik C. Ö. (2016). Çocuk refahı: çocuk hakları perspektifinden bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 887-906.
- Karaman Kepenekci, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in turkey. *The International Journal of Children's Rights*, 14, 307-319.
- Karaman-Kepenekci, Y., & Baydık, B. (2009). Attitudes of the teacher candidates of mentally handicapped children about children's rights. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42 (1), 329-350.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi (18. Baskı)*. [Research Methods]. Ankara: Nobel.
- Kop, Y. Tuncel, G. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarını algılamaları, *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 6(1), 106-124.

- Littlechild, B. (2000). Children's rights to be heard in child protection processes law, policy and practice in england and wales. *Child Abuse Review*, 9, 403-415.
- Merey, Z. & Parpucu, H. (2012). Inclusion level of children rights issues in social studies textbooks(case of Turkey and USA), *International Journal Of Early Childhood Education Research*, 1 (1),1-36.
- Merey, Z.(2012). *Türkiye ve ABD'deki ilköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarında okullarında çocukların katılım haklarına yer verilme düzeyinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oğuzkan, A. F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü* (Vol. 393). Türk Dil Kurumu.
- Özcebe, H., & Biçer, B. K. (2013). Önemli bir kız çocuk ve kadın sorunu: çocuk evlilikler. *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*, 48, 86-93.
- Seyhan, G. B., & Cansever, B. A. (2017). Öğretmen adaylarının “çocuk hakları” na ilişkin algılarının materyal tasarımları ve görüşleri çerçevesinde incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 98-119.
- Shumba, A. (2003). Children's rights in schools: what do teachers know? *Child Abuse Review*, 12, 251-260.
- Svevo-Cianci, K., & Velazquez, S. C. (2010). Companion piece: convention on the rights of the child special protection measures: overview of implications and value for children in the united states. *Child Welfare*, 89(5), 139.
- Turupcu, A., & Gültekin Akduman, G. (2015). *Okul öncesi eğitim ve çocuk hakları*. Uyanık Balat, G. (Ed.) Okul öncesi eğitime giriş, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uçuş Ş. ve Ekber Şahin A (2012). Çocuk hakları sözleşmesine yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 25-41.
- Unicef. (2017). *Unicef Annual Report 2017*. Unicef.



Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 2018 Öğretmen Yetiştirme Programı Seçmeli Ders Tercihleri¹

Sercan BURSA¹, Arife Figen ERSOY²

¹Araş. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, sercanbursa@anadolu.edu.tr

²Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, arife@anadolu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 10.02.2020

Kabul Tarihi/Accepted: 27.05.2020

e-Yayın/e-Printed:19.06.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.140>

ÖZ

Sosyal Bilgiler, çok sayıda sosyal bilim disiplininin içerik ve yöntemlerini kendi eğitsel amaçları doğrultusunda kullanan bir derstir. Sosyal Bilgiler dersi, ilkokul 4. sınıf ile ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğretim programlarında bir ders olarak yer almaktadır. 4 yıl süren Sosyal Bilgiler öğretmeni yetiştirme süreci, temel çerçevesi Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenmiş olan öğretmen yetiştirme programları doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Bu süreç 2018 yılından itibaren Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı doğrultusunda ilerlemektedir. Bu program öğretmen adaylarının almaları gereken zorunlu dersleri vermekle beraber 4 yıl boyunca almaları gereken seçmeli dersleri de bir liste olarak sunmaktadır. Seçmeli dersler; meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi olmak üzere 3 kategori altında toplanmaktadır. Bölümlerde bu derslerden hangilerinin açılacağı, eğitim fakültelerinde yer alan paydaşlara bırakılmıştır. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının seçmeli ders havuzundaki derslerden hangilerini daha gerekli gördüklerini ve hangi derslerin açılmasını istediklerini ortaya çıkarmaktır. Nicel araştırma modellerinden biri olan tarama araştırması olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan anket kullanılarak yedi farklı üniversitede yer alan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından toplanmıştır. Araştırmanın verileri frekans dağılımları ve ki-kare testi yardımıyla analiz edilmiştir. Bu çalışmanın ardından Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programında hangi seçmeli derslerin yer almasını istediklerine ve bu derslerden hangilerini daha gerekli gördüklerine ulaşılmıştır. Ayrıca görüşlerinin öğrenim gördükleri üniversiteye ve cinsiyete göre farklılaşma durumlarına ulaşılmıştır. Çalışmada fakültelerde seçmeli derslerin açılması sırasında öğrenci görüş ve ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, sosyal bilgiler, seçmeli ders, öğretmen adayı

Social Studies Pre-Service Teachers Elective Course Preferences In 2018 Teacher Training Program

ABSTRACT

Social Studies course takes place as a course in 4th to 7th grade primary and secondary school curricula. The 4-year Social Studies teacher training process is carried out in line with the teacher training programs whose basic framework is determined by the Council of Higher Education. In addition to compulsory courses, 2018 program offers a list of elective courses that pre-service teachers must take for 4 years. Elective courses are divided into 3 categories as teaching knowledge, general knowledge and field education. However, it is seen that which of these courses will be opened in the departments is left to the stakeholders in education faculties. This study aims to determine the elective courses that the pre-service teachers consider more necessary and the courses they want to open. The data of this study, which was conducted as survey research, was collected from the social studies preservice teachers at seven different universities by using the questionnaire prepared by the researchers. The data of the research were analyzed with the help of frequency distributions and chi-square test. Following this study, it has been reached to the elective courses that the Social Studies pre-service teachers deem necessary and which elective courses they want to take. In addition, the differentiation status of these views according to university and gender variables were reached. Following the study, it is suggested that students' opinions and needs should be taken into consideration during the opening of elective courses in faculties.

Keywords: Teacher training, social studies, elective course, preservice teacher

1. GİRİŞ

Öğretmenler, bir öğretim sürecinin temel yapı taşlarından biridir. Öğretmenler öğrencilerin eğitim amaçlarını kazanabilmeleri için öğrenme-öğretme sürecini yönlendiren, sınıf içi ve dışı ortamları hazırlayan, gerekli materyal ve öğretim tekniklerini işe koşan ve öğrencilerin kazanımlarını değerlendiren ana aktördür. Bu

¹ Bu çalışma 7-9 Kasım 2019 tarihinde düzenlenen 8. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

nedenle, öğrenme ve öğretme sürecinin doğru ilerlemesi için öğretmenlerin sahip olduğu yeterlik ve deneyimler çok önem taşır. Alanyazında öğretmenlerin yeterliklerinin öğrencilerinin yeterliklerini ve başarısını doğrudan etkilediğine ilişkin birçok araştırma sonucu bulunmaktadır (International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2019; Hattie, 2003; Tschannen- Moran & Barr, 2004; Stronge 2002; Wayne, & Youngs, 2003).

Öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin yapılan pek çok çalışmada öğretmenlerin mesleki ve kişisel yeterliğe sahip olması beklenmektedir (MEB, 2006). Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017) tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri mesleki bilgi, mesleki beceri ile değer ve tutumlar olarak belirlenmiştir. Mesleki bilgi; alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi şeklindedir. Mesleki beceriler ise, eğitim ve öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme ve öğretme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme alt yeterliklerinden oluşur. Öğretmenlerin tutum ve değerleri, milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim alt yeterliklerini kapsamaktadır.

Öğretmenlerin yeterlikleri kazanmalarında hizmet öncesi eğitim kurumları olan üniversitelere ve eğitim fakültelerine büyük sorumluluk düşmektedir. MEB (2017a) üniversitelerin öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarının düzenlenmesinde zorunlu ve seçmeli derslerin ve ders içeriklerinin düzenlenmesinde, fakülte-okul işbirliğinin sağlanmasında, öğrenme ortamları ve materyallerinin düzenlenmesinde bu yeterlikler çerçevesinin temel alınmasını önermiştir. Öğretmen yetiştirme genel yeterliklerinin yanı sıra her öğretim alanına özgü yeterliklere de yer verilmesi öğretmen eğitimi için gerekli görülmektedir. Bu doğrultuda MEB tarafından sosyal bilgiler öğretmenliği özel alan yeterlikleri (2017b) ile Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) (2019) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Genel ve Alan Yeterlilikleri yayınlanmıştır (MEB, 2019).

İlkokul 4. sınıftan başlayarak 7. sınıfa kadar devam eden sosyal bilgiler eğitiminin temel amacı, etkili vatandaşlar yetiştirmektir. Bu ders, öğrencilerin etkili birer vatandaş olmalarını, sosyal ve siyasal yaşam bilincini kazanmalarını sağlamak amacıyla sosyal bilimlerden elde edilen bilgilerin öğrencilerin düzeyine uygun olarak ele alındığı bir öğretim alanıdır. Bu kapsamda sosyal bilgiler tarih, coğrafya, sosyoloji, antropoloji, psikoloji gibi birçok sosyal bilimi disiplinlerarası anlayışla işleyerek öğrencilerin sosyal ve siyasal olayları çok yönlü düşünmesi ve kavramasını sağlar (Sinnema, 2004). Sosyal yaşamla yakından ilişkili olan bu ders, birçok bilgi, beceri ve değeri içeren kapsamlı bir içerik ve yapıya sahiptir. Sosyal bilgiler öğretmenleri de öğretimini yapacakları bu ders için gerekli bilgi, beceri ve mesleki yeterliklerle donanımlı olmalıdır. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programlarında bu kapsamı taşıyacak şekilde genel kültürden, sosyal bilimlerden, kişisel gelişim alanlarına ve mesleki gelişim konulara değin çok farklı ders çeşitlerine yer verilmelidir (Darling-Hammond, 2006; Witayangkoon, 1990; Zhao vd., 2007). Bu derslerin bir kısmı zorunlu bir kısmı ise seçmeli olarak verilebilir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci 1982 yılından itibaren üniversitelere devredilmiştir. Üniversitelerin öğretmen yetiştirme sürecinde temel aldıkları lisans programları ise 1997, 2006 ve 2009 yıllarında düzenlemeye tabi tutulmuştur. Bu düzenlemeler doğrultusunda en köklü değişiklikler 1997 yılında yapılmıştır. Sekiz yıllık eğitime geçişin yaşandığı bu dönemde bazı lisans programları kapatılmış, bazıları ise yeni açılmıştır. Açılan bu programlardan biri de sosyal bilgiler öğretmenliğidir. 1998 yılından itibaren üniversitelerde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı açılmış ve sosyal bilgiler öğretmenleri de Sosyal Bilgiler Öğretmen Yetiştirme Programı (SBÖYP) doğrultusunda yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu programda, mümkün olduğunca seçmeli derslere yer verilmiştir. Bu programda seçmeli derslere yer verilmesi ve amacı şu şekilde açıklanmıştır (YÖK, 1998, s.8):

Öğretmen adaylarının kendi ilgi, ihtiyaç ve becerileri doğrultusunda asıl alanları dışındaki dersleri alabilmeleri sağlanmıştır. Bu şekilde öğretmen adaylarının, sınırlı da olsa kendilerinin belirleyeceği bir veya birkaç alanda bilgi ve beceri sahibi olmasının yararlı olacağı düşünülmüştür. Seçmeli dersler yoluyla, modern üniversite anlayışında önemli bir yer tutan genel kültürün öğretmen adaylarında oluşturulmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Ayrıca 1998 SBÖYP’de “*Programda mümkün olduğu ölçüde seçmeli ders için yer ayrılmıştır. Öğrencilerin kendi alanı dışındaki ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda seçmeli dersleri diğer bölümlerden almaları sağlanmalıdır. Ancak zorunlu hallerde seçmeli derslerden en fazla ikisi bölüm içinde verilebilir* (YÖK, 1998, s.9)” denilerek öğretmen adaylarının

seçmeli dersleri seçme olanağı sağlanmıştır. Bu program üzerinde 2006 ve 2009 yıllarında programla ilgili bazı düzenlemeler yapılmıştır. SBÖYP son olarak 2018 yılında önemli bir düzenlemeye tabi tutulmuştur. Tüm bu programlarda Alan Bilgisi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür zorunlu derslerinin yanı sıra seçmeli dersler yer almaktadır. Seçmeli ders, YÖK (2017) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: “Zorunlu dersler dışında öğrencinin alan içinden ve/veya alan dışından isteği doğrultusunda aldığı derstir”. SBÖYP’de 2018 yılında yapılan düzenlemelerin önemli bir kısmı seçmeli dersler ile ilgilidir. Seçmeli derslere ilişki yapılan düzenlemelerin birçok gerekçesi bulunmaktadır. Bu gerekçelerin en önemlilerinden biri lisans programlarının Bologna sürecine uyumlu hale getirilmesidir (Sağdıç, 2018). YÖK öğretmen yetiştirme lisans programları belgesinde bu gerekçe şu şekilde ifade edilmektedir (YÖK, 2018, s.12):

Bologna süreci kapsamında müfredatta en az %25 oranında seçmeli derslere yer verilmesi gerekli olup her ne kadar öğretmen yetiştirme programlarında söz konusu seçmeli dersler yer almakla birlikte, giderek seçmeli derslerle ilgili olarak fakültelerde yüzlerce farklı ad altında seçmeli ders açıldığı görülmüştür. Yeni güncelleme çalışmalarında seçmeli derslerle ilgili seçmeli ders havuzlarının oluşturulması bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır.

YÖK tarafından ortaya konan bu gerekçede yer alan seçmeli ders havuzları her bir lisans programı için farklılaşmaktadır. Seçmeli dersler; meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi olmak üzere üç ana başlık altında toplanmaktadır. 2018 SBÖYP için YÖK tarafından hazırlanan seçmeli ders havuzu Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 2018 Lisans Programı Seçmeli Ders Havuzu

Meslek Bilgisi Seçmeli Dersleri	Genel Kültür Seçmeli Dersleri	Alan Eğitimi Seçmeli Dersleri
1. Açık ve Uzaktan Öğrenme	1. Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele	1. Çevre Eğitimi
2. Çocuk Psikolojisi	2. Beslenme ve Sağlık	2. Günümüz Dünya Sorunları
3. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktifite	3. Bilim Tarihi ve Felsefesi	3. Hayat Bilgisi Uygulamaları
4. Eğitim Hukuku	4. Bilim ve Araştırma Etiği	4. Küreselleşme ve toplum
5. Eğitim Antropolojisi	5. Ekonomi ve Girişimcilik	5. Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi
6. Eğitim Tarihi	6. Geleneksel Türk El Sanatları	6. SB Ders Kitabı İncelenmesi
7. Eğitimde Drama	7. İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	7. SB Öğretiminde Yerel-Çocuk Oyunları
8. Eğitimde Program Dışı Etkinlikler	8. İnsan İlişkileri ve İletişim	8. SB Öğretiminde Drama
9. Eğitimde Program Geliştirme	9. Kariyer Planlama ve Geliştirme	9. SB Eğitiminde Materyal Tasarımı
10. Eğitimde Proje Hazırlama	10. Kültür ve Dil	10. SB Öğretiminde Tarihsel Kanıt, Yerel ve Sözlü tarih
11. Eleştirel ve Analitik Düşünme	11. Medya Okuryazarlığı	11. Sosyal Bilgilerde Bilişim Teknolojileri
12. Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	12. Mesleki İngilizce	12. Türk Hukuk Sistemi
13. Kapsayıcı Eğitim	13. Sanat ve Estetik	13. Türkiye’nin Ekonomik Yapısı
14. Karşılaştırmalı Eğitim	14. Türk Halk oyunları	
15. Mikro Öğretim	15. Türk İşaret Dili	
16. Müze Eğitimi	16. Türk Kültür Coğrafyası	
17. Okuldışı Öğrenme ortamları	17. Türk Musikisi	
18. Öğrenme Güçlüğü	18. Türk Sanatı Tarihi	
19. Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama		
20. Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim		
21. Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme		

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, programdan mezun olabilmek için eğitimleri süresince bu havuzda yer alan derslerden altı tane MB seçmeli dersini, dört tane GK seçmeli dersini ve altı tane AE seçmeli dersini alarak bu dersleri başarı ile vermiş olmaları gerekmektedir. Bu dersler için sınıf düzeyi ayrımı ortadan kaldırılmış ve tüm öğrencilerin programlarda açılmış olan seçmeli dersleri sınıf ayrımı ve önkoşul olmaksızın alabilecekleri belirtilmiştir. YÖK, seçmeli derslerden Meslek Bilgisi (MB) ve Genel Kültür (GK) derslerinin anabilim dalları tarafından değil fakülte dersleri olarak bütün öğrenciler için açılmasını istemektedir. Alan Eğitimi (AE) derslerinin ise “ilgili öğretmenlik programında lisansüstü eğitim yapmış veya ÜAK doçentliği olan öğretim elemanlarınca yürütülmesi” belirtilmiştir. Buna karşın SBÖYP’de bu derslerden hangilerinin açılacağına karar verilmesi konusunda nelerin göz önünde bulundurulması gerektiğinden bahsedilmemektedir. Anabilim dallarında bu seçmeli derslerden hangilerinin açılacağı eğitim fakültelerinde yer alan paydaşlara bırakılmış görülmektedir. Bu bağlamda fakülte ve bölüm olanakları, öğretim elemanlarının çalışma alanları ve ders yükleri ile öğrencilerin istekleri göz önünde bulundurulabilir.

Alanyazında Sosyal Bilgiler öğretmen yetiştirme programlarını konu edinen çalışmaların çoğunlukla programın genel özelliklerini irdeleme amacıyla yapıldığı görülmektedir (Cüce, 2019; Çınar, 2004; Kaymakçı, 2012; Özav, 2001; Sağdıç, 2018; Tonga, 2012; Uslu, 2013). Bu çalışmalarda Sosyal Bilgiler öğretmen yetiştirme

programları karşılaştırılmış veya programlara dair paydaşlardan görüşler alınmıştır. Ancak bu çalışmalarda doğrudan seçmeli dersleri konu edinen çalışmalara rastlanamamıştır. 2018 yılından önceki programları konu edinen araştırmalarda ise seçmeli dersler üniversitelere göre farklılaştığı için çalışmalara dâhil edilmemiştir. Böylece alanyazında 2018 SBÖYP'deki seçmeli dersleri doğrudan konu edinen herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Öğretmen eğitiminde önemli bir yeri olan seçmeli derslere ilişkin yeterli çalışmanın olmaması, bu konunun araştırılması gerekliliğini ortaya koymuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının seçmeli ders havuzundaki derslerden hangilerini daha gerekli gördüklerini ve hangi dersleri almak istediklerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda yanıt aranan alt sorular işe şöyledir:

- 1- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının seçmeli derslerin gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının almak istedikleri seçmeli dersler hangileridir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verileri toplanması ve verileri analizinde kullanılan teknikler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının 2018 SBÖYP'de yer alan seçmeli ders havuzundaki derslerden hangilerini daha gerekli gördüklerini ve hangi derslerin açılmasını istediklerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma bir nicel tarama araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Nicel tarama araştırmaları, araştırmacıların kalabalık bir grubun belirli bir durum ya da konu hakkındaki görüşlerini merak ettikleri durumda gerçekleştirilen çalışmalardır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bir diğer deyişle nicel tarama araştırmaları, geçmişte ya da içinde yaşanılan zaman diliminde var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 1999). Bu çalışmada da çok sayıda öğretmen adayının 2018 SBÖYP'de yer alan seçmeli derslere dair görüşleri merak edilmiş ve bu durum nicel tarama araştırmalarının yapısına daha uygun olduğu için çalışma bu desende gerçekleştirilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni, 2018 SBÖYP doğrultusunda öğretmen eğitimi alan Türkiye'deki Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıdır. 2018-2019 öğretim yılında Türkiye'deki 62 farklı üniversitede Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programı yer almaktadır. Bu programlarda yer alan tüm öğretmen adayları çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme ise olasılığa dayalı olmayan yöntemlerden biri olan uygun örnekleme (kolay ulaşılabilir) yolu ile belirlenmiştir (Altunışık, vd. 2007). Çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubu Bilgileri

Üniversite	Cinsiyet		Toplam
	Kadın (f)	Erkek (f)	
Yozgat Bozok Üniversitesi	39	30	69
Pamukkale Üniversitesi	24	20	44
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	68	63	131
Ankara Üniversitesi	38	24	62
Muş Alparslan Üniversitesi	24	13	37
Amasya Üniversitesi	53	37	90
Anadolu Üniversitesi	53	48	101
Toplam	299	235	534

Bu araştırmada Tablo 2'de yer alan yedi farklı üniversitede öğrenim gören toplam 590 Sosyal Bilgiler öğretmen adayına ulaşılmıştır. Çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının bulunduğu üniversiteler ise şunlardır; Yozgat Bozok Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Amasya Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi. Bu üniversitelerde yer alan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı öğrencilerinin tamamı çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında yedi farklı üniversitede öğrenim gören toplam 590 Sosyal Bilgiler öğretmen adayına ulaşılmış ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan anket kullanılarak öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Geliştirilen bu anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde yer alan kişisel bilgi formu aynı zamanda çalışmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan üniversite adını ve cinsiyeti içermektedir. İkinci bölümde öğretmen adaylarının 2018 SBÖYP’de yer alan toplam 52 seçmeli dersin gerekliliğine yönelik görüşleri alınmaktadır. Bu görüşler; “az gerekli görüyorum”, “gerekli görüyorum” ve “çok gerekli görüyorum” şeklinde 3’lü likert tipine uygun olarak alınmıştır. Son bölümde ise, öğretmen adaylarının hangi seçmeli dersleri tercih ettikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bunun için mezuniyet koşullarından hareketle meslek bilgisi ve alan eğitimi seçmeli ders havuzundan 6’şar ders ile genel kültür seçmeli ders havuzundan 4 dersi en çok tercih ettikleri dersten başlayarak sırayla yazmaları istenmiştir. Son olarak geliştirilen ölçme aracına dair uzman görüşleri alındıktan ve pilot uygulama yapıldıktan sonra veri toplama işlemine geçilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri 2018-2019 öğretim yılında toplanmıştır. Bu veriler yedi farklı üniversitede öğrenim gören toplam 590 sosyal bilgiler öğretmen adayından elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde çalışma örnekleminde yer alan üniversitelerdeki öğretim elemanlarından destek alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar Eskişehir dışında yer alan diğer üniversitelerdeki verileri toplamak için öncelikle ölçme aracını ilgili üniversitedeki bir öğretim elemanına göndermiştir. Ölçme aracına dair bilgiler ve uygulama sürecinin nasıl olacağı bu öğretim elemanı ile paylaşılmıştır. Ardından ilgili üniversiteden toplanan veriler posta yolu ile basılı olarak teslim alınmıştır. Böylelikle öğretmen adaylarının 2018 SBÖYP’de yer alan seçmeli derslere yönelik görüşleri ve seçmeli ders tercihlerine yönelik veriler elde edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının seçmeli ders havuzundaki derslerden hangilerini daha gerekli gördüklerini ve hangi dersleri almak istediklerini ortaya çıkarma amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri SPSS24 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Öncelikle eksik ve hatalı doldurulan 56 anket çıkarılmış ve 235’i erkek 299’u kadın olmak üzere toplam 534 öğretmen adayının verileri analiz sürecine dâhil edilmiştir. Öğretmen adaylarının seçmeli ders havuzundaki derslerden hangilerini daha gerekli gördüklerini ve hangi dersleri almak istediklerini ortaya koymak amacıyla verilerin frekans ve yüzde dağılımlarından yararlanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının seçmeli derslere yönelik görüşleri ile seçmeli ders tercihlerinin öğrenim gördükleri üniversite ve cinsiyet değişkenleri bakımından incelenebilmesi için ki-kare testinden yararlanılmıştır. Ki-kare testi yapabilmek gereken varsayımlar sınanmış bu doğrultuda serbestlik derecesi (sd) ve frekans değeri 5’ten küçük olanların %20’yi aşmaması göz önünde bulundurulmuştur (Büyüköztürk, 2019). Bu varsayımlar öğretmen adaylarının seçmeli derslere yönelik görüşlerinde sağlanırken, seçmeli ders tercihlerinde ise frekans değeri 5’ten küçük olan gözenerler %20’yi aştığı için ki-kare analizi yapılamamıştır.

3. BULGULAR

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2018 SBÖYP’de yer alan seçmeli derslere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular iki başlık altında sunulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının seçmeli derslerin gerekliliğine ilişkin görüşleri ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının seçmeli ders tercihleri bu bulgu başlıklarıdır.

3.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Seçmeli Derslerin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

2018 SBÖYP’de 21 tane meslek bilgisi seçmeli dersi, 18 tane genel kültür seçmeli dersi ve 13 tane alan eğitimi seçmeli dersi yer almaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının seçmeli derslerin gerekliliğine ilişkin görüşleri ilgili tablolarda verilmiştir. İlk olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek bilgisi seçmeli derslerinin gerekliliğine ilişkin görüşlerine değinilmiştir. Bu görüşler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Meslek Bilgisi Seçmeli Derslerinin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Ders Adı	Az Gerekli		Gerekli		Çok Gerekli	
	f	%	f	%	f	%
1. Açık ve Uzaktan Öğrenme	309	57,9	165	30,9	60	11,2
2. Çocuk Psikolojisi	13	2,4	145	27,2	376	70,4
3. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktifite Bozukluğu	51	9,6	217	40,6	266	49,8
4. Eğitim Hukuku	124	23,2	267	50	143	26,8
5. Eğitim Antropolojisi	239	44,8	221	41,4	74	13,9
6. Eğitim Tarihi	117	21,9	256	47,9	161	30,1
7. Eğitimde Drama	132	24,7	189	35,4	213	39,9
8. Eğitimde Program Dışı Etkinlikler	130	24,3	232	43,4	172	32,2
9. Eğitimde Program Geliştirme	79	14,8	264	49,4	191	35,8
10. Eğitimde Proje Hazırlama	148	27,7	280	52,4	106	19,9
11. Eleştirel ve Analitik Düşünme	56	10,5	206	38,6	272	50,9
12. Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	129	24,2	219	41	186	34,8
13. Kapsayıcı Eğitim	115	21,5	252	47,2	167	31,3
14. Karşılaştırmalı Eğitim	143	26,8	252	47,2	139	26
15. Mikro Öğretim	204	38,2	239	44,8	91	17
16. Müze Eğitimi	139	26	232	43,4	163	30,5
17. Okuldışı Öğrenme ortamları	60	11,2	246	46,1	228	42,7
18. Öğrenme Güçlüğü	42	7,9	228	42,7	264	49,4
19. Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama	92	17,2	240	44,9	202	37,8
20. Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim	127	23,8	253	47,4	154	28,8
21. Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme	69	12,9	209	39,1	255	47,8

Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının en çok gerekli gördükleri meslek bilgisi seçmeli derslerinin sırasıyla; Çocuk Psikolojisi, Eleştirel ve Analitik Düşünme, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktifite Bozukluğu, Öğrenme Güçlüğü ile Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme olduğu görülmektedir. Bu derslerden Çocuk Psikolojisi ($p=.00<.05$) ve Öğrenme Güçlüğü'nü ($p=.02<.05$) kadın öğretmen adaylarının anlamlı bir şekilde erkek öğretmen adaylarından daha gerekli gördüğü dikkat çekmektedir. Buna ek olarak Eleştirel ve Analitik Düşünme dersi Kütahya Dumlupınar Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi öğrencileri tarafından anlamlı ($p=.04<.05$) bir şekilde daha çok gerekli görülürken, Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme dersi ise Kütahya Dumlupınar Üniversitesi ve Amasya Üniversitesi öğrencileri tarafından anlamlı ($p=.00<.05$) bir şekilde daha çok gerekli görülmektedir. Öğretmen adaylarının en az gerekli gördükleri meslek bilgisi seçmeli dersleri ise sırasıyla; Açık ve Uzaktan Öğrenme, Eğitim Antropolojisi, Mikro Öğretim, Karşılaştırmalı Eğitim ve Eğitimde Proje Hazırlama olduğu görülmektedir. Bu derslerden Açık ve Uzaktan Öğrenme ($p=.01<.05$) dersi Kütahya Dumlupınar Üniversitesi ve Eğitim Antropolojisi ($p=.00<.05$) dersi ise Anadolu Üniversitesi öğrencileri tarafından diğer üniversite öğrencilerine kıyasla anlamlı bir şekilde daha az gerekli görülmektedir. Öğretmen adaylarının genel kültür seçmeli derslerinin gerekliğine ilişkin görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Genel Kültür Seçmeli Derslerinin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Ders Adı	Az Gerekli		Gerekli		Çok Gerekli	
	f	%	f	%	f	%
1. Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele	111	20,8	231	43,3	192	36
2. Beslenme ve Sağlık	80	15	203	38	251	47
3. Bilim Tarihi ve Felsefesi	193	36,1	228	42,7	113	21,2
4. Bilim ve Araştırma Etiği	161	30,1	238	44,6	135	25,3
5. Ekonomi ve Girişimcilik	213	39,9	205	38,4	116	21,7
6. Geleneksel Türk El Sanatları	216	40,4	214	40,1	104	19,5
7. İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	50	9,4	188	35,2	296	55,4
8. İnsan İlişkileri ve İletişim	36	6,7	190	35,6	308	57,7
9. Kariyer Planlama ve Geliştirme	72	13,5	221	41,4	241	45,1
10. Kültür ve Dil	73	13,7	238	44,6	223	41,8
11. Medya Okuryazarlığı	131	24,5	246	46,1	157	29,4
12. Mesleki İngilizce	157	29,4	206	38,6	171	32
13. Sanat ve Estetik	209	39,1	225	42,1	100	18,7
14. Türk Halk oyunları	239	44,8	195	36,5	100	18,7
15. Türk İşaret Dili	108	20,2	207	38,8	219	41
16. Türk Kültür Coğrafyası	76	14,2	234	43,8	224	41,9
17. Türk Musikisi	287	53,7	162	30,3	85	15,9
18. Türk Sanatı Tarihi	226	42,3	212	39,7	96	18

Tablo 4'te yer alan veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının en çok gerekli gördükleri genel kültür seçmeli derslerinin sırasıyla; İnsan İlişkileri ve İletişim, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi, Beslenme ve Sağlık, Kariyer Planlama ve Geliştirme ile Türk Kültür Coğrafyası olduğu görülmektedir. Bu derslerden İnsan İlişkileri ve İletişim dersini kadın öğretmen adaylarının anlamlı ($p=.04<.05$) bir şekilde erkek öğretmen

adaylarından daha gerekli gördüğü dikkat çekmektedir. Buna ek olarak Kariyer Planlama ve Geliştirme dersi Amasya Üniversitesi öğrencileri ($p=.02<.05$) tarafından Türk Kültür Coğrafyası dersi ise Anadolu Üniversitesi öğrencileri tarafından ($p=.00<.05$) anlamlı bir şekilde daha çok gerekli görülmektedir. Öğretmen adaylarının en az gerekli gördükleri genel kültür seçmeli derslerinin sırasıyla; Türk Musikisi, Türk Halk Oyunları, Türk Sanatı Tarihi, Geleneksel Türk El Sanatları ile Ekonomi ve Girişimcilik olduğu görülmektedir. Bu derslerden Türk Sanatı Tarihi ($p=.02<.05$) dersi ile Ekonomi ve Girişimcilik derslerini ($p=.00<.05$) kadın öğrencilerin anlamlı bir şekilde daha az gerekli gördüklerine ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının alan eğitimi seçmeli derslerinin gerekliliğine ilişkin görüşleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Alan Eğitimi Seçmeli Derslerinin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Ders Adı	Az Gerekli		Gerekli		Çok Gerekli	
	f	%	f	%	f	%
1. Çevre Eğitimi	73	13,7	213	39,9	248	46,4
2. Günümüz Dünya Sorunları	41	7,7	182	34,1	311	58,2
3. Hayat Bilgisi Uygulamaları	77	14,4	245	45,9	212	39,7
4. Küreselleşme ve toplum	67	12,5	240	44,9	227	42,5
5. Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi	53	9,9	255	47,8	226	42,3
6. SB Ders Kitabı İncelenmesi	95	17,8	192	36	247	46,3
7. SB Öğretiminde Yerel-Çocuk Oyunları	105	19,7	234	43,8	195	36,5
8. SB Öğretiminde Drama	118	22,1	210	39,3	206	38,6
9. SB Eğitiminde Materyal Tasarımı	123	23	193	36,1	218	40,8
10. SB Öğretiminde Tarihsel Kanıt, Yerel ve Sözlü tarih	114	21,3	238	44,6	182	34,1
11. Sosyal Bilgilerde Bilişim Teknolojileri	120	22,5	233	43,6	181	33,9
12. Türk Hukuk Sistemi	133	24,9	247	46,3	154	28,8
13. Türkiye'nin Ekonomik Yapısı	87	16,3	238	44,6	209	39,1

Tablo 5'te yer alan veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının en çok gerekli gördükleri alan eğitimi seçmeli derslerinin sırasıyla; Günümüz Dünya Sorunları, Çevre Eğitimi, Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemesi, Küreselleşme ve Toplum ile Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi olduğu görülmektedir. Bu derslerden Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemesi'nin Kütahya Dumlupınar Üniversitesi öğrencileri ($p=.03<.05$) ve kadın öğrenciler ($p=.00<.05$) tarafından anlamlı bir şekilde daha gerekli görüldüğüne ulaşılmıştır. Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi dersini kadın öğretmen adaylarının anlamlı ($p=.01<.05$) bir şekilde erkek öğretmen adaylarından daha gerekli gördüğü dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının en az gerekli gördükleri alan eğitimi bilgisi seçmeli dersleri ise sırasıyla; Türk Hukuk Sistemi, Sosyal Bilgiler Eğitiminde Materyal Tasarımı, Sosyal Bilgilerde Bilişim Teknolojileri, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Drama ile Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Kanıt, Yerel ve Sözlü Tarih olduğu görülmektedir. Bu derslerden Türk Hukuk Sistemi, Anadolu Üniversitesi öğrencileri ($p=.00<.05$) tarafından, Sosyal Bilgiler Eğitiminde Materyal Tasarımı dersi ise Kütahya Dumlupınar Üniversitesi öğrencileri tarafından ($p=.00<.05$) anlamlı bir şekilde daha az gerekli görülmektedir. Sosyal Bilgiler Bilişim Teknolojileri dersi ise kadın öğretmen adayları tarafından anlamlı ($p=.02<.05$) bir şekilde daha az gerekli görülmektedir.

3.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Seçmeli Ders Tercihleri

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının seçmeli ders havuzundaki derslerden hangilerini daha gerekli gördüklerini ve hangi dersleri almak istediklerini ortaya çıkarma amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın bulgularının bir diğer yarısı öğretmen adaylarının seçmeli ders tercihleri ile ilgilidir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezuniyet koşullarını yerine getirebilmek için meslek bilgisi ve alan eğitimi seçmeli derslerinden altı, genel kültür seçmeli derslerinden ise dört farklı dersi başarı ile vermiş olması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının seçmeli ders tercihlerine ilişkin bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Seçmeli Ders Tercihleri

Tercih Sırası	Meslek Bilgisi Seçmeli Ders Tercihleri	f	%
1. Tercih	Çocuk Psikolojisi	311	58,2
2. Tercih	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	248	46,4
3. Tercih	Eğitimde Drama	247	46,3
4. Tercih	Eğitimde Program Geliştirme	227	42,5
5. Tercih	Öğrenme Güçlüğü	226	42,3
6. Tercih	Eğitimde Program Dışı Etkinlikler	37	6,9
Genel Kültür Seçmeli Ders Tercihleri			
1. Tercih	İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	99	18,5
2. Tercih	İnsan İlişkileri ve İletişim	58	10,9
3. Tercih	Beslenme ve Sağlık	54	10,1
4. Tercih	Kariyer Planlama ve Geliştirme	42	7,9
Alan Eğitimi Seçmeli Dersleri Tercihleri			
1. Tercih	Çevre Eğitimi	34,6	185
2. Tercih	Günümüz Dünya Sorunları	23,8	127
3. Tercih	Hayat Bilgisi Uygulamaları	13,9	74
4. Tercih	Küreselleşme ve Toplum	14,8	79
5. Tercih	Sosyal Bilgiler Eğitiminde Materyal Tasarımı	9,9	53
6. Tercih	Türkiye'nin Ekonomik Yapısı	11,2	60

Tablo 6'da yer alan veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri altı meslek bilgisi seçmeli dersinin; Çocuk Psikolojisi, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Eğitimde Drama, Eğitimde Program Geliştirme, Öğrenme Güçlüğü ve Eğitimde Program Dışı Etkinlikler olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri dört genel kültür seçmeli dersi ise; İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi, İnsan İlişkileri ve İletişim, Beslenme ve Sağlık ile Kariyer Planlama ve Geliştirme'dir. Son olarak öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri altı alan eğitimi seçmeli dersinin ise; Çevre Eğitimi, Günümüz Dünya Sorunları, Hayat Bilgisi Uygulamaları, Küreselleşme ve Toplum, Sosyal Bilgiler Eğitiminde Materyal Tasarımı ve Türkiye'nin Ekonomik Yapısı olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Sosyal Bilgiler öğretmen yetiştirme lisans programı 2018 yılında yapılan düzenlemelerden sonra farklı bir görünüm kazanmıştır. Bologna sürecine uygun olarak lisans programının %25'i seçmeli derslerden oluşur hale gelmiştir. Önceki programlardan farklı olarak hangi seçmeli derslerin açılacağı doğrudan YÖK tarafından belirlenmiş ve bunun için bir seçmeli ders havuzu oluşturulmuştur (Sağdıç, 2018). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının 2018 SBÖYP seçmeli ders havuzundaki derslere yönelik görüşlerini ve almak istedikleri dersleri belirleme amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmen adaylarının seçmeli derslere yönelik görüşleri ve ders tercihleri benzerlik göstermektedir. Diğer bir ifadeyle en çok ve en az tercih edilen seçmeli dersler ile en çok ve en az gerekli görülen seçmeli dersler birbirini destekleyecek nitelikte olduğu için bunlara yönelik sonuçlar birlikte tartışılmıştır.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan ilki, öğretmen adaylarının meslek bilgisi seçmeli dersleriyle ilgili görüş ve tercihlerine yöneliktir. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ile Öğrenme Güçlüğü gibi özel eğitimle doğrudan ilişkili olan derslerin yanı sıra dolaylı olarak ilişkilendirilebilen Çocuk Psikolojisi dersleri öğretmen adayları tarafından en çok gerekli görülen meslek bilgisi seçmeli dersleri arasında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının bu derslere yönelik düşünceleri İlk ve Açıkalm (2018) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları tarafından desteklenmektedir. Bu çalışmanın sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi alanıyla ilgili eğitim almadıkları ve bu alanla ilgili uygulamalarda kendilerini yeterli hissetmediklerine ulaşılmıştır. Bir diğer sonuç öğretmen adaylarının meslek bilgisi seçmeli dersleri arasından Eleştirel ve Analitik Düşünme dersini daha çok gerekli görmeleridir. Bu durum sosyal bilgiler dersinin amaçları arasında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin olmasıyla açıklanabilir. Benzer şekilde Gelen (2011) çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarından birisinin bireylerdeki eleştirel düşünebilme yetisini geliştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Meslek bilgisi seçmeli dersleri bağlamında ulaşılan bir başka sonuçta Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının daha önce programlarda yer almayan bir ders olan Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenmeyi daha gerekli gördüklerine ulaşılmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının bu alanda kendilerini yetersiz görmeleri ve kendilerini geliştirmek istemeleri ile açıklanabilir.

Alanyazında öğretmen adaylarının yeterliklerine ilişkin yapılan kimi araştırma sonuçlarında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olması sonucuna ulaşılması bu araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Gökkyer ve Türkoğlu, 2018, Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın, 2015). Bu araştırmaların sonuçlarına dayanarak öğretmen adaylarının yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme konusundaki yeterliklerinin bu seçmeli dersin açılarak giderilebileceği söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının en az gerekli gördükleri meslek bilgisi dersi ise, Açık ve Uzaktan Öğrenme dersi olmuştur. Bu durum öğretmen yetiştirme sürecinin yüz yüze eğitim ile gerçekleştirilmesiyle açıklanabilir. Kırallı ve Alcı'nın (2016) çalışması bu yorumu desteklemektedir. Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşlerini aldıkları çalışmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşimi gerekli gördüklerine ulaşmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine göre en çok gerekli görülen genel kültür seçmeli dersleri arasında İnsan İlişkileri ve İletişim ile İnsan Hakları ve Demokrasi dersleri ilk iki sırada yer almaktadır. Öğretmen adaylarının bu iki dersi yoğun olarak çok gerekli görmeleri bu derslerin amaç ve içeriğinin Sosyal Bilgiler dersiyle doğrudan ilişkili olması ile açıklanabilir. Bu doğrultuda Karatekin, Merey, Sönmez ve Kuş (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genel kültür seçmeli dersleri bağlamında sosyal bilgiler öğretmen adayları daha önceki programlarda yer almayan Beslenme ve Sağlık ile Kariyer Planlama ve Geliştirme derslerini çok gerekli görmektedirler. Bu derslerin sıklıkla çok gerekli görülmesi, öğretmen adaylarının kişisel gelişim isteği ile açıklanabilir. Özellikle öğretmen adaylarının Beslenme ve Sağlık dersini çok gerekli görmeleri son yıllarda sosyal medya paylaşımları ile hızlı gelişim gösteren sağlıklı beslenme hareketi ile açıklanabilir. Sağlam ve Gümüş (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da son yıllarda teknoloji gibi çeşitli boyutlar aracılığıyla sağlıklı beslenmeye olan ilginin artışına vurgu yapılmaktadır. Kariyer Planlama ve Geliştirme dersinin çok gerekli görülmesinin nedeni ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sıklıkla hissettikleri atanamama kaygısı ile açıklanabilir. Bununla örtüşen bir sonuca Akpınar, Çolak ve Yiğit (2012) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmış ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sıklıkla atanamama kaygısı içinde oldukları vurgulanmıştır.

Türk Musikisi, Türk Halk Oyunları, Türk Sanatı Tarihi ve Geleneksel Türk El Sanatları gibi sanatla ilişkili bu dersler öğretmen adaylarının genel kültür seçmeli dersleri arasında en az önemli gördükleri dersler arasında yer almaktadır. Buna karşın Akhan (2013) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adayları sanat konularında kendilerini yeterli görmeseler de bu konuların öğretiminin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmanın bu sonucunun alanyazından farklılaşmasının sebebinin öğretmen adaylarının Türk Musikisi, Türk Halk Oyunları, Türk Sanatı Tarihi ve Geleneksel Türk El Sanatları gibi dersleri Sosyal Bilgiler ile ilişkilendirme konusunda güçlük yaşamaları olduğu düşünülebilir. Bu sonuca benzer şekilde Akhan, Kılıçoğlu ve Gedik (2014) tarafından yapılan çalışmada da sosyal bilgiler öğretmen adayları sanat tarihini ifade etme konusunda zorlanmışlardır.

Çalışmanın bir diğer sonucu, öğretmen adaylarının alan eğitimi seçmeli derslerine yönelik görüş ve tercihleri ile ilgilidir. Bu doğrultuda Günümüz Dünya sorunları ve Çevre Eğitimi dersleri öğretmen adaylarının en gerekli gördükleri iki derstir. Bu derslerin en çok gerekli görülen dersler olması öğretmen adaylarının çevre duyarlılığının yüksek olması ve bu derslerin içeriğinin sosyal bilgiler ile daha ilişkili görünmesiyle açıklanabilir. Bunu destekleyecek şekilde Öcal (2013) da çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre konuları ile ilgilenme konusunda olumlu tutum içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Çevre ile ilgili derslerin yanı sıra öğretmen adaylarının çok gerekli gördükleri derslerden birinin Küreselleşme ve Toplum olduğu görülmektedir. Bu durum da öğrencilerin günlük yaşamlarında sıklıkla küreselleşmenin etkilerini hissetmeleri ve öğrenim gördükleri sosyal bilgiler bölümü içeriği ile açıklanabilir. Bunu destekler nitelikte Şahin, Şahin ve Göğebakan-Yıldız (2016) tarafından yapılan çalışmada da sosyal bilgiler ile dünya vatandaşlığı arasında olumlu düzeyde düşük bir ilişkiye ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının en az gerekli gördükleri alan eğitimi seçmeli dersi ise Türk Hukuk Sistemi olmuştur. Alanyazında yer alan bazı çalışmalarda (Kara ve Tangülü, 2017) sosyal bilgiler dersinin hukuk okuryazarlığı açısından önemli bir ders olduğu vurgulanmasına karşın bu ders, öğretmen adaylarının en az gerekli gördükleri alan eğitimi seçmeli dersi olmuştur.

Alanyazında yapılan kimi çalışmalarda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının YÖK tarafından öğrencilere sunulan seçmeli dersleri almakta zorunluluk hissettikleri ve bireysel seçim yapamadıkları için seçimlik ders olarak algılamadıkları, bu seçimlik derslerin zorunlu derslerin bir konusu olarak işlenebileceği ayrı bir seçimlik ders olarak verilmesinin zaman kaybı olacağı ve programdaki ders yüklerini artıracacağı, bu dersleri verecek uzmanların her fakültede olamayabileceği şeklinde yorumları bulunmaktadır (Özdemir ve Ersoy, 2018; Taş, Akar ve Kıroğlu, 2017).

Gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda, seçmeli ders açılırken fakülte ve öğretim elemanı paydaşlarının yanı sıra öğrenci tercihlerinin de göz önünde bulundurulması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının seçmeli dersleri gerekli görme ve seçmeli ders tercihleri konusundaki görüşleri, onların cinsiyet ve öğrenim gördükleri üniversiteye göre de değiştiği görülmektedir. Bu nedenle her üniversitenin kendi seçmeli derslerini açarken öğrencilerinin özelliklerini göz önünde bulundurarak onların görüşlerine başvurması bu derslerdeki katılım ve başarıyı etkileyebilir. Ayrıca, öğrencilerin hangi seçmeli dersleri neden tercih ettiklerini belirlemek amacıyla görüşlerinin alındığı nitel bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akhan, N. E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanat algıları ve sanat konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 146-169.
- Akhan, N. E., Kılıçoğlu, G., & Gedik, H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler ve sosyal bilimlere yönelik metaforları. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 73-90.
- Akpınar, M., Çolak, K., & Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(36), 41-67.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cüce, K. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ve bu yeterliklerin lisans eğitimiyle ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çınar, G. (2004). *İlköğretim bölümü sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı işlevselliğinin öğretim elemanı ve öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Enwelim, S. C. (2016). Teacher Characteristics as Correlates of Students Achievement in Social Studies: A Case Study in Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7(28), 110-114.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gelen, İ. (2011). Sosyal bilgiler programındaki düşünme ile ilgili bazı ortak becerilerin kazanılma düzeyinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 83-106.
- Gökçer, N. & Türkoğlu, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2), 125-136.
- Hattie, J. A. C. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Building Teacher Quality: What does the research tell us konferansında sunulmuş bildiri. Melbourne, Avustralya. Erişim adresi: http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Hover, S. V. (2008). The professional development of social studies teacher. Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (Ed.), *Handbook of research in social studies education* içinde (s. 352-272). Newyork: Routledge Taylor and Francis Group.

- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2019). *Teaching for excellence and equity analyzing teacher characteristics, behaviors and student outcomes with TIMS*. Burroughs, N., Gardner, J., Lee, Y., Guo, S., Toutou, I., Jansen, K., Schmidt, W. (Ed). Springer. Erişim adresi: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-030-16151-4.pdf>.
- İlk, G., & Açıkalın, M. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 57-88.
- Kara, H. & Tangülü, Z. (2017). Sosyal bilgiler öğretim programında hukuk ve politik okuryazarlığı üzerine bir durum incelemesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 2(1), 1-28.
- Karasar, N. (1999) *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karatekin, K., Merey, Z., Sönmez, Ö. F., & Kuş, Z. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 2193-2207.
- Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının içerik değerlendirmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 45-61.
- Kıralı, F. N., & Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8(30), 55-83.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017b). *Öğretmen Yeterlikleri Kitabı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği özel alan yeterlikleri*. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160558_9-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_sosyal_bilgiler_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_12.pdf.
- Tschannen-Moran, M. & Barr, Marilyn (2004). Fostering Student Learning: The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement, *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
- Öcal, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (27), 333-352.
- Özdemir, M. ve Ersoy, A. F. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncellenen sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına (2018) ilişkin görüşleri. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Bildiri kitabı içinde (11-13 Ekim Kırşehir) ss.1308-1326. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>.
- Özav, L. (2001). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı üzerine düşünceler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 165-177.
- Sağdıç, M. (2018). Türkiye’de 2018 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Öğretmen Yetiştirme Programının önceki program ile karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 308-321.
- Sağlam, K., & Gümüş, T. (2019). Yazılı, görsel ve sosyal medyada gıda ile ilgili bilgi kirliliğinin halkın gıda tercihi üzerine etkileri. *GIDA*, 44(1), 153-162.
- Sinnema, E. L. (2004). Social sciences, social studies or a new term?: The dilemma of naming a learning area. *The Ministry of Education curriculum Marautanga project*, 1-22.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

- Şahin, M., Şahin, S., & Göğebakan-Yıldız, D. (2016). Sosyal bilgiler eğitimi programı ve dünya vatandaşlığı: Öğretmen adaylarının perspektifinden. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 369-390.
- Taş, İ. D., Kunduroğlu-Akar, T., & Kiroğlu, E. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 578-592.
- Tonga, D. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 779-803.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Uslu, S. (2013). Sosyal bilgiler eğitimi lisans programının sosyal bilgiler öğretmeni özel alan yeterlikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 126-139.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2019). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYC), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Genel ve Alan Yeterlilikleri*, Ankara. Erişim adresi: <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=48>.
- Akhan, N. E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanat algıları ve sanat konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 146-169.
- Akhan, N. E., Kılıçoğlu, G., & Gedik, H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler ve sosyal bilimlere yönelik metaforları. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 73-90.
- Akpınar, M., Çolak, K., & Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(36), 41-67.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cüce, K. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ve bu yeterliklerin lisans eğitimiyle ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çınar, G. (2004). *İlköğretim bölümü sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı işlevselliğinin öğretim elemanı ve öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Enwelim, S. C. (2016). Teacher Characteristics as Correlates of Students Achievement in Social Studies: A Case Study in Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7(28), 110-114.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gelen, İ. (2011). Sosyal bilgiler programındaki düşünme ile ilgili bazı ortak becerilerin kazanılma düzeyinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 83-106.
- Gökkyer, N. & Türkoğlu, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(2), 125-136.
- Hattie, J. A. C. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Building Teacher Quality: What does the research tell us konferansında sunulmuş bildiri. Melbourne, Avustralya. Erişim adresi: http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/

- Hover, S. V. (2008). The professional development of social studies teacher. Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (Ed.), *Handbook of research in social studies education* içinde (s. 352-272). Newyork: Routledge Taylor and Francis Group.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2019). *Teaching for excellence and equity analyzing teacher characteristics, behaviors and student outcomes with TIMS*. Burroughs, N., Gardner, J., Lee, Y., Guo, S., Touitou, I., Jansen, K., Schmidt, W. (Ed). Springer. Erişim adresi: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-030-16151-4.pdf>.
- İlk, G., & Açıklan, M. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 57-88.
- Kara, H. & Tangülü, Z. (2017). Sosyal bilgiler öğretim programında hukuk ve politik okuryazarlığı üzerine bir durum incelemesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 2(1), 1-28.
- Karasar, N. (1999) *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karatekin, K., Merey, Z., Sönmez, Ö. F., & Kuş, Z. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 2193-2207.
- Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının içerik değerlendirmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 45-61.
- Kıralı, F. N., & Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8(30), 55-83.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017b). *Öğretmen Yeterlikleri Kitabı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği özel alan yeterlikleri*. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160558_9-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_sosyal_bilgiler_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_12.pdf.
- Tschannen-Moran, M. & Barr, Marilyn (2004). Fostering Student Learning: The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement, *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209.
- Öcal, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (27), 333-352.
- Özdemir, M. ve Ersoy, A. F. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncellenen sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına (2018) ilişkin görüşleri. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Bildiri kitabı içinde (11-13 Ekim Kırşehir) ss.1308-1326. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>.
- Özav, L. (2001). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı üzerine düşünceler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 165-177.
- Sağdıç, M. (2018). Türkiye’de 2018 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Öğretmen Yetiştirme Programının önceki program ile karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 308-321.
- Sağlam, K., & Gümüş, T. (2019). Yazılı, görsel ve sosyal medyada gıda ile ilgili bilgi kirliliğinin halkın gıda tercihi üzerine etkileri. *GIDA*, 44(1), 153-162.
- Sinnema, E. L. (2004). Social sciences, social studies or a new term?: The dilemma of naming a learning area. *The Ministry of Education curriculum Marautanga project*, 1-22.

- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Şahin, M., Şahin, S., & Göğebakan-Yıldız, D. (2016). Sosyal bilgiler eğitimi programı ve dünya vatandaşlığı: Öğretmen adaylarının perspektifinden. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 369-390.
- Taş, İ. D., Kunduroğlu-Akar, T., & Kiroğlu, E. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 578-592.
- Tonga, D. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 779-803.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Uslu, S. (2013). Sosyal bilgiler eğitimi lisans programının sosyal bilgiler öğretmeni özel alan yeterlikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 126-139.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2019). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYC), Sosyal Bilimler Öğretmenliği Genel ve Alan Yeterlilikleri*, Ankara. Erişim adresi: <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=48>.
- Wayne, A. J. & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A Review. *Review of Educational Research*, 73 (1), 89–122.
- Witayangkoon, K. (1990). *Secondary social studies teaching competencies as perceived by student-teachers, instructors, and administrators in Thailand*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of North Texas.
- Zhao, Y., Hoge, J. D., Choi, J., & Lee, S. Y. (2007). Comparison of social studies education in the United States, China, and South Korea. *International Journal of Social Education*, 21(2), 91-122.



Etkili Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi*

Mehmet EROĞLU¹, Ramazan ÖZBEK²

¹ Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mehmeteroglu@firat.edu.tr

² Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ramazan.ozbek@inonu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 11.05.2020 Kabul Tarihi/Accepted: 28.05.2020 e-Yayım/e-Printed: 19.06.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.142>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı etkili öğretmenlerin mesleki gelişim özelliklerini incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseninde tasarlanan çalışmanın katılımcılarını 2012-2015 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından etkili öğretmen olarak seçilen 32 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Etkili öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin deneyimleri; güncelleme etkinlikleri, işbirliği ve paylaşım etkinlikleri, yansıtıcı etkinlikler, deneyimleme, eğitsel koçluk, kişisel gelişim ve öğrenme, gözlem olmak üzere 7 tema altında toplanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin mesleki gelişime etkisine ilişkin görüşleri; başarı ve gelişimi sağlama, mesleki bilgileri güncelleme, öğrenciyi anlama, meslek sevgisi, yenilik, ödül, motivasyon, sorun çözme, farklılık yaratma, üretkenlik ve yeni alışkanlık kazanma temalarından oluşmaktadır. MEB' in mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri olumlu özellikler ile olumsuzluklar ve aksaklıklar olmak üzere iki temel alt temaya ayrılmaktadır. MEB'in mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin olumsuzluklar ve eksiklikler öğretmenler tarafından daha çok vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim engellerine ilişkin görüşleri; motivasyon sorunları, okul kültürü, gelişimin desteklenmemesi, sürekli değişen yapı, alt yapı sorunları, tükenmişlik, öğretmen seçimi, zaman sorunu, bireysellik, alışkanlıklar, meslek algısı, önyargılar ve yeni fikirlerle açık olmama temalarından oluşmaktadır. Bulgular etkili öğretmenlerin zengin mesleki gelişim deneyimlerinin olduğunu, mesleki gelişimin önemini ve katkısının farkında olduklarını ancak mesleki gelişimlerinin yeterince desteklenmediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişim, etkili öğretmen, mesleki gelişim etkinlikleri, mesleki gelişim engelleri.

Professional Development of Effective Teachers

ABSTRACT

The purpose of the research is to examine the professional development characteristics of the effective teachers. The study was designed in the qualitative approach and as the research method, "phenomenology" was used. The participants of the research consist of 32 teachers selected as effective teachers by the Ministry of Education between 2012-2015. The research data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher. Content analysis was used in the analysis of the data. The effective teachers' professional development experiences consist of 7 themes: update activities, collaboration and sharing activities, reflective activities, experience, educational coaching, personal development and learning, observation. Teachers' views on the impact of professional development activities include achievement and development, updating professional knowledge, understanding the student, love of profession, innovation, reward, motivation, problem solving, making a difference, productivity and gaining new habit. Teachers' views on MoNE's professional development practices are divided into two main subthemes: positive features, negativities and shortcomings. The negativities and shortcomings regarding the professional development practices of MoNE are emphasized more by the teachers. Teachers' views on professional development barriers include motivation problems, school culture, lack of development, ever-changing structure, infrastructure problems, burnout, teacher choice, time problem, individualism, habits, perception of profession, prejudices and not being open to new ideas. Findings show that effective teachers have rich professional development experiences, are aware of the importance and contribution of professional development, but their professional development is not supported sufficiently.

Keywords: Professional development, effective teacher, professional development activities, professional development barriers.

1. GİRİŞ

Günümüzde eğitimin temel amacı insan kaynaklarının nitelikli hale getirilmesidir. Bu nedenle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitim sistemlerini geliştirmek için sürekli reformlar yapmaktadırlar. Eğitimin

* Bu çalışma 3-5 Kasım 2016 tarihlerinde Antalya' da düzenlenen I. Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

kalitesinin en önemli göstergelerinden birisi ise öğrenci başarısıdır. Öğrenci başarısını etkileyen birçok faktör vardır. Ancak öğretmen kalitesi öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin başında gelmektedir (Ambussaidi, & Yang, 2019; Blömeke, Olsen, & Suhl, 2016; Bakar, 2018; Gershenson, 2016). Öğretmen kalitesinin göstergesi olan hizmet öncesi eğitimin niteliği, teknolojik pedagojik alan bilgisi, mesleki gelişim, mesleki deneyim, öğretmenin kişisel özellikleri vb birçok faktör vardır. Ancak bu faktörler içerisinde mesleki gelişim öğretmen kalitesini belirleyen en önemli değişkendir (Hamdan & Lai, 2015). Çünkü mesleki gelişim öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme (Jacob, Hill, & Corey, 2017; Lu, vd., 2019) ve öğrenci başarısını artırma (Akiba, & Liang, 2016; Garet vd., 2001; Hoge, 2016; Lindvall, 2017; Shava, 2016) potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla eğitimde kalitenin artırılabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimi anahtar bir role sahiptir.

Mesleki gelişim, genel olarak bir meslekteki kişinin mesleki rolündeki gelişmesini ifade etmektedir (Abou-Assali, 2014; Villegas-Reimers, 2003). Bir mesleği yapan kişinin ortaya çıkan bilgi talebine bağlı olarak mesleki bilgi ve becerilerini geliştiren yaşam boyu süreç olarak tanımlanmaktadır (Hoque, Alam, & Abdullah, 2011). Yaşam boyu öğrenenler olarak öğretmenlerin kariyerleri boyunca farklı mesleki ihtiyaçları bulunmaktadır (Şenol, 2020). Öğretmenlerin mesleki gelişimi de mesleki bilgi, beceri ve uygulamalarını çeşitli etkinliklerle geliştirdikleri süreçtir (Craft, 2002; Chang vd., 2011). Mesleki gelişim öğretmenlerin mesleki olarak gelişmesini sağlamak için yapılan planlanmış öğrenme fırsatlarını ve deneyimlerini içeren sistematik bir süreç olarak da tanımlanmaktadır (Guskey, 2000; Wells, 2014). Bu bağlamda mesleki gelişim süreci öğretmenlerin meslek hayatları boyunca devam eden ve aktif öğrenmeyi gerekli kılan bir öğrenme sürecidir (Özdemir, 2016). Mesleki gelişim öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirerek öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlamayı amaçlayan süreçler ve etkinliklerdir (Guskey, 2000; Reese, 2010). Çünkü mesleki gelişim, öğretmenlerin alan bilgisini ve öğretim tekniklerine ilişkin bilgisini geliştirerek öğrencilerin başarısını artırmaktadır (Garet vd., 2001; Hoque, vd., 2011; Jacob, Hill, & Corey, 2017). Dolayısıyla mesleki gelişim öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve uygulamalarını geliştirerek etkili öğretmenler olmalarını sağlamaktadır. Çünkü öğrenci başarısı öğretmenlerin etkililiğinin önemli bir göstergesidir (Kane, McCaffrey, Miller, & Staiger, 2013).

Başarılı öğretimin önemli bir bileşeni öğrenmedir (Polk, 2006). Bu nedenle öğretmenler öğretimi etkili yapabilmek için mesleki öğrenmelerine önem vermeleri gerekmektedir. Çünkü öğretmenler mesleki öğrenmeler sayesinde mesleki bilgi ve becerilerini geliştirerek daha etkili öğretmen olabilirler (Lu vd., 2019; Jacob, Hill, & Corey, 2017). Etkili öğretmenler öğrencilerin başarısı için sorumluluk duyan, etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip, öğretimi etkili şekilde organize eden ve uygulayan, öğrencinin gelişimini izleyen, üst düzey düşünme becerilerine sahip profesyonel kişilerdir (Taylor, Pressley, & Pearson, 2000; Stronge, 2018). Etkili öğretmenlerin özellikleri dikkate alındığında öğrenci başarısı için sorumluluk duyma, etkili sınıf yönetimi, öğretme sürecini organize etme gibi özellikler mesleki gelişim sürecinin becerilerine sahip olma vb. özelliklerin mesleki gelişim sürecinin ürünü olduğu görülmektedir. Bu nedenle mesleki gelişimin etkili öğretmenlerin mesleki başarısının anahtarı olduğu düşünülmektedir.

Bütün dünya da olduğu gibi Türkiye de de öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin önemli gelişmeler olmaktadır. MEB mesleki gelişimin özendirilmesi amacıyla 2012 yılından beri mesleğinde başarılı öğretmenleri seçmek için “öğretmenlik mesleğinde fark yaratanlar” teması altında bir uygulama yürütmektedir. Bu bağlamda mesleğinde temayüz etmiş, çevresinde tanınan, sevilen ve üstün başarısı bilinen öğretmenlerin bu nitelikleri diğer meslektaşlarına örnek olacak şekilde tanıtmak ve öğretmenlik mesleğine karşı kamuoyunu bilinçli ve duyarlı hale getirmek amacıyla (MEB, 2012):

- Mesleki çalışmalarıyla farkındalık yaratmış,
- Çevresi ile iyi iletişim geliştirerek toplumda kabul görmüş, beğeni ile anlatılan faaliyetler gerçekleştirmiş,
- Ulusal ve uluslararası düzeyde bilim, sanat, spor vb. alanlarında başarı kazanan öğrenciler yetiştirmiş,
- Bilim, sanat, spor vb alanlarda topluma katkı sağlayan başarılı projeler gerçekleştirmiş ve halen görevde olan öğretmenlerden her ilden üçer öğretmen seçilmesi istenmiştir.

Bu seçim işlemi için öğretmenlerden çalışmalarının yer aldığı ve değerlendirilmek üzere il milli eğitim müdürlüklerine çalışmalarına ilişkin doküman sunmaları istenmiştir. Daha sonra öğretmenler tarafından sunulan dokümanlara ilişkin il milli eğitim müdürlüklerince yapılacak değerlendirmeye karar verilmektedir. Objektif bir değerlendirme yapabilmek için değerlendirme komisyonlarının öğretmen, yönetici ve öğretim üyelerinden oluşturulmaktadır. Mesleğinde fark yaratan öğretmenlerin seçim sürecine ilişkin belirtilen bu hususlar özellikle seçim sürecinin objektif ve bilimsel kriterler doğrultusunda gerçekleştirilmesini sağlamaya yöneliktir. Bu değerlendirmeler sonucunda her ilden seçilen öğretmenlerin öğretmenler günü için MEB tarafından yapılan etkinliklere katılarak resmi törende illerini temsil etmektedirler. Bu uygulamayla hem başarılı öğretmenleri onore etmek hem de bu konuda diğer öğretmenlere ve topluma örnek gösterilmesi amaçlanmıştır.

MEB bünyesinde 1 077 307 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2019). Oysa “öğretmenlik mesleğinde fark yaratanlar” uygulamasıyla seçilen öğretmenlerin, toplam öğretmen sayısının çok az bir kısmını (162) oluşturduğu görülmektedir. Mesleğinden fark yaratan bu öğretmenlerin seçilme kriterleri dikkate alındığında bu öğretmenlerin aynı zamanda mesleki olarak başarılı olan etkili öğretmenler olduğu söylenebilir. Bu başarının muhtemel sebeplerinden biri olarak mesleki gelişim düşünülmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde mesleğinde fark yaratan öğretmenlerin mesleki gelişim açısından iyi örnekler olduğu düşünülebilir. Bu öğretmenlerin mesleki gelişim özelliklerinin araştırılmasıyla elde edilecek sonuçların, diğer öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunması, MEB’in mesleki gelişim uygulamalarına yön vermesi ve katkıda bulunması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında nitel desende tasarlanan bu çalışma etkili öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin daha derin bilgiler etme imkanı sunması ve böylece yeni çalışmalara ve uygulamalara olanak tanınması bakımından önemlidir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı etkili öğretmenlerin mesleki gelişim özelliklerini incelemektir. Bu kapsamda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranacaktır.

1. Etkili öğretmenler mesleki gelişimlerini sağlamak için neler yapmaktadırlar?
2. Etkili öğretmenler, deneyimledikleri mesleki gelişim etkinliklerinin kendi mesleki gelişimlerine etkisine ilişkin ne düşünmektedirler?
3. Etkili öğretmenler, MEB uygulamalarını mesleki gelişimleri açısından nasıl değerlendirmektedirler?
4. Etkili öğretmenler mesleki gelişimlerini engelleyen faktörlere ilişkin ne düşünmektedirler?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, Çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama aracının uygulanması, verilerin analizi yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, etkili öğretmenlerin mesleki gelişim özelliklerini belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Araştırmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

2.2. Katılımcılar

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışarıya vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada, mesleki gelişim olgusunu en iyi şekilde yansıtabilecek düşünülen etkili öğretmenler araştırmanın örnekleme olarak seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında 2 aşamalı bir seçim yapılmıştır. Birinci aşamada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak 2012-2015 yılları arasında mesleğinde fark yaratan öğretmen seçilen öğretmenler araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu amaçla Öğretmen Yetiştirme Geliştirme Genel Müdürlüğünden 2012-2015 yılları arasında mesleğinde fark yaratan öğretmen olarak seçilen 162 öğretmenin iletişim bilgilerine ulaşılmıştır. Çalışma grubundaki tüm öğretmenlere ulaşmanın zorluğu, maliyeti ve çok fazla zaman gerektirmesi gibi faktörler dikkate alınarak ikinci aşamada amaçlı örnekleme

yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak katılımcılar seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu amaçla iletişim bilgilerine ulaşılan 162 öğretmen arasından cinsiyete, çalışılan eğitim kademesine, öğretmenlik branşına ve eğitim düzeyine göre bazı öğretmenler seçilmiştir. Daha sonra belirlenen bu öğretmenlerle iletişime geçilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlerle araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 32 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlere ilişkin veriler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	9	28
	Erkek	23	72
Eğitim Durumu	Lisans	19	59
	Yüksek Lisans	10	31
	Doktora	3	10
Kıdem	1-10	7	22
	11-20	16	50
	21 ve üstü	9	28
Görev Yapılan Eğitim Kademesi	İlkokul	7	22
	Ortaokul	10	31
	Lise	15	47
Branş	Matematik	1	3
	Fen ve Teknoloji	2	6
	Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji)	7	23
	Felsefe	1	3
	Türkçe	3	10
	Görsel Sanatlar	2	6
	Sınıf Öğretmeni	8	25
	Rehberlik	1	3
	İngilizce	1	3
	Bilişim Teknolojileri	1	3
	Meslek Bilgisi	1	3
	Türk Dili ve Edebiyatı	1	3
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	3
	Sosyal Bilgiler	1	3
Beden Eğitimi	1	3	
Toplam		32	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 23’ ü (%72)’si erkek, 9’ u (%28) bayandır. Öğretmenlerin 7’ si (% 22) ilkokulda, 10’ u (%31) ortaokulda, 15’ i (%47) lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 7’ si (%22) 1-10 yıl kıdeme, 16’ sı (%50) 11-20 yıl kıdeme, 9’ u (%28) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin eğitim durumları, 19’ u (%59) % 59’u lisans, 9’ u (%31) yüksek lisans, 3’ ü (%10) doktora şeklindedir. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımı 8’ i (%25) sınıf öğretmeni, 7’ si (%23) fen bilimleri, 3’ ü (%10) Türkçe, 2’ si (%6) fen ve teknoloji, 2’ si (%6) görsel sanatlar, 1’ i (%3) matematik, 1’ i (%3) felsefe, 1’ i (%3) rehberlik, 1’ i (%3) İngilizce, 1’ i (%3) bilişim teknolojileri, 1’ i %3 ‘ü meslek bilgisi, 1’ i %3 ‘ü Türk dili ve edebiyatı, 1’ i (%3) Din kültürü ve ahlak bilgisi, 1’ i (%3) beden eğitimi şeklindedir. Mesleki gelişimde cinsiyet, kıdem, eğitim durumu ve çalışılan öğretim kademesi önemli değişken olarak düşünüldüğünden bunlara ilişkin bilgilere bu bölümde yer verilmiştir. Branş değişkeni ise çeşitliliği sağlamak amacıyla alınmıştır. Bu bağlamda çalışma grubunun bu değişkenler bakımından homojen olduğu söylenebilir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 2012). Araştırmacıya bu esnekliği sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak yarı yapılandırılmış taslak görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun kapsam açısından geçerliliğini sağlamak için dört öğretim üyesinden (2’si eğitim programları ve öğretim ABD’

da, 1'i eğitim yönetimi ABD' da, 1'i ortaöğretim fizik eğitimi ABD' da görev yapmaktadır) ve 2 öğretmenden (bilim uzmanı) uzman görüşü alınmış, öneri ve eleştiriler doğrultusunda görüşme formunda yer alan sorular yeniden yapılandırılmış ve son şeklini alan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşmuştur.

2.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Görüşmeler WEB tabanlı olarak gerçekleştirilmiştir. İnternet bilgi ve iletişim çağında verilerin hızlı, doğru, verimli ve etkin bir biçimde islenerek bilgi üretilmesi rekabet üstünlüğü yaratacak fırsatlar sunan bir süreçtir (Çakıroğlu, 2007). Öğretmenlerin her birinin farklı şehirlerde olması nedeniyle görüşmeler WEB tabanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme tekniği çoğunlukla yüz yüze yapılmakta ise de telefon, internet vb. iletilerle de yapılabilmektedir (Karasar, 2012). Görüşme formu hazırlanarak internete yüklenmiştir. Forma ilişkin öğretmenlere mail gönderilerek açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca görüşme formun da yer alan görüşme sorularına ilişkin öğretmenler telefonla aranarak bilgilendirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Olgubilim araştırmalarında araştırmacının görevi, deneyimin cevherini belirlemek ve betimlemektir (Merriam, 2013). Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada da öğretmenlerin deneyimlerinin cevherini belirlemek için "içerik analizi" yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu yaklaşımda toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonrada ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Veriler dört aşamada analiz edilmiştir. Bu aşamalar sırasıyla verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Analiz sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları ve yazılı formlar deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Çözümlenelerde görüşüne başvuru alan öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3.... şeklinde sıralı numaralar verilerek açıklamalar yapılmıştır. Görüşme ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalandırılmıştır. Araştırmada ortak temaları belirlemek için katılımcıların yazılı cevapları temalara ve alt temalara ayrılarak, sürekli karşılaştırılmıştır (Creswell, 2007). Araştırmada iç geçerliği sağlamak için öğretmenlerin görüşleri öncelikle kodlanmış sonradan doğrudan alıntılarla kodlar desteklenmiştir. Bulguların anlamlılığını ve bütünlüğü araştırmacılar tarafından sürekli test edilmiştir. Temalandırma işleminin güvenilirliğini sağlamak için temalandırma işlemi araştırmacılar ve diğer bir uzman (eğitim yönetimi alanında öğretim üyesi) tarafından ayrı ayrı yapılmış daha sonra bu temalar karşılaştırılmıştır. Temalandırma işlemi sonucunda 68 tema oluşmuştur. Altı tema araştırmacılar tarafından farklı kodlanmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında görüşüne başvuru alan diğer uzman 6 temayı araştırmacılarından farklı bir kategoriyle ilişkilendirdiğinden araştırmacılar arasındaki görüş birliği, Miles ve Haberman'ın (1994) belirttiği formülle hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda $P(\text{görüş birliği}) = (62 / (62 + 6)) \times 100 = \%91$ olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda, görüş birliği değerinin %70 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenilirlik elde edilmiş olur (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bulguların tutarlılığını sağlamak için temaları oluşturan kavramların kendi aralarında ve diğerler temalarla tutarlılığı değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. Araştırmanın bulguları önce yapılan araştırmalarla karşılaştırılmıştır. Dış geçerliği sağlamak için verileri toplama aracının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar araştırma süreci detaylarıyla açıklanmıştır. Ayrıca bulgular, alan yazınıla karşılaştırılarak, bulguların anlamı ve uygulamadaki gerçekliği ve anlamlılığı irdelenmiştir. Araştırmanın başka araştırmalarla test edilebilmesi için ise araştırmaya ilişkin gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmaya çalışılmıştır. Tablolarda "n" sayısı temaya ilişkin görüş bildiren katılımcı sayısını, "P" sayısı ise ifadenin tekrarlanma sıklığını göstermektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilecektir.

3.1. Etkili Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine İlişkin Deneyimleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin deneyimleri Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2. Etkili öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri

Mesleki Gelişim Etkinlikleri		f	n
Güncelleme Etkinlikleri	Akademik Okuma	29	29
	İnternet Kaynaklarının Kullanımı	25	25
	Bilimsel Toplantılar	22	22
	Hizmet içi Eğitim	19	19
	Araştırma	5	5
	Toplam(Güncelleme Etkinlikleri)	100	32
İşbirliği ve Paylaşım Etkinlikleri	Meslektaşlarla İşbirliği ve Paylaşım	19	19
	Akademisyenlerle İşbirliği ve Paylaşım	11	11
	Velilerle İşbirliği ve Paylaşım	11	11
	Yönetici ve Müfettişlerle İşbirliği ve Paylaşım	8	8
	Kuruluşlarla İşbirliği ve Paylaşım	4	4
	Toplam(İşbirliği ve Paylaşım Etkinlikleri)	53	23
Yansıtıcı Etkinlikler	Meslektaşlarla Yansıtma	13	13
	Öğrencilerle Yansıtma	9	9
	Diğer Paydaşlarla Yansıtma	7	7
	Bireysel yansıtma	3	3
	Toplam (Yansıtıcı Etkinlikler)	32	19
Deneyimleme	23	23	
Eğitsel Koçluk	7	7	
Kişisel Gelişim ve Öğrenme	6	6	
Gözlem	4	4	

Öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri güncelleme etkinlikleri, işbirliği ve paylaşım etkinlikleri, yansıtıcı etkinlikler, deneyimleme, eğitsel koçluk, kişisel gelişim ve öğrenme, gözlem olmak üzere 7 tema altında toplanmaktadır. Bu temalardan güncelleme etkinlikleri teması altında akademik okuma, internet kaynaklarının kullanımı, bilimsel toplantılara katılma, hizmet içi eğitime katılma ve araştırma alt temaları yer almaktadır. İşbirliği ve paylaşım etkinlikleri teması, meslektaşlarla işbirliği ve paylaşım, akademisyenlerle işbirliği ve paylaşım, velilerle işbirliği ve paylaşım, yönetici ve müfettişlerle işbirliği ve paylaşım, kuruluşlarla işbirliği ve paylaşım alt temalarını içermektedir. Yansıtıcı etkinlikler teması ise, meslektaşlarla yansıtma, öğrencilerle yansıtma, diğer paydaşlarla yansıtma, bireysel yansıtma alt temalarından oluşmaktadır.

Öğretmenlerin en çok katıldıkları etkinliklerin güncelleme etkinlikleri(f=100) olduğu görülmektedir. Güncelleme etkinlikleri içerisinde en çok vurgulanan (f=29) alt tema ise akademik okumadır. Bu temada öğretmenler alan bilgisi ve pedagojik bilgilerini güncellemek için yararlandıkları kitaplar, dergiler, makalelere ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ifade etmişlerdir. Bu kaynaklar öğretmenlerin mesleki gelişimleri için en çok başvurduğu kaynaklardır. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö10: Mesleki gelişimimi sağlamak için en çok yararlandığım kaynakların başında kitaplar gelmektedir.

Uzmanlık alanıma katkı yaptığını düşündüğüm kitapları okuyarak ve düşüncelerimle harmanlayıp gerçek hayatıma uyarlamaya çalıştım. Daha sonra iyi bir bilim- okuryazarı olmaya çalıştım, bilimsel dergilerdeki makaleleri okuyarak ürettiğim projeler için fikir kaynaklarına ulaşmaya çalıştım.

Katılımcıların en çok vurguladığı (f=25) alt temalardan biri ise “internet kaynaklarının kullanımı” alt temasıdır. Bu tema altında öğretmenler mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla internet kullanımlarına ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda yararlandıkları internet siteleri, internet uygulamaları, forumların vs kullanımına ilişkin örnekler vermişlerdir. Bu temada yer alan bazı görüşler şu şekildedir:

Ö3: İnternet üzerinde e kampüsteki seminerleri, eğitici videoları izlemeye çalışıyorum.

Ö16: Öğrencilerimle paylaşmak üzere kimya ile ilgili Türkçe ve yabancı internet sitelerini inceleyerek soyut fen konularını somutlaştıracak animasyon, video ve incelemeleri takip etmekteyim. Çünkü sayısal alanda öğrencilerin beğenisini ve ilgisini kazanmanın ilk yolunun öncelikle alan bilgisi hâkimiyeti ve yeterliliği olduğunu yıllardır tecrübe etmekteyim.

Güncelleme etkinlikleri teması altında yer alan “bilimsel toplantılar” teması da çok vurgu yapılan (f=22) temalardan biridir. Bu tema altında öğretmenler mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla katıldıkları bilimsel toplantılar, konferanslar, eğitimler, çalıştaylar vs ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ifade etmişlerdir. Bu temada yer alan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Ö1: Yurt içi ve yurt dışı kongre ve toplantılara katılıyorum. Üniversitelere dışardan eğitim veren gelmişse katılıyorum. Daha çok ilgi duyduğum alanlarda olursa ilgi gösteriyorum. Tıp ve inovasyon alanlarında.

Ö27: Özellikle TÜBİTAK tarafından desteklenen Olimpiyat Eğitimleri ve Proje Danışmanlığı Eğitimleri ufku biraz daha açtı. Kendi alanım ve eğitimle ilgili olan çalışmalara katılmaya özen gösteririm.

Güncelleme etkinlikleri teması altında yer alan “hizmet içi eğitim ve kurslar” teması da çok vurgu yapılan (f=19) temalardan biridir. Öğretmenler hizmet içi eğitim ve kurslar teması altında katıldıkları hizmet içi eğitimlere, kurs ve seminerlere ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ifade etmişlerdir. Bu temada yer alan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Ö11: Özellikle bilişim konusundaki kurslara çok katılıyorum. Seminerlere çok duyarlıyım.13 yıl zarfında mesleki gelişim konusundaki etkinlikleri kaçırmadım.

Ö17: Milli eğitimin hazırladığı hizmet içi seminerler zorunlu olursa katılıyorum. İsteyerek katılmam. Etkili olduğunu düşünmüyorum. Onun yerine bakanlıkça düzenlenen ve Avrupa Birliği destekli seminer ve toplantılara katılıyorum.

Güncelleme etkinlikleri teması altında yer alan ve en az vurgu yapılan (f=5) “araştırma” temasıdır. Bu tema altında öğretmenler yaptıkları araştırma etkinliklerine ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ifade etmişlerdir. Bu temada yer alan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Ö6: Zamana buldukça farklı proje konuları bulmak üzere çalışıyorum. Eğitim alanında yapılan çalışma ve düzenlemelerin uygulanabilirliğini araştırıyorum (Yeni öğretim teknikleri, müfredatlar vs).

Ö14: Özel olarak ilgi gösterdiklerimin arasında 40-50 yıl önce basılı ders kitapları, eğitim kitapları vb. bulup onları incelemek bana bazı konularda ışık tutmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok vurguladıkları (f=53) temalardan birisi de işbirliği ve paylaşım etkinlikleri temasıdır. İşbirliği ve paylaşım etkinlikleri teması içerisinde en çok vurgulanan (f=19) alt tema ise meslektaşlarla işbirliği ve paylaşım alt temasıdır. Bu tema altında meslektaşlarıyla yaptıkları işbirliğine dayalı etkinlikler (proje, etkinlik vs), organizasyonlar (toplantı, seminer, şenlik vs) ve paylaşımlara (materyal, bilgi, uygulama vs.) ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini belirtmişlerdir. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: Her ayrı branştan öğretmen arkadaşlarımla ortak proje geliştiririz. Buna resim ve müzik öğretmenleri de dahil

Ö19: Edebiyatla ilgili site üzerinden meslektaşlarımla paylaşımlarda bulunuyorum. Yeni uyguladığımız ve sınıfta olumlu etki yaratan bir etkinliği, yöntemi meslektaşlarımla paylaşıyorum.

Katılımcıların, işbirliği ve paylaşım teması içerisinde yer alan “akademisyenlerle işbirliği ve paylaşım” alt temasını da çok vurguladığı (f=11) görülmektedir. Bu temada öğretmenler akademisyenlerle yaptıkları işbirliği (proje geliştirme, seminer vs) ve paylaşımlara (bilgi, tecrübe vs) ilişkin görüş belirtmişlerdir. Özellikle akademisyenlerle işbirliğinin kısmen de olsa ön plana çıkmasının sebeplerinden biri bu öğretmenlerin birçoğunun lisansüstü eğitim yapıyor olmalarıdır. Bu temada yer alan bazı görüşler şu şekildedir:

Ö3: Akademisyenler ile mesleki gelişimim ile ilgili ne tür kitaplar okumam ve neler yapmam gerektiği konusunda konuşuyorum. Özellikle tez danışmanımın önerdiği kitapları ve makaleleri okuyorum.

Ö16: Yine de öğrencilerimle yaptığım bilimsel proje çalışmalarında akademisyenlerle çalıştığımız proje hakkında görüşmelerimiz ve danışmanlıkları bizlere önemli katkı sağlamıştı.

Velilerle işbirliği ve paylaşım teması da çok vurgulanan (f=11) alt temalardan bir tanesidir. Velilerle işbirliği ve paylaşım teması altında özellikle öğrenciyi daha iyi tanımak, veliyi sürece dahil etmek adına velilerle yapılan işbirliği ve paylaşımaya yönelik öğretmen görüşleri ve deneyimleri yer almaktadır. Bu temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö16: Velilerle öğrencileri hakkında yakından istişare edilmesi ve bu sayede velilerin eğitim öğretim sürecine dahil edilmesi ve bunların getirdiği olumlu tecrübeler mesleki gelişimim açısından önemlidir. Velilerle iletişim sayesinde öğrencilerin yakından takip edildiği izleniminin oluşması öğrencilerime davranış kazandırmamda önemli katkılar sağlamakta ve öğretme ve yararlılık duygusuyla çalışma gayretimi ve mesleki gelişimimi arttırmaktadır.

Yönetici ve müfettişlerle işbirliği ve paylaşım teması da çok vurgulanan (f=8) alt temalardan bir tanesidir. Bu tema altında yöneticiler ve müfettişlerle mesleki gelişimi sağlamak amacıyla yapılan işbirliği ve

paylaşımına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda yönetici ve müfettişlerin katkıları ifade edilmiştir. Bu temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö16: Nitelikli yöneticilerle çalışma imkanı bulduğum dönemlerde yaptığım çalışmalar okul idaresi tarafından ciddi anlamda desteklendiğinden gerekli çalışma koşulları ve kaynaklar rahatlıkla oluşturulmuş ve danışmanlığını yaptığım TÜBİTAK proje yarışmalarında öğrencilerim çeşitli derecelere ulaşmıştı.

İşbirliği ve paylaşım temasında en az vurgulanan (f=4) alt tema kuruluşlarla işbirliği ve paylaşım alt temasıdır. Bu temada öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak amacıyla çevrelerindeki diğer kuruluşlarla yaptıkları işbirliği ve paylaşımlara ilişkin görüşlerine ve deneyimlerine yer verilmiştir. İşbirliği yapılan kurumlar arasında üniversiteler ön plana çıkmaktadır. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö30: Doktora nedeniyle yakın üniversiteler ile bağlantım var. Bu sayede pek çok etkinliğimizde üniversite desteği alabiliyoruz. Çocuklar ve akademisyenleri bir araya getirerek belirli bir konu hakkında seminer, konferans, tartışma ortamı yaratabiliyoruz. Ayrıca üniversitelere geziler düzenleyebiliyoruz.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok vurguladıkları (f=32) temalardan birisi de yansıtıcı etkinlikler temasıdır. Yansıtıcı etkinlikler teması içerisinde en çok vurgulanan (f=13) alt tema ise “meslektaşlarla yansıtma” alt temasıdır. Bu tema altında öğretmenler yaptıkları/yapacakları etkinliklerin, derslerin, uygulamaların vs katkısına, niteliğine vs ilişkin meslektaşlarıyla yaptıkları tartışmalara ve konuşmalara ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ifade etmişlerdir. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö3: Mesleğim ile ilgili projeler, sanatsal çalışmalar ve yaratıcı faaliyetler hakkında konuşuruz.

Ö10: Meslektaşlarımla mesleki gelişimime katkıda bulunduğuma inandığım istişareler yaparım. Düşündüğüm proje ve tekniğin başkalarının gözünde ne anlama geldiğini öğrenmek için konuşurum. Genelde mesleki olarak kendini geliştirmiş ve bana yol gösterecek rol model arkadaşlarımla mesleki konularda fikir alış verişini yaparım.

Yansıtma etkinlikleri teması altında yer alan “öğrencilerle yansıtma” teması da çok vurgu yapılan (f=9) temalardan biridir. Bu tema altında öğretmenler öğrencilerinden geri dönüt alarak kendilerini (davranış, uygulama, yöntem vs.) buna göre tekrar şekillendirmek amacıyla yaptıklarına ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ifade etmişlerdir. Bu temada yer alan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Ö10: Her Eğitim-Öğretim yılında mutlaka öğrencilerimden benden beklentilerinin neler olduğunu, derslerde nasıl bir yol izlememi istediklerini sorarım ve beklentilerini kağıda dökmelerini isterim her öğrencim isteklerini kağıda yazarak bana verir bende boş zamanlarımda yazdıklarını okurum ve eğitim-öğretim yılında nasıl bir yol izleyeceğimi kestirmeye çalışırım.

Yansıtma etkinlikleri teması altında yer alan “diğer paydaşlarla yansıtma” teması da çok vurgu yapılan (f=7) temalardan biridir. Bu tema altında öğretmenler nasıl daha iyi ve yararlı olabileceklerine dair diğer kişilerle yaptıklarına ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini belirtmişlerdir. Bu temada yer alan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Ö10: Mesleki gelişimime katkıda bulunacağıma inandığım insanlarla iletişime geçerim, yapacaklarım ve yapmak istediklerimi onlara anlatıp görüşlerini alırım. Projelerim için bazen fikir olarak bazen de materyal olarak en doğru görüşün ne olduğunu alanında uzman olan kişilerden öğrenmeye çalışırım bu bana önümün daha da ilerisini nasıl göreceğimi kestirir.

“Bireysel yansıtma” teması yansıtma etkinlikleri teması altında en az vurgu yapılan (f=3) alt temadır. Bu temada öğretmenlerin yaptıklarıyla ve uygulamalarıyla ilgili kendilerini değerlendirmelerine ilişkin görüşlerine ve deneyimlerine yer verilmektedir. Bu temada yer alan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Ö2: Öğrencileri gözlemleyerek eksikliklere, beklentilere ve gerekenlere göre kendimi yenilerim.

Ö16: Onlarla iletişim ve gözlemlerimden sonuçlar çıkararak sonraki yıllarda olumsuz bulduğum davranışları tekrar etmemeye özen gösteriyorum.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok vurguladıkları (f=23) temalardan birisi de “deneyimleme” temasıdır. Bu tema altında öğretmenler mesleki gelişimine katkı sağlayan kişisel deneyimlerine ilişkin görüşlerine ve yaşantılarına yer verilmiştir. Bu kapsamda proje çalışmaları, yarışmalar, etkinlikler, çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: Bilimsel projeler yapar, yarışmalara katılır ve bilimsel ve sanatsal sergiler açarım

Ö15: Eğitimle ilgili iyi örnekleri takip ederim ve uygulanabilir olanları kendi sınıfımda uygularım.

Ö30: İlçe milli eğitim müdürlüğüne de gönüllü olarak AB projeleri hazırladım ve koordinatörlüğünü yaptım.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin az vurguladıkları (f=7) temalardan birisi “eğitsel koçluk” temasıdır. Bu tema da öğretmenler, öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimine ilişkin yaptıkları rehberlik faaliyetleri ve etkinliklere ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ifade etmişlerdir. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö17: Öğrenciler için program hazırlama ve takibi, sınavlar hakkında bilgilendirme, okula gelen yarışmalar hakkında ilgili öğrencileri bulma v görevlendirme ve onlara yardımcı olma konusunda aktifimdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin az vurguladıkları (f=6) temalardan birisi “kişisel gelişim ve öğrenme” temasıdır. Bu temada öğretmenler özellikle kişisel gelişimleri ve hobilerine ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ifade etmişlerdir. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: Ebru sanatı ile uğraşırım. Şu ana kadar 17 patent aldım ve 4 tanesi uluslararası camiada kullanılıyor. Aldığım patentlerin ARGE geliştirmeleriyle uğraşırken çok araştırma yapmak zorunda kalıyorum. Öğrendiklerimi ihtiyaç halinde öğrencilerimle paylaşıyorum

Ö18: Mesleki anlamda gelişimim için kendi alanımda yüksek lisansımı tamamladım ve şu an doktora eğitimime devam etmekteyim

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en az vurguladıkları (f=4) tema “gözlem” temasıdır. Bu tema altında öğretmenler mesleki gelişimlerine katkı sağlayan gözlemlere ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ifade etmişlerdir. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö16: Temel çalışma alanımızın merkezinde öğrencilerimiz bulunduğundan mesleki gelişimimizin merkezinde de onların bulunduğunu düşünmekteyim. Onlar tarafından ilgi duyulan, kabullenilen ve saygıyla karşılaşılan bir öğretmen olmanın, ancak onların öğretim ve sosyal iletişim ihtiyaçlarını doğru şekilde belirleyebilmekten geçtiğini düşünüyorum. Bu nedenle onlarla iletişimimde bu ihtiyaçları belirleyebileceğim gözlemler yapmaya, sonraki yıllarda teknolojik ve sosyal değişimlerden etkilenen öğrenci ihtiyaçlarını izlemeye ve kuşak çatışmasından ortaya çıkacak iletişim kopukluğunu önlemeye gayret gösteriyorum.

3.2. Etkili Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Mesleki Gelişimlerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Mesleki gelişim etkinliklerinin mesleki gelişime etkisine ilişkin bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Etkili öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin mesleki gelişimlerine etkisine ilişkin görüşleri

Mesleki Gelişim Etkinliklerinin mesleki gelişime katkısına İlişkin Görüşleri	f	n
Başarı ve gelişim	5	5
Güncelleme	4	4
Öğrenciyi Anlama	4	4
Sevgi	4	4
Yenilik	3	3
Ödül	3	3
Motivasyon	2	2
Sorun çözme	2	2
Farklılık Yaratma	2	2
Üretkenlik	1	1
Yeni Alışkanlık Kazanma	1	1

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin mesleki gelişime etkisine ilişkin en çok vurgu yaptıkları (f=5) temalardan bir tanesi “başarı ve gelişim” temasıdır. Bu tema altında özellikle mesleki gelişim etkinliklerinin mesleki başarı ve gelişime katkısına ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö11: Başarılı bir öğretmen olmak için mesleki gelişim faaliyetlerinin etkisi çoktur. Çünkü faaliyetler katılmanız sizin kendini geliştirmek isteyen bir öğretmen modeli olduğunuzu gösteriyor.

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin mesleki gelişime etkisine ilişkin çok vurgu yaptıkları(f=4) temalardan birisi de “güncelleme” temasıdır. Bu temada öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerinin, mesleki bilgi ve becerilerinin güncel tutulmasına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö6: Öğretmen olup da eski öğretmen olmamamı sağladığını düşünüyorum.

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin mesleki gelişime etkisine ilişkin çok vurgu yaptıkları (f=4) temalardan birisi de “öğrenciyi anlama” temasıdır. Bu tema altında mesleki gelişim etkinliklerinin öğrenciyi daha iyi anlamak konusunda öğretmene katkı sağladığına ilişkin görüşler yer almaktadır. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö22: Sürekli öğrenen ve öğrenci olan bir öğretmen olarak öğrencilerime empatik yaklaşabiliyorum. Onları daha iyi anlıyorum.

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin mesleki gelişime etkisine ilişkin çok vurgu yapılan (f=4) temalardan birisi de “sevgi” temasıdır. Bu temada mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleğini sevmesi konusunda katkı sağladığı vurgulanmıştır. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö6: Dersi anlatan giden öğretmen değil de araştıran merak eden ve ettiren, mesleğini seven bir öğretmen olmamı bu faaliyetlerin sağladığını düşünüyorum.

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin mesleki gelişime etkisine ilişkin vurgu yaptıkları (f=3) temalardan birisi de “yenilik” temasıdır. Bu temada mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenleri için yeniliklere ulaştırdığına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö1: Özellikle benim alanım fizik olduğu için her alanda yeni bilgiye ihtiyaç duyuyorum. Öğrenciler artık kitap bilgilerini istemiyor. Yeni ve yaratıcı açıklamalı sunduğunuzda ders daha çekici hale geliyor.

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin mesleki gelişime etkisine ilişkin vurgu yapılan (f=3) temalardan birisi de “ödül” temasıdır. Bu temada özellikle mesleki gelişimin öğretmenlerin ödüllendirilmesini sağladığına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö30: Bizim başarılı öğretmen olarak seçtiğimiz yıl MEB ilk kez daha önceki yıllardan farklı olarak okullara yazı göndererek öğretmenlerin yaptığı çalışmalarını içeren dosyalar istedi. Hazırladığım dosyada o zamana kadar gerçekleştirdiğim çalışmalar, katıldığım etkinlikler vb bilgiler mevcuttu. Dolayısıyla bu seçimde tüm bu mesleki gelişim faaliyetlerinin direkt etkisi olduğunu söyleyebilirim.

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin mesleki gelişime etkisine ilişkin az vurgu yapılan (f=2) temalardan birisi de “motivasyon” temasıdır. Bu temada mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenin motivasyonunu artırdığına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö30: Üretim bunu doğru bir şekilde paylaştığınızda, öğrenci ve veliler de sürekli bir beklenti oluşuyor ve bu da öğretmen üzerinde motive edici bir etki oluşturuyor.

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin mesleki gelişime etkisine ilişkin az vurgu yapılan (f=2) temalardan birisi de “sorun çözme” temasıdır. Bu temada mesleki gelişim etkinliklerinin sorunları çözme konusunda katkı sağladığına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö2: Tüm olumsuz, kalıplaşmış, sıradan, değişmez görülen durumları aşmamızı sağlıyor.

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin mesleki gelişime etkisine ilişkin az vurgu yapılan (f=2) temalardan birisi de “farklılık yaratma” temasıdır. Bu tema altında mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin fark yaratmasını sağladığı vurgulanmıştır. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö16: Mesleki gelişim faaliyetlerimiz sayesinde öğretim ve iletişim becerilerimizde diğer meslektaşlarımızdan farklılık oluşmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin mesleki gelişime etkisine ilişkin en az vurgu yapılan (f=1) temalar “yeni alışkanlık kazanma” ve “üretkenlik” temalarıdır. Bu temalar altında öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri sayesinde kazandıkları yeni alışkanlıklar kazanmaları ve daha üretken olmaları vurgulanmaktadır. Bu temalara ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö32: Dünya da yeni gelişmeler olduğunu ve faydalanmam gerektiğini düşünerek katıldığım bu çalışmalar bende değişik bilimsel hobilerin oluşmasına neden oldu. Bu hobiler de zevk duyarak yaptığım çalışmaların artarak devam etmesini sağladı.

Ö13: Mesleki gelişim sürecinde edindiklerim daha çok üretmemi sağladı.

3.3. Etkili Öğretmenlerin MEB’ in Mesleki Gelişim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri:

Öğretmenlerin MEB' in mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve deneyimlerine ilişkin bulgular tablo da görülmektedir.

Tablo. Etkili öğretmenlerin MEB' in mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin görüşleri

	Alt Temalar	f	n
Olumlu Özellikler	Genel Katkılar	8	8
	Görüş Paylaşımı	3	3
	Değişim	2	2
	Başarı	1	1
	Toplam(Olumlu Özellikler)	14	14
Olumsuzluklar ve Aksaklıklar	Uygulanabilirlik Sorunu	6	6
	Eğitmen Niteliği	4	4
	Resmiyet Anlayışı	3	3
	Öğretmen Tutumları	3	3
	Zaman Sorunları	3	3
	Yer ve Mekan Sorunu,	2	2
	İçeriğin Yetersizliği	1	1
	İhtiyaca Yönelik Olmama	1	1
	Yüzeysellik	1	1
	Toplam(Olumsuzluklar ve Aksaklıklar)	24	17

Etkili öğretmenlerin MEB' in mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin olumlu özellikler ile olumsuzluklar ve aksaklıklar olmak üzere iki temel kategoride incelenmiştir. Olumlu özellikler kategorisinde, genel katkılar, görüş paylaşımı, değişim ve başarı temaları yer almaktadır. Olumsuzluklar ve aksaklıklar kategorisinde ise uygulanabilirlik sorunu, eğitmen niteliği, resmiyet anlayışı, öğretmen tutumları, zaman sorunları, yer ve mekan sorunu, içeriğin yetersizliği, ihtiyaca yönelik olmama, yüzeysellik temaları bulunmaktadır.

Olumlu özellikler kategorisi içerisinde en çok vurgu yapılan ($f=8$) tema “genel katkılar” temasıdır. Bu tema altında öğretmenlerin MEB'in mesleki gelişim uygulamalarını genel olarak olumlu bulduklarına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö15: Faydalı olduğuna inanıyorum. Ama eğer bir öğretmen mesleğini ve öğrencilerini sevmiyorsa, fazla bir katkı sağlayacağını sanmıyorum.

Olumlu özellikler kategorisinde az vurgu yapılan ($f=3$) tema “görüş paylaşımı” temasıdır. Bu tema altında öğretmenler, MEB'in mesleki gelişim uygulamalarının yeni meslektaşlarla tanışma ve görüş alışverişi yapmalarına imkan tanıdığını ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö22: MEB'in seminerlerini mesleki gelişimim için bir fırsat olarak kullanıyorum. Kurslarda öğrendiklerim kadar diğer katılımcılardan da öğrendiğim çok şeyler oluyor. Bilgiyi paylaşmanın güzelliğini yaşıyorum.

Olumlu özellikler kategorisinde daha az vurgu yapılan ($f=2$) tema “değişim” temasıdır. Bu tema altında MEB'in mesleki gelişim uygulamalarının yarattığı değişime ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö2: Kısmen olumlu bir gelişim ve değişim yarattığını düşünüyorum.

Olumlu özellikler kategorisinde en az vurgu yapılan ($f=1$) tema “başarı” temasıdır. Bu tema altında öğretmenlerin MEB'in mesleki gelişim uygulamalarının mesleki başarıya katkısına ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

Ö18: Çok olumlu etkileyen faaliyetleri de vardı. Örneğin ben yenilikçi öğretmenler eğitimine katılarak daha sonra bu faaliyetin yarışmasında öğrencilerim ile derece alıp ülkemizi yurt dışında temsil ettim.

Öğretmenlerin daha çok vurgu yaptıkları ($f=24$) “olumsuzluklar ve aksaklıklar” kategorisidir. Olumsuzluklar ve aksaklıklar kategorisinde en az çok vurgu yapılan ($f=6$) tema “uygulanabilirlik sorunu” temasıdır. Bu tema altında öğretmenlerin MEB'in mesleki gelişim uygulamalarıyla öğrenilenlerin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

Ö7: Okullarda uygulanabilirliği az. Bir örnekle açmak istersem. İstanbul' tüm Almanca öğretmenlerine 15 gün hizmet içi seminer verildi. Konu, öğretilen dili müzik aleti eşliğinde uygulayabilmek. Hiç kimse kaç öğretmenin müzik aleti kullanabildiğini hesaplamadan yapılan bir çalışma.

Olumsuzluklar ve aksaklıklar kategorisinde çok vurgu yapılan (f=4) “eğitmen niteliği” temasıdır. Bu tema altında öğretmenlerin MEB’in mesleki gelişim uygulamalarını gerçekleştiren eğitimcilerin yetersizliğine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

Ö10: MEB’ in verdiği eğitimlerde genelde alanında uzman olamayan kişiler veriyor bu da kaliteyi düşürüyor. MEB’ den aldığım eğitimlerin beni ulaştığım başarılarla götürmediğini rahatlıkla söyleyebilirim.

Olumsuzluklar ve aksaklıklar kategorisinde vurgu yapılan (f=3) temalarda bir diğeri “resmiyet anlayışı” temasıdır. Bu tema altında öğretmenler, MEB’in mesleki gelişim uygulamalarının resmiyet anlayışıyla yapıldığını ve resmiyet anlayışının niteliği düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

Ö14: Bunların resmîlikten ne kadar uzak olursa o kadar etkili olacağını düşünüyorum. Ayrıca bu çalışmalarda sunucu pozisyonunda olanlarda bunu görev olarak gördükleri için emir komuta zinciri olduğundan amacına ulaşmadığını düşünüyorum. Hatta bazen zorunluluktan itici hale bile gelebiliyorlar.

Olumsuzluklar ve aksaklıklar kategorisinde kısmen vurgu yapılan (f=3) temalardan biri de “öğretmen tutumları” temasıdır. Bu tema altında, MEB’in mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenler tarafından yeterince önemsenmediğine ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

Ö3: MEB’in açtığı seminerler gördüğüm kadarıyla çoğunlukla ciddiye alınmıyor, sıkıcı bulunuyor.

Olumsuzluklar ve aksaklıklar kategorisinde kısmen vurgu yapılan (f=3) temalardan biri “zaman sorunları” temasıdır. Bu tema altında öğretmenlerin MEB’in mesleki gelişim uygulamalarının zaman olarak yetersiz olduğuna ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

Ö1: Hiç bir faydası olduğunu düşünmüyorum. Çünkü süre az ve sıkıştırılmış bir program var.

Olumsuzluklar ve aksaklıklar kategorisinde az vurgu yapılan (f=2) “yer ve mekan sorunu” alt temasıdır. Bu tema altında, MEB’in mesleki gelişim uygulamalarının yapıldığı yerlerin yetersizliğine ve uzaklığına ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Bu temaya ilişkin öğretmen görüşü şöyledir:

Ö11: Elbette öğretmenlerin mesleki gelişimi için MEB’in hizmet içi eğitim dairesi başkanlığının oldukça önemli çalışmaları mevcut. Fakat bu faaliyetleri düzenlerken nitelikli ellerden eğitim verilmesi amaçlandığından sadece belli merkezlerde eğitim verilmekte bu da öğretmen katılımını sınırlandırmaktadır.

Olumsuzluklar ve aksaklıklar kategorisinde en az vurgu yapılan (f=1) temalar “içeriğin yetersizliği”, “ihtiyaca yönelik olmama” ve “yüzeysellik” alt temalarıdır. Bu temalar altında MEB’in mesleki gelişim uygulamalarının içeriğinin yetersizliği, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik olmaması ve yüzeysel olması vurgulanmaktadır. Bu temalara ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö2: Bakanlık uygulamalarının içeriklerinin de evrensel değerlerin uzağında kalması gibi faktörlerden dolayı istenilen yararın sağlanması zor görünmektedir.

Ö16: Hizmet içi eğitim konuları, uygulayıcı olarak işin doğrudan içerisinde bulunan öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak, branşlar bazında belirlenmelidir ki hedefine ulaşabilsin.

Ö17: İllerde yapılanların üstünkörü olduğunu düşünüyorum. Konular genel olarak anlatılıyor, özelleştirilip örneklenmiyor.

3.2. Etkili Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Engellerine İlişkin Görüşleri

Mesleki gelişim engellerine ilişkin etkili öğretmenlerin görüşleri ve deneyimlerine ilişkin bulgular tabloda 4’de sunulmuştur.

Tablo. Etkili öğretmenlerin mesleki gelişim engellerine ilişkin görüşleri

Mesleki Gelişim Etkinlikleri		f	n
Motivasyon Sorunları	Yetersiz Performans Değerlendirme	9	9
	Maddi Sorunlar	6	6
	İsteksizlik	4	4
	Değersizleştirme ve önemsenmeme	3	3
	Toplam (Motivasyon Sorunları)	22	19
Okul Kültürü	İdareci Tutumları	7	7
	İşleyiş	5	5
	Meslektaş Tutumları	1	1
	Öğrenci İlgisi ve Tutumları	1	1
	Toplam (Okul Kültürü)	14	11
Gelişimin Desteklenmemesi		6	6
Sürekli Değişen Yapı		6	6
Alt Yapı Sorunları		4	4

Tükenmişlik	4	4
Öğretmen Seçimi	2	2
Zaman Sorunu	2	2
Bireyselcilik	2	2
Alışkanlıklar	1	1
Meslek Algısı	1	1
Önyargılar	1	1
Yeni Fikirlerle Açık Olmama	1	1

Etkili öğretmenlerin mesleki gelişim engellerine ilişkin görüşleri; motivasyon sorunları, okul kültürü, gelişimin desteklenmemesi, sürekli değişen yapı, alt yapı sorunları, tükenmişlik, öğretmen seçimi, zaman sorunu, bireyselcilik, alışkanlıklar, meslek algısı, önyargılar ve yeni fikirlere açık olmama temalarından oluşmaktadır. Motivasyon sorunlarına ilişkin temada, yetersiz performans değerlendirme, maddi sorunlar, isteksizlik, değersizleştirme ve önemsenmeme alt temalarını kapsamaktadır. Okul kültürü teması ise idareci tutumları, işleyiş, meslektaş tutumları, öğrenci ilgi ve tutumları alt temalarından oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok vurguladıkları ($f=22$) mesleki gelişim engelleri temasının motivasyon sorunları teması olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler en önemli mesleki gelişim engeli olarak motivasyonsuzluğu görmekteyiz. Motivasyon sorunları teması içerisinde en çok vurgulanan ($f=9$) alt tema ise “yetersiz performans değerlendirme” alt temasıdır. Bu tema altında sistemde öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi ve ödüllendirilmelerine yönelik yeterli ve adil bir sistemin olmadığına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: Performans değerlendirmeleri yetersiz. Ayrıca başarılı ve başarısız öğretmenlerin gelir düzeyi aynı. Yanlışlık bence burada.

Ö15: Yeterince öğretmenin performans ölçme ve değerlendirme kriterlerinin olmaması, başarısız öğretmeni sorgulayan bir sistemin olmaması.

Motivasyon sorunları teması içerisinde çok vurgulanan ($f=6$) temalardan biri ise “maddi sorunlar” alt temasıdır. Bu tema altında öğretmenlerin yaşadıkları maddi sorunlarının motivasyonlarını düşürdüğünü ve mesleki gelişimlerini engellediğine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö30: Ekonomik yetersizlikler nedeni ile kitap vb diğer yayınları, teknolojik yenilikleri takip etmede zorluk yaşıyor. Kurslara, eğitimlere ayrıca bütçe ayırmak öğretmenlik mesleği ile geçinen kişiler için sorun oluşturuyor.

Motivasyon sorunları teması içerisinde vurgulanan ($f=4$) temalardan biri ise “isteksizlik” alt temasıdır. Bu tema altında öğretmenlerin yaşadığı isteksizliğin mesleki gelişimlerini olumsuz etkilediğine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö10: Öğretmenlerin mesleki gelişimin etkileyen en önemli faktör benim için öğretmenin meslekte gelişme arzusunun olmaması ya da bu konuda istemsiz davranması.

Motivasyon sorunları teması içerisinde en az vurgulanan ($f=3$) tema ise “değersizleştirme ve önemsenmeme” alt temasıdır. Bu tema altında öğretmenlerin önemsizleştirilmesi ve sıradan görülmesi gibi durumların motivasyonu düşürdüğüne ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö22: Öğretmenlerle ya da eğitimle ilgili sistemde bir değişikliğe gidileceği zaman öğretmenler dışında herkesin görüşüne başvuruluyor. Bu durum öğretmenleri incitiyor. Kendini değersiz buluyor.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok vurguladıkları ($f=22$) mesleki gelişim engelleri temalarından birisi okul kültürü temasıdır. Okul kültürü teması altında okul içerisinde öğretmenlerin mesleki gelişimini engelleyici faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Okul kültürü teması içerisinde en çok vurgulanan ($f=7$) alt tema ise “idareci tutumları” alt temasıdır. Bu tema altında idarecilerin tutumlarının öğretmenlerin mesleki gelişimini nasıl engellediğine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö7: Öğretmenler fazla ön planda olmak istemiyor. Zaman içerisinde yalnız bırakılırsınız. İdarecilerin bakış açısı değişir. Önde olmanızı istemezler ama yaptığınız faaliyetleri sahiplenirler.

Ö13: İdare tarafından değişimin istenmemesi

Ö25: Eğitim ve öğretimi derdinde olmayan idarecilerin olması bence en büyük engel budur. Sizinle olup her imkânı sağlayan idareci olursa ve başarılı öğretmenleri ödüllendiren öğretmen olursa daha başarılı olur.

Okul kültürü teması içerisinde çok vurgulanan (f=5) alt tema temalardan birisi “işleyiş” alt temasıdır. Bu tema altında okuldaki işleyişin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki olumsuz etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö14: Özellikle okullarda bakanlıktan gelen bir çok prosedür, ayrıntı, çizelge, gerekli gereksiz evrak işleri meslekten soğuttuğu için gelişmelerinin önüne geçiyor.

Okul kültürü teması içerisinde en az vurgulanan (f=1) alt temalar “meslektaş tutumları” ve “öğrencilerin ilgi ve tutumları alt temalarıdır. Bu temalarda meslektaşların tutumlarının ve öğrencilerin ilgi ve tutumlarının öğretmenin mesleki gelişimini nasıl engellediğine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö6: 'niye bunlarla uğraşıyorsun' diyebilen diğer meslektaşlar gelişimimi engelliyor, hevesimi kırıyor.

Ö6: Mesleki gelişim için gayret gösterilmesini gerektirecek öğrenci bilgi seviyesinin yeterli olmadığı okullarda çalışmak da, öğretmenler için mesleki gelişim önündeki temel engellerden birisi gibi durmaktadır. Bu okullarda çalışan öğretmenler de kendimi ne kadar geliştirsem de öğrenci nazarında bu gayret nasıl olsa anlam bulmayacak ümitsizliğine düşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok vurguladıkları (f=6) mesleki gelişim engelleri temalarından biriside “gelişimin desteklenmemesi” temasıdır. Bu tema altında öğretmenlerin mesleki gelişimine maddi, manevi destek verilmediğine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö18: Ayrıca mesleki gelişimine katkı sunan öğretmenlere yönelik ekstra bir destek faaliyeti de bakanlık bünyesinde çok fazla yok bu durum hem maddi hem de manevi açıdan aynı.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok vurguladıkları (f=6) mesleki gelişim engelleri temalarından bir diğeri “sürekli değişen yapı” temasıdır. Bu tema altında öğretmenlerin, sürekli değişen yönetmelikler, programlar, uygulamalar yüzünden mesleki gelişmelerinin aksadığına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö30: Sürekli değişen eğitim programı, sınav sistemi, müfredatlar öğretmenlerde sisteme bir güvensizlik doğuruyor.

Ö31: Birinci etken bakanlıkta istikrarlı bir yönetimin olmaması her yeni göreve başlayan bakan kendine göre yeni uygulamaları başlatması eğitime negatif etki yapmaktadır. Eğitimde süreklilik esastır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kısmen vurguladıkları (f=4) mesleki gelişim engelleri temalarından biri “alt yapı sorunları” temasıdır. Bu tema altında öğretmenlerin mesleki gelişimleri için alt yapının yetersiz olduğuna ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö5: En önemlisi mekân sorunudur. Memleketin çok ücra bir köşesinde çalışmakta olan öğretmen de bu tür faaliyetlerin içinde bulunmak isteyecek ancak elde edemeyecektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kısmen vurguladıkları (f=4) mesleki gelişim engelleri temalarından bir diğeri de “tükenmişlik” temasıdır. Bu tema altında öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişliğin mesleki gelişmelerini olumsuz etkilediğine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö8: İdeallerinin kısa sürede sönmesi. Mesleki tükenmişlik. Eğitimden, okuldan ve öğrencilerden beklentilerinin olmamasını en büyük engel olarak görüyorum.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin az vurguladıkları (f=2) mesleki gelişim engelleri temalarından biri “öğretmen seçimi” temasıdır. Bu tema altında öğretmenlerin seçiminde ve öğretmen yetiştirmede yaşanan sorunların mesleki gelişimi olumsuz etkilediğine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö7: Temeldeki sorun öğretmenlik mesleğine yönelen insanların seçimi. Ufku açık, yaratıcı, zeki, insan ilişkilerinde başarılı, sosyal ortamlara uyumlu, kendini rahat ifade edebilen rol model olabilecek insanların yönelmesi.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin az vurguladıkları (f=2) mesleki gelişim engelleri temalarından bir diğeri de “zaman sorunu” temasıdır. Bu tema altında öğretmenlerin iş yoğunluğundan dolayı mesleki gelişime yeterince zaman ayıramadıklarına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö27: Şunu çok iyi biliyorum bütün okullarda öğretmenler evrak hazırlamaktan kendilerine, öğrencilerine zaman ayıramıyorlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin az vurguladıkları (f=2) mesleki gelişim engelleri temalarından bir diğeri de “bireysellik” temasıdır. Bu tema altında kimi öğretmenlerin bireyselci tutumlarının mesleki gelişimlerini engellediğine yönelik öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temada yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö17: Ben sadece işimi yaparım, benden fazla bir şey beklemeyin mantığı.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en az vurguladıkları (f=1) mesleki gelişim engelleri temaları ise “alışkanlıklar”, “meslek algısı”, “ön yargılar” ve “başkalarının fikirlerine açık olmama” temalarıdır. Bu temalar altında bazı öğretmenlerin alışkanlıklarından dolayı mesleki gelişimi önemsememesi, bazı öğretmenlerin olumsuz meslek algısına sahip olması, bazı öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin ön yargılarının olması ve başkalarının fikirlerine açık olmamasına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu temalarda yer alan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö17: Öğretmenliğe nasıl başlanıyorsa öyle devam ettiriliyor. Yeni eğitim öğretim tekniklerine adapte olan sayısı çok az.

Ö20: Öğretmenliği sadece meslek olarak görmemiz bu mesleki gelişime vurulan en büyük engeldir. Öğretmenlik sadece bir meslek olarak düşünülünce başlama ve bitiş saatleri olan mesai saatleri dışında uğraşılmayan bir iş olarak görülür ve bu niyetle başlayan arkadaş hükmen yenik başlar.

Ö19: Daha önce faydalı eğitimler yapılmadığı inancı ile ön yargılarının olması, faaliyetlerin gereksiz görülmesi, olumsuz bakış açıları

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Etkili öğretmenler mesleki gelişimlerini sağlamak için güncelleme etkinlikleri, işbirliği ve paylaşım etkinlikleri, yansıtıcı etkinlikler, deneyim, eğitsel koçluk, kişisel gelişim ve öğrenme ve gözlem olmak üzere 7 farklı mesleki gelişim etkinliğini deneyimlemektedirler. Etkili öğretmenler güncelleme, işbirliği ve paylaşım, yansıtma ve deneyimleme etkinliklerini daha sık deneyimlemektedirken eğitsel koçluk, kişisel gelişim ve gözlem etkinliklerini daha az deneyimlemektedirler. Farklı mesleki gelişim etkinliklerini deneyimlemiş olmaları bu öğretmenlerin mesleki etkililiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Çünkü farklı mesleki gelişim etkinlikleri farklı mesleki becerilerin ve yeterliklerin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Akiba, 2012; Hoque, vd., 2011; Kwakman, 2003).

Etkili öğretmenlerin en çok deneyimledikleri etkinlikler, mesleki bilgi ve becerilerini güncellemelerini sağlayan güncelleme etkinlikleridir. Mesleki okuma etkinliği başarılı öğretmenler tarafından en çok deneyimlenen güncelleme etkinliğidir. Akademik okuma öğretmenlerin yeni konular, yeni öğretim yöntemleri ve el kitapları, yeni pedagojik yaklaşımlar gibi mesleki alanı etkileyen yeni anlayış ve gelişmeler ile güncel kalmasını sağladığından oldukça önemlidir (Kwakman, 2003). İnternet kaynaklarının kullanımı, bilimsel toplantılara katılım ve hizmet içi eğitime katılımda başarılı öğretmenlerin sıkça deneyimledikleri güncelleme etkinlikleridir. Günümüzde bilgi kaynağı olarak başvurulan kaynakların başında internet geldiğinden öğretmenler bu kaynağı etkili bir şekilde kullanmaktadırlar. Bunun yanında Türkiye’de hizmet içi eğitimlerin çoğuna katılım zorunlu olması (Bayrakçı, 2009) da bu etkinliklere sık katılımın temel sebebidir. Araştırma etkinlikleri başarılı öğretmenlerin en az katıldığı güncelleme etkinliğidir. Bu durumun öğretmenlerin iş yükünün fazla olmasından ve araştırma olanaklarının sınırlı olmasından (Can, 2019) kaynaklandığı düşünülmektedir.

Etkili öğretmenlerin en çok deneyimledikleri mesleki gelişim etkinliklerinden birisi işbirliği ve paylaşım etkinlikleridir. Etkili öğretmenler beklendiği gibi en çok meslektaşlarıyla işbirliği ve paylaşım yapmaktayken en az kuruluşlarla işbirliği ve paylaşım yapmaktadır. İşbirliği mesleki gelişim için çok önemlidir, çünkü sadece öğrenme için gerekli desteği sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlere geri bildirim sağlar ve yeni fikirler

ve getirir (Kwakman, 2003). Etkili öğretmenler akademisyenler, veliler ve eğitim yöneticileri ile de sıkça işbirliği ve paylaşım yapmaktadırlar. Etkili öğretmenlerin eğitimin paydaşları olan diğer öğretmenlerle, velilerle, akademisyenlerle ve eğitim yöneticileriyle işbirliği ve paylaşımının yüksek olması mesleki başarılarının önemli bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Çünkü işbirliği nitelikli mesleki gelişimin temel bir özelliğidir (Garet vd., 2001). Bunun yanında öğretmenlerin diğer kurumlardan yeterince destek alamadığı da görülmektedir. Bu durumun Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişiminin yeterince desteklenmemesinin (Bümen vd., 2012; Can, 2019) bir sonucu olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan etkili öğretmenlerin sıklıkla deneyimledikleri mesleki gelişim etkinliklerinden biri yansıtıcı etkinliklerdir. Yansıtıcı etkinlikler mesleki gelişimin köşe taşı olarak kabul edilmektedir (Vermunt & Endedijk, 2010). Çünkü iyi profesyoneller deneyimlerinden bilinçli ve sistematik bir şekilde yansıtma yoluyla öğrenirler (Kwakman, 2003). Bu bağlamda etkili öğretmenler yansıtma etkinliklerine sıklıkla başvurmaktadır. Öğretmenler en çok meslektaşlarıyla yansıtma yaparken en az bireysel yansıtma yapmaktadırlar. Etkili öğretmenler öğrencilerle ve diğer paydaşlarla da yansıtma etkinliklerini yaparak deneyimlerden öğrenme fırsatı sağlamaktadırlar (Hoque & Alam, 2010). Elde edilen bulgular da başarılı öğretmenlerin eğitimin paydaşlarını yansıtma sürecine dahil etmeye çalışarak etkin bir şekilde öğrendiklerini göstermektedir.

Etkili öğretmenlerin sık deneyimledikleri bir diğer mesleki gelişim etkinliği ise deneyimleme etkinlikleridir. Bu bulgu başarılı öğretmenlerin deneyimlemeyi önemsedikleri ve mesleki gelişimlerinde aktif öğrenmeyi kullandıklarını göstermektedir. Çünkü öğretmenler yaparak ve deneyerek sadece yeni deneyimler kazanmanın yanında yeni fikirler de uygulayarak, profesyonel bakış açısından en önemli olan sınıf içinde kendi mesleki uygulamalarını geliştirmek için çaba harcarlar (Kwakman, 2003). Etkili öğretmenler eğitsel koçluk, kişisel gelişim ve gözlem etkinliklerini ise daha az deneyimlemektedirler. Türkiye’de öğretmen başına düşen öğrenci sayısının yüksek olması öğretmenlerin iş yükünü artırmaktadır. Bu durum eğitsel koçluk, kişisel gelişim ve gözlem gibi ekstra zaman gerektiren etkinlikleri öğretmenlerin deneyimlemesini engellemektedir.

Bazı çalışmalarda öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri bilgi ve becerileri güncelleme etkinlikleri, deneyimlere bağlı yansıtıcı etkinlikler ve meslektaşlarla işbirliği etkinlikleri şeklinde belirtilmektedir (Kwakman, 1999; Timperley vd., 2007). Kwakman (2003), öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerine ilişkin yaptığı diğer bir çalışmada ise öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinliklerini mesleki okuma, deneyim, yansıtma ve işbirliği başlıkları altında sınıflandırmıştır. Mesleki gelişimle ilgili yapılan çalışmalarda mesleki gelişim etkinliklerinin sınıflandırılmasına ilişkin farklı adlandırmalar bulunmakla birlikte özellikle yansıtıcı etkinlikler, işbirliği etkinliklerine çoğu çalışmada rastlanmaktadır (de Vries vd., 2013a, 2013b; Ekşi, 2010; Kwakman, 1999, 2003; Muyan, 2013). Mesleki gelişimin önemli unsurlarından biri olan bilgi ve becerilerin güncellenmesi etkinlikleri daha geniş bir perspektifle ele alınabilmektedir. Bu nedenle literatürde okuma, interneti ve medyayı ve ağları takip etme, mesleki gruplara üyelik vb. şekilde farklı adlandırmalar ve gruplamalar altında karşımıza çıkabilmektedir (Ekşi, 2010; Kwakman, 2003; Muyan, 2013). Chang ve arkadaşları (2011) de öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin elde ettikleri deneyimler ve gösterdikleri yansıtıcı ve yenilikçi etkinliklere bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda deneyim, yansıtma ve güncellemeyi ön plana çıkarmışlardır. Bu çalışmadaki bulgularda literatürdeki çalışmalarla benzerdir. Ayrıca etkili öğretmenlerin farklı türdeki mesleki gelişim etkinlikleriyle mesleki gelişim süreçlerini zenginleştirdikleri görülmektedir.

Etkili öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin mesleki başarıyı sağlama, mesleki bilgi ve becerileri güncelleme, öğrenciyi anlama, mesleği sevmeye gibi olumlu özelliklerini daha çok vurgulamışlardır. Mesleki gelişimin ödül, motivasyon sağlama, sorun çözme, farklılık yaratma, üretkenlik sağlama, yeni alışkanlık kazandırma gibi olumlu özelliklerini ise daha az vurgulamışlardır. Bu bulgular başarılı öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin mesleki gelişimlerine ilişkin katkılarının farkında olduklarını göstermektedir. Ödül ve motivasyon gibi olumlu özelliklerin ise daha az vurgulanması Türkiye’deki mesleki gelişim politikalarıyla ilgili olduğu (Bümen vd., 2012) düşünülmektedir. Odabaşı ve Kabakçı (2007) mesleki gelişim yeni bilgilerin edinimini ve varolan bilgi ya da becerinin geliştirilmesini ve güncellenmesini sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca mesleki gelişimin öğrencilere ve diğer paydaşlara da fayda sağladığını belirtmiştir. İlğan (2013) öğretmenlerin mesleki gelişiminde mesleki gelişim etkinliklerinin önemine vurgu yapmaktadır. Avalos (2011) ise mesleki

gelişimin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde mesleki gelişim etkinlikleriyle öğretmenin bilgilerini güncellemesi, öğrenciyi daha iyi anlaması böylece mesleki başarısının artması bağlamında bulguların literatürdeki bulgularla uyumlu olduğu söylenebilir.

Etkili öğretmenlerin MEB'in mesleki gelişim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde olumsuz özelliklerin öne çıktığı görülmektedir. Etkili öğretmenler bakanlığın mesleki gelişim uygulamalarının uygulanabilirlik, eğitim niteliği, resmiyet anlayışı, öğretmen tutumları, zaman sorunlarını daha çok vurgulamışlardır. Bu bulgu MEB' in mesleki gelişim uygulamalarının birçok boyutta istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Olumlu özelliklerin de daha çok genel katkılar şeklinde vurgulanması bu durumun başka bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu süreçler etkili bir şekilde işlemese bile öğretmenlerin mesleki gelişimine yüzeysel katkılar sunabilir. İlgili literatürde bu araştırmanın bulgularını destekleyen birçok çalışma vardır. Türkiye'de hizmet içi eğitimin katkılarına ve yetersizliğine vurgu yapan birçok çalışma olmakla birlikte hizmet için eğitimlerin yetersizlikleri daha ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin öğrenme ihtiyacını giderme konusunda yetersiz olduğu, yeterli nitelikte ve sayıda olmadığı belirtilmektedir (Baştürk, 2012; Gönen & Kocakaya, 2006; Seferoğlu, 2004). Bu etkinlikler etkili mesleki gelişim sağlamaktan ve öğretmenlerin gelişimine, yaşam boyu öğrenmesine katkı sağlamaktan uzaktır (Akdemir, 2012; Bayrakçı, 2009; Bümen vd., 2012; Sıcak & Parmaksız, 2016). Çünkü hizmet içi eğitim faaliyetleri bağlamdan kopuk didaktik ve dinlemeye yönelik sunumlar şeklinde yapılmaktadır (Bayrakçı, 2009; Bümen vd., 2012). Hizmet içi eğitim programlarının etkisiz olmasının sebeplerinden birisi bu araştırmanın bulgularında da vurgulandığı üzere bu programları hazırlayan ve görev alan uzmanların yetersizliği ve planlamadaki sıkıntılardır (Bayrakçı, 2009; Bümen vd., 2012; İzci & Eroğlu, 2016; Özen, 2006; Uysal, 2012; Ültanır & Akay, 2010). Bu sıkıntılar hizmet içi eğitimleri uygulanabilirlikten uzaklaştırmakta ve bu eğitimlerin niteliğini, etkisini düşürmektedir. Hizmet içi eğitimlerin planlanması ve ihtiyaç analizi sürecinde öğretmenlerin görüşüne başvurulmamaktadır (Sıcak & Parmaksız, 2016). Bunu yanında hizmet içi eğitimlerde zaman planlaması ve materyal eksikliği gibi sorunlar da sıklıkla yaşanmaktadır (İzci & Eroğlu, 2016; Nartgün 2006). Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı ve okulun kurumsal gelişimine katkı sunduğunun ifade edildiği çalışmalar (Gültekin & Çubukçu 2008) az da olsa vardır. Ancak genel itibarıyla hizmet içi eğitimler bu çalışmada da belirtildiği gibi niteliksel ve niceliksel olarak yetersiz bulunmaktadır.

Etkili öğretmenler motivasyon sorunlarının ve okul kültürünün mesleki gelişimlerini en çok engelleyen faktörler olduğunu vurgulamışlardır. Motivasyon sorunları içerisinde performans değerlendirmenin yetersizliği ve maddi sorunlar daha çok vurgulanırken okul kültürü içerisinde ise yönetici tutumları ve okuldaki işleyiş daha çok vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenler gelişimin desteklenmemesi, sürekli değişen yapı, altyapı sorunları ve tükenmişliği de önemli mesleki gelişim engeli olarak görmektedirler. Bu çalışmanın bulgularını destekleyen Can (2019)' ın çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişimini engelleyen faktörler düşük motivasyon, önemsenmeme, çalışma koşullarının zorluğu, olumsuz yönetici tutumları, eğitim politikalarının yetersizliği ve değişkenliği, mesleki tükenmişlik, ekonomik sorunlar şeklinde belirtilmiştir. Türkiye'de öğretmenlerin memur statüsünde olması sebebiyle kendini geliştirmeye yönelik güdülenme düzeyi düşüktür (Bümen vd., 2012). Öğretmenlere ilişkin performans değerlendirme sisteminin eksikliği de birçok çalışmada vurgulanmıştır (Canpolat, 2011; Çelikten, 2008; Taşkaya, 2007). İş yükünün fazla olması ve zaman sorunu (David & Bwisa, 2013; Kaçan, 2004; Muyan, 2013; OECD, 2009; 2014), maddi sorunlar (TEDMEM, 2019) öğretmenlerin mesleki gelişimini engelleyen yaygın sorunlardır. Dolayısıyla mesleki gelişim etkinliklerine katılmak kademe-derece ilerlemesi, ek ders ücretlerinin artırılması, atamalarda okul tercih edebilme, eğitimlerin kariyer basamaklarıyla ilişkilendirilmesi gibi özendirici uygulamalarla (Karaata, 2010) desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişime teşvik edecek performans değerlendirme Eğitim 2023 Vizyonunda (MEB, 2017) özellikle vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için okul desteği ve okul yöneticileriyle işbirliği oldukça önemli olmasına rağmen (Kwakman, 2003; Liu vd., 2014), yöneticilerin olumsuz tutumları ön plana çıkmaktadır (Can, 2019; ; Eroğlu, 2019; Eroğlu & Özbek, 2018). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimini engelleyen faktörlerin bireysel ve örgütsel düzeyde çok çeşitli olduğu söylenebilir.

Etkili öğretmenlerin mesleki gelişim özelliklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada başarılı öğretmenlerin çeşitli mesleki gelişim etkinliklerini deneyimleyerek zengin mesleki gelişim deneyimlerine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu zengin deneyimlerin mesleki başarı, mesleki bilgi ve becerileri güncelleme, öğrenciyi anlama ve mesleği sevmeye konusunda önemli katkılarına olduğu tespit edilmiştir. Bunların yanında öğretmenlerin mesleki gelişiminin yeterince desteklenmediği, hizmet içi eğitimlerin iyi planlanmadığından dolayı öğretmenlerin öğrenme ihtiyacını karşılamadığı, niceliksel ve niteliksel olarak yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Performans değerlendirme sisteminin olmaması, maddi sorunlar, öğretmenlik mesleğinin statüsü öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarını düşürmektedir. Ayrıca okul'un ve kurumların mesleki gelişimi yeterince desteklememesi, eğitim politikalarının tutarsızlığı, tükenmişlik ve alt yapı sorunları da öğretmenlerin mesleki gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçların mesleğinde etkili olmak isteyen bir öğretmenin farklı mesleki gelişim deneyimlerine açık olması gerektiğini göstermektedir. Bununla birlikte mesleki gelişim deneyimlerinin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmesini sağlayarak etkili bir öğretmen olmasında temel etken olduğunun farkında olmalıdır. Öğretmenlerin mesleki olarak etkili olmasını sağlamak için daha fazla sayıda, etkili mesleki gelişim fırsatlarının öğretmenlere sunulması gerekmektedir. Hizmet içi eğitimlerin ve diğer mesleki gelişim etkinliklerinin etkili mesleki gelişimin temel özellikleri olan içerik odaklılık, işbirliği, aktif öğrenme, uyumluluk (Garet vd., 2001) dikkate alınarak planlanması önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimi hem bireysel hem de örgütsel düzeyde desteklenerek mesleki gelişim işbirlikli bir süreç haline dönüştürülmelidir. Öğretmenlere yönelik performans değerlendirme sistemi uygulanarak çalışanla çalışmayan birbirinden ayrılmalı, öğretmenler maddi olarak ödüllendirilerek mesleki gelişime motive edilmelidir.

4.1. Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle bu araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenler MEB tarafından başarılı olarak belirlenmişlerdir. Bu çalışmada da MEB' in kriteri doğrultusunda katılımcılar seçilmiştir. Katılımcıların farklı şehirlerde olması yüz yüze görüşmeyi zorlaştırdığından veriler görüşme formuyla toplanmıştır. Bu araştırmanın güvenilirliğini düşürücü bir etken olarak düşünülebilir. Ancak katılımcılarla telefonla iletişime geçilerek araştırmanın her aşamasında katılımcılar bilgilendirilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle öğretmenlerin mesleki gelişim profillerinin belirlenmesini sağlayacak ölçme aracı geliştirme çalışması yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını etkileyen diğer bireysel ve örgütsel faktörler yapılacak nicel, nitel ya da karma araştırmalarla ortaya konulabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarını belirleyen çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abou-Assali, M. (2014). The link between teacher professional development and student achievement: A critical view. *International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English*, 2(1), 39-49.
- Akay, C., & Ültanır, E. (2010). Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma-yazma eğitimi (KOYE) sürecine yönelik KOYE eğitimcilerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 75-88.
- Akdemir, E. (2012). Aday öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 25-41.
- Akiba, M. (2012). Professional learning activities in context: A statewide survey of middle school mathematics teachers. *Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(14), 1-33.
- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 99-110.
- Ambussaidi, I., & Yang, Y. F. (2019). The impact of mathematics teacher quality on student achievement in Oman and Taiwan. *International Journal of Education and Learning*, 1(2), 50-62.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.
- Bakar, R. (2018). The influence of professional teachers on Padang vocational school students' achievement. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 67-72.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 96-107.
- Bayrakci, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22.

- Blömeke, S., Olsen, R. V., & Suhl, U. (2016). Relation of student achievement to the quality of their teachers and instructional quality. *Teacher quality, instructional quality and student outcomes*, 2, 21-50.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, Bahar 194, 31-50.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.
- Canpolat, C. (2011). Relations between Teacher Career Steps and Teacher Motivation and Organizational Commitment. *Unpublished master thesis. Firat University, Elazığ*.
- Chang, J. C., Yeh, Y. M., Chen, S. C., & Hsiao, H. C. (2011). Taiwanese technical education teachers' professional development: An examination of some critical factors. *Teaching and teacher education*, 27 (1), 165-173.
- Craft, A. (2002). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. Routledge.
- Çakıroğlu, Ü. (2007). WEB tabanlı veri toplama ve analiz sistemi. *Akademik Bilişim Konferansı*. <http://ab.org.tr/ab07/bildiri/167.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Çelikten, M. (2008). Searching for new models in teaching profession. *Selçuk University Journal of Social Science Institute*, 19, 189-195.
- David, M. N., & Bwisa, H. M. (2013). Factors Influencing Teachers' Active Involvement in Continuous Professional Development: A Survey in Trans Nzoia West District, Kenya. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, 3(5), 224-235.
- de Vries, S., Jansen, E. P., & van de Grift, W. J. (2013a). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 78-89.
- de Vries, S., Van De Grift, W. J., & Jansen, E. P. (2013b). Teachers' beliefs and continuing professional development. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 213-231.
- Ekşi, G. (2010). *Bir devlet üniversitesinde çalışan İngilizce dili okutmanlarının mesleki gelişim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Eroğlu, M. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2018). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının mesleki gelişim bağlamında incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 6(3), 255-271.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.
- Gershenson, S. (2016). Linking teacher quality, student attendance, and student achievement. *Education Finance and Policy*, 11(2), 125-149.
- Gönen, S., & Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 37-44.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Hamdan, A. R., & Lai, C. L. (2015). The Relationship between Teachers' Factors and Effective Teaching. *Asian Social Science*, 11(12), 274.
- Hoque, K. E., Alam, G. M., & Abdullah, A. G. K. (2011). Impact of teachers' professional development on school improvement—an analysis at Bangladesh standpoint. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 337-348.
- Izci, E., & Eroğlu, M. (2016). Eğitimde teknoloji kullanımı kursu hizmetiçi eğitim programının değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1666-1688.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel sayı, 41-56.
- Jacob, R., Hill, H., & Corey, D. (2017). The impact of a professional development program on teachers' mathematical knowledge for teaching, instruction, and student achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2), 379-407.
- Kaçan, G. (2004). The inclination of the professional improvement of teachers. *Eskişehir Osmangazi University Journal of Social Science*, 5(1) 57-67.
- Kane, T. J., McCaffrey, D. F., Miller, T., & Staiger, D. O. (2013). Have we identified effective teachers? Validating measures of effective teaching using random assignment. In *Research Paper. MET Project. Bill & Melinda Gates Foundation*.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaata, C. (2010). Milli eğitim bakanlığında görevli İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitimine ilişkin öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 107-129.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. [Teacher learning throughout the career]*. (Unpublished Doctoral dissertation) University of Nijmegen, the Netherlands.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149-170.

- Lindvall, J. (2017). Two large-scale professional development programs for mathematics teachers and their impact on student achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(7), 1281-1301.
- Liu, H. W., Jehng, J. C. J., Chen, C. H. V., & Fang, M. (2014). What factors affect teachers in Taiwan in becoming more involved in professional development? A hierarchical linear analysis. *Human Resource Development Quarterly*, 25(3), 381-400.
- Lu, M., Loyalka, P., Shi, Y., Chang, F., Liu, C., & Rozelle, S. (2019). The impact of teacher professional development programs on student achievement in rural China: evidence from Shaanxi Province. *Journal of Development Effectiveness*, 11(2), 105-131.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Üçüncü baskıdan çev.) (S. Turan Çev Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *2023 Eğitim Vizyonu*. Retrived from http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). 26.09.2012 tarih ve B.08.0.02.774.01/27251 sayılı 24 Kasım Öğretmenler günü etkinliklerine ilişkin yazı. http://usak.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/03103434_24kasm.pdf adresinden indirilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2018-2019*. Resmî İstatistik Yayınları Programı.
- Muyan, E. (2013). *A Case Study On Elt Teachers' Perceptions Towards Professional Development Activities*. (Unpublished master thesis). Çağ University Department of English Language Teaching, Mersin.
- Nartgün, Ş. S. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkileri üzerine düşünceleri (Bolu İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 157-178.
- Odabaşı, H. F., & Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Bakü, Azerbaycan*, 12-14.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2014). *TALIS 2013 Results from an international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development(OECD). (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetçi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri (Düzce ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 141-160.
- Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts education policy review*, 107(4), 23-29.
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional development to educators. *Techniques: Connecting Education and Careers (1)*, 85(6), 38-43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ909588.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Shava, G. N. (2016). Enhancing learner achievement through professional development: The Zimbabwean experience. *South African Journal of Higher Education*, 30(6), 56-72.
- Sıcak, A., & Parmaksız, R. Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 17-33.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD.
- Şenol, C. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Taşkaya, S. M. (2007). *Eğitimde niteliğin artırılması ve öğretmenlerin statüsünün iyileştirilmesinde kariyer basamaklarının değerlendirilmesi: Konya ili örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taylor, B. M., Pressley, M., & Pearson, D. (2000). *Effective Teachers and Schools: Trends across Recent Studies*.
- TEDMEM, (2019). *TALIS 2018 Sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler*(Rapor). <https://tedmem.org/download/talis-2018-sonuclari-turkiye-uzerine-degerlendirmeler?wpdmml=3085&refresh=5e85e1c9a31f91585832393>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education. <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary-school language teachers in Turkey. *Australian journal of teacher education*, 37(7), 13-29.
- Vermunt, J. D., & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and individual differences*, 21(3), 294-302.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning. <http://teachersity.org/files/PDF/UNESCO%20%20Teacher%20Professional%20Development.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Wells, M. (2014). Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional development in education*, 40(3), 488-504.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akıl-Zeka Oyunları ile İlgili Görüşleri

Ali ÇETİN¹

Emrah ÖZBUĞUTU²

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, alicetin@siirt.edu.tr

² Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, emrabozbugutu@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received: 20.04.2020

Kabul Tarihi/Accepted: 8.06.2020

e-Yayın/e-Printed: 19.06.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.144>

ÖZ

Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının akıl ve zeka oyunları hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda akıl-zeka oyunları öğretmen adaylarına altı hafta boyunca haftada 2 saatlik periyotlar halinde gösterilmiştir. Öğretmen adayları ile oyun kavramı, oyunun eğitimdeki yeri üzerine dersler yapıldıktan sonra hali hazırda oynanan ve bilinen 41 akıl oyunu kendilerine öğretilmiş ve bu oyunları birbirleri ile oynamaları sağlanmıştır. Çalışma grubunu Siirt Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi programında okuyan 25 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak düzenlenen çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formundan elde edilen veri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bulgular kısmında öğretmen adaylarının akıl zeka oyunlarının ders ismi, temel matematik becerileri ile fen ve matematik eğitimine katkısı, sınıf ortamı, öğretmen, öğrenci ve temel beceriler açısından akıl-zeka oyunları hakkındaki görüşleri belirlenmiştir. Sonuç olarak öğretmen adayları bu şekildeki bir dersin adının akıl oyunları olması gerektiğini, kendilerine göre akıl zeka oyunlarının temel matematik becerileri ile fen ve matematik eğitimine katkı sağladığını, akıl zeka oyunlarının öğrencileri aktif kıldığını, zihinsel ve el becerilerini güçlendirdiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Akıl-zeka oyunları, Öğretmen Adayları, İçerik Analizi

The Opinions of Pre-service Science Teachers About Mental-Intelligence Games

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the opinions of pre-service science teachers about mind and intelligence games. To this end, mental-intelligence games were shown to prospective teachers in 2-hour periods per week for six weeks. After the lessons on the concept of play and the place of the game in education with the teacher candidates, 41 mental games that were already played and known were taught to them and they were allowed to play these games with each other. The study group consisted of 25 prospective teachers studying in the Department of Mathematics and Science Education in Siirt University. Interview form developed by the researchers was applied in this study which is a case study which is one of the qualitative research methods. The data obtained from the interview form were analyzed by content analysis. In the findings part, the pre-service teachers' opinions about mental intelligence games' course name, basic mathematics skills and their contribution to science and mathematics education, classroom environment, teachers, students and basic skills were determined. As a result, pre-service teachers stated that the name of such a course should be mind games, mental intelligence games contribute to science and mathematics education with their basic math skills, mental intelligence games activate students and strengthen their mental and manual skills.

Keywords: Mental intelligence games, Pre-service science teachers, Content analysis

*Bu çalışma Siirt Üniversitesi BAP birimi tarafından desteklenen “2018-SİÜEĞT-061 Akıl ve Zeka Oyunlarının Matematik ve Fen Öğretmen Adaylarının Problem Çözme becerilerine Etkisi” başlıklı projeden üretilmiştir.

1. GİRİŞ

Oyun oynamak insanların küçük yaşlardan itibaren hayatlarının bir parçası olarak gelişen bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç insanların büyümesi ile birlikte giderek azalır. Fakat insanlar oynadıkları oyunları daha az unuttur ve ileriki yaşlarında bile oyunları hatırlarlar. İnsanoğlunun vazgeçilmez bir parçası olan oyun, insanların hoşlanarak yaptığı ve mutlu olduğu bir faaliyet ve aynı zamanda eğlenceli bir öğrenme ortamına dönüşebilir (Marangoz & Demirtaş, 2017). Oyunlar ile sağlanan öğrenme ortamları öğrencilerin derslere bakış açılarını değiştirerek, daha kalıcı ve kolay anlaşılır öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayabilir. Çünkü çocuklar oyun oynarken birçok zihinsel beceriyi de geliştirerek kullanırlar (Karaman, 2012). Eğitim sırasında oyunlar ile birlikte kullanılacak farklı öğretim yöntemleri ve araçları sayesinde öğrencilerin kendilerinden beklenen hedeflere ulaşmaları sağlanacaktır. Genel bir ifade ile oyun, özelde ise zeka oyunları bu amaca hizmet eden araçlardır (Dempsey, Haynes, Lucassen, & Casey, 2002).

Zeka insanın algılarını kullanarak somut ve soyut düşünme, akıl yürütme ve bu zihinsel fonksiyonlarını belirli bir amaca yönelik olarak kullanabilmesidir (Devecioğlu & Karadağ, 2016). Zeka oyunları ise Milli Eğitim Bakanlığı (2013) tarafından öğrencilerin zeka potansiyellerini tanınması ve geliştirmesi, problemler karşısında daha farklı ve özgün stratejiler kurması, hızlı ve doğru karar vermesi, bireysel, takım halinde ve rekabet ortamında çalışma becerileri geliştirmesi ve problem çözmeye yönelik olumlu tutum geliştiren araçlar olarak tanımlanmaktadır.

Zeka oyunları düşünme becerileri, mantıksal akıl yürütme ve stratejik düşünme gibi alanlarda öğrencilerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Bottino & Ott, 2006). Zeka oyunları ile ilgili olarak alan-yazın taramasında zeka oyunlarının motivasyonu artırdığı (Rosas vd., 2003), dikkat ve konsantrasyonu geliştirdiği (Garris, Ahlers, & Driskell, 2002), ve öğrenmeye yönelik olarak olumlu tutum geliştirdiği (Lou, Abrami, & D'Apollonia, 2001) belirtilmektedir. Aynı zamanda alan-yazında akıl-zeka oyunlarının insanlar tarafından kabul görmesi ve oynanmasının pedagojik potansiyelini gündeme getirdiğini ve bu tür oyunların geliştirdiği ve desteklediği becerilerin araştırmacılar tarafından vurgu yapılarak ve belirli koşullar altında bu oyunlardan faydalandığında öğrencilerin performanslarını olumlu etkilediği açıklanmıştır (Bottino & Ott, 2006 ; Bottino R. M., Ott, Tavella, & Benigno, 2010). Akıl-zeka oyunlarının öğrencilerde öncelikle eleştirel düşünme (Facione, 1990), yaratıcılık (Dziedziewicz, Gajda, & Karwowski, 2014), orijinallik (Leikin, 2009) ve yaratıcı problem çözüme (Özkök, 2005) becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur.

Türkiye'de öğrencilerin zihinsel kapasitelerinin ve becerilerinin geliştirilmesi amacı ile çeşitli oyun ve etkinlikleri yapabilmelerine olanak sağlayacak şekilde seçmeli bir zeka oyunları ders içeriği ve programı oluşturulmuştur. 2012 yılında ortaokullar seviyesinde hazırlanan bu ders, 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren 5. ve 6. Sınıflardan başlanarak kademeli olarak uygulamaya başlanmıştır (Ulusoy, Saygı, & Umay, 2017). Zeka oyunları dersi içeriğinde sözel oyunlar, akıl yürütme ve işlem oyunları, strateji oyunları, zeka soruları, geometrik-mekanik oyunlar ve hafıza oyunları yer almaktadır (MEB, 2013). Bu ders sayesinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeterliliklerinin gelişiminin artması ve gelişmiş insan gücünün oluşturulması hedeflenmektedir (Devecioğlu & Karadağ, 2016). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı bu dersin öğrencilerde akıl yürütme ve mantığı etkili bir şekilde kullanma ve problem çözümüne yönelik olumlu tutum geliştirmesini beklemektedir (MEB, 2013).

Zeka oyunlarının öğretimde bu şekilde önemli olmasına rağmen zekâ oyunları ile ilgili alan-yazında çok fazla çalışmaya rastlanılmamıştır (Yılmaz, 2019). Bu kapsamda öğretmen adaylarının eksik kaldıkları, akıl-zeka oyunlarının tanımadıkları ve bu oyunların öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkilerinin kendilerine anlatılmadığı görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı akıl ve zeka oyunları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Ayrıca çalışmanın amaçlarından biri de öğretmen adaylarında bir farkındalık oluşturmak ve birçok zeka oyununu öğretmen adaylarına tanıtmaktır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcıların özellikleri, uygulama kısmında yapılanlar ve öğretmen adaylarına öğretilen akıl-zeka oyunları, veri toplama aracının ne şekilde geliştirildiği ve son olarak toplanan verinin ne şekilde analiz edildiği açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde bir konudaki benzer veriler belli temalar ve kavramlar yardımıyla bir araya getirilerek organize bir şekilde okuyucuya sunulur (Yıldırım & Şimşek, 2006). Öğretmen adaylarının akıl-zeka oyunları hakkındaki düşünceleri yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

2.2. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını 2018-2019 öğretim yılının güz döneminde, Türkiye'nin Güney Doğu Anadolu bölgesinde bulunan Siirt Üniversitesi eğitim fakültesi, fen bilimleri eğitimi anabilim dalında, üçüncü Sınıf kayıtlı 25 öğretmen adayı oluşturmuştur. Ancak çalışmaya düzenli devam eden ve bütün oyunları oynayan öğretmen adayı sayısı 7 kişidir.

2.3. Uygulama

Araştırmada verilecek eğitimin planlanması, ölçme aracının geliştirilmesi ve geliştirilecek materyallerin belirlenmesinden sonra;

1. Araştırma ile ilgili uygulamalara, eğitim fakültesinin, A Blok bodrum katında bulunan boş alanlardan birisi akıl-zeka oyunları oyun odası olarak düzenlendi.
2. Oyun odasına gerekli demirbaş malzemeler temin edildi ve kullanılabilir hale getirildi.
3. Oyun odası içine çalışmada ve sonrasında kullanılmak üzere akıl-zeka oyunları temin edildi.
4. Fen Bilgisi Eğitimi programında kayıtlı öğretmen adaylarına projenin başladığı duyurularak, projeye gönüllü katılımın olması sağlandı.
5. Öğretmen adaylarına öncelikle akıl-zeka oyunlarının tanımları yapıldı ve zeka oyunlarının öğretim programındaki önemi açıklandı. Daha sonra öğretmen adaylarına oyunlar altı hafta boyunca haftada 2 saatlik periyotlar halinde tanıtıldı ve bu oyunları oynamaları sağlandı.

Çalışma kapsamında öğretmen adaylarına öğretilen akıl-zeka oyunlarının isimler aşağıda belirtilmiştir:

Akıll Yürütme ve İşlem Oyunları: SuDoKu, Sihirli Piramit, ABC Bağlama, Ken Doku, İşlem Karesi, Amiral Battı, Rush Hour (Trafik), Hoppers, Tilt, ChocolateFix, Matdice ve Kakuzu.

Sözel Oyunlar: Anagram, Şifre Oyunları (BlueWay), Scrabble, Kelime Avı, Brain Box Dünya, Story Cubes ve Tik Tak Bom.

Geometrik-Mekanik Oyunlar: Tangram, Labirent, Katamino, Block by Block ve Swish (Basket).

Hafıza Oyunları: 7 Fark, Eş Bulmaca, Resim Hatırlama.

Strateji Oyunları: Nim, Tactics, Tik Tak Toe, Go, Othello, Reversi, Mangala, Kamisado, Quoridor, Abbalone, Talat ve Quarto.

Zeka Problemleri: Kurt-kuzu-ot, Köprüyü geçme.

Satranç Eğitimi: Tahta, Kale, Fil, Vezir, At, Şah, Piyon, Şahta, Tipik Matlar, PAT, ROK, Piyon Terfisi, Geçerken Alma, Kazanç ve Berabere, Okuma-Yazma, Taşların Değerleri, Temel Açılış Prensipleri, Aptal Matı, Merdiven Matı ve Arka Yatay Matı.

2.4. Veri Toplama Araçları

Çalışma sırasında veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Akıl-Zeka Oyunları Görüşme Formu (AZOGF) kullanıldı. Bu form geliştirilirken öncelikle alan-yazında akıl-zeka oyunları ile ilgili yapılan çalışmalardaki sorular toplandı. Bu şekilde toplanan 22 soru araştırmacılar tarafından incelendikten sonra, benzer olan veya akıl-zeka oyunlarının eğitime katkıları dışında kalan sorular formdan çıkarıldı. Kalan 9 soru için alanında uzman iki akademisyenden görüş alındı. Bu akademisyenlerden birisi ölçme-değerlendirme

diğeri ise fen eğitimi alanında çalışmaları olan akademisyenlerdi. Akademisyen görüşleri doğrultusunda bazı sorular çıkarıldı ve bazıları da birleştirilerek AZOGF ye son hali verildi. Son durumda görüşme formunda 5 soru yer aldı. Bu sorular:

1. Bu dersin adının "Zeka oyunları" olması sizce uygun mu? Uygun bulmuyorsanız nedenlerini açıklayabilir misiniz? Bu ders için yeni bir ders adı öneriniz var mı?

2. Zeka oyunları öğrenmenin sizce genel olarak matematik eğitimine katkısı olur mu? Eğer katkısı olacağını düşünüyorsanız ne gibi katkıları olabilir?

3. Zeka oyunlarını öğrenmenin sizce genel olarak fen eğitimine katkısı olur mu? Eğer katkısı olacağını düşünüyorsanız ne gibi katkıları olabilir? Açıklayınız.

4. Zeka oyunlarını öğrenmenin temel matematiksel becerilere (problem çözme, akıl yürütme, matematiksel iletişim, ilişkilendirme) katkıları hakkında ne düşünüyorsunuz?

5. Zeka oyunlarının okullarda ders olarak uygulanmasını aşağıdaki alanlara göre değerlendiriniz;

Sınıf Ortamı;

Öğretmen;

Öğrenci;

Beceriler;

2.5. Verilerin Analizi

AZOGF derse aktif olarak katılan ve bütün oyunları oynayan 7 öğretmen adayı tarafından, uygulama aşamasının sonunda 30 dk içinde dolduruldu. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar araştırmacılar tarafından önce bağımsız olarak incelendi ve başlıklar halinde düzenlendi. Daha sonra iki araştırmacının yaptığı içerik analizi birleştirildi. Bu analiz sırasında araştırmacının güvenilirliği görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) ile hesaplandı. Nitel araştırmalarda bu uyumun %90 üzerinde olması durumunda güvenirlüğün sağlandığı kabul edilmektedir (Saban, 2009). Çalışmada iki araştırmacıdan birisi 38 diğeri 35 kavram belirlemiştir. 3 kavram arasında görüş ayrılığı yaşanmış ve sonuçta 33 kavram üzerinde görüş birliği ulaşılmıştır. Bu şekilde güvenilirlik %92 olarak hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Zeka oyunları hakkındaki AZOGF kullanılarak elde edilen veri bulgular kısmında tek bir tablo üzerinde gösterilmiştir. Tablo 1'de zeka oyunlarını dersinin adı, metamatik ve fen eğitimine katkıları, temel metamatiksel becerilere katkıları ve son olarak sınıf ortamı, öğretmen, öğrenci ve beceriler açısından görüşler sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının zeka oyunları görüş formuna verdikleri cevapların nitel analizi

1. Bu dersin adının "Zeka oyunları" olması sizce uygun mu? Uygun bulmuyorsanız nedenlerini açıklayabilir misiniz? Bu ders için yeni bir ders adı öneriniz var mı?			
Gerekli/Gereksiz Olduğu		Nedeni	
Uygun	6		
Uygun değil	1	Akıl oyunları olmalı	
2. Zeka oyunları öğrenmenin sizce genel olarak matematik eğitimine katkısı olur mu? Eğer katkısı olacağını düşünüyorsanız ne gibi katkıları olabilir?			
Katkıları			
Katkısı olur	7	Zekayı geliştirir.	2
Katkısı olmaz	0	Analitik düşünmeyi sağlar.	2
		Problem çözme becerisi geliştirir	1
		Zihni açık tutar	1
		Mantıksal düşünme becerisi geliştirir	1
3. Zeka oyunlarını öğrenmenin sizce genel olarak fen eğitimine katkısı olur mu? Eğer katkısı olacağını düşünüyorsanız ne gibi katkıları olabilir? Açıklayınız.			
Fen eğitimine katkısı olur mu?		Katkıları	
Katkısı olur	6	Mantıksal düşünmeyi sağlar	5
Katkısı olmaz	0	Psikomotor ve bilişsel öğrenmeyi sağlar	1
Cevap yok	1	Özellikle fizik dersi için katkı sağlar	1
		Çok boyutlu ve soyut düşünmeyi sağlar	1
		Farklı açıdan bakmayı sağlar	1
		Bir çok fikri artırmaya ve geliştirmeyi sağladığı için yardımcı olur	1

4. Zeka oyunlarını öğrenmenin temel matematiksel becerilere (problem çözme, akıl yürütme, matematiksel iletişim, ilişkilendirme) katkıları hakkında ne düşünüyorsunuz			
Katkıları hakkında ki düşünceler			
Katkıları	6	Problemi daha pratik şekilde çözmeyi sağlar mantıksal ve sistematik düşünme becerisini geliştirir	2
Cevap yok	1	Problem çözme, akıl yürütme, matematiksel iletişim, ilişkilendirme açısından katkı sağlar	2
		Zor bir ders olan matematiği oyun oynayarak zevkli hale getirir ve öğrenciyi motive eder	1
		Mantıksal ve sistematik düşünme becerisini geliştirir	1
5. Zeka oyunlarının okullarda ders olarak uygulanmasını aşağıdaki alanlara göre değerlendiriniz?			
Değerlendirme			
Sınıf ortamı	1-Uygundur (3 kişi)	2-Herkes tarafından aynı katılımın sağlanacağı şekilde oturma planı sağlanmalıdır.	
		3-Sınıf mevcudu çok olması durumunda uygulanabilirliği zor olur.	
		4-Klasik sınıf tarzında değil de sıra ve masa dizilimi oyunlara uygun olmalı.	
		5-Belli bir alanda akıl oyunları bulunmalıdır.	
Öğretmen	1-Oyunların anlatımı için bilgisi olmalıdır(4 kişi)	2-Uygundur	
		3-Öğretmen oyun hakkında bilgi vermelidir.	
		4-Oyunları iyi kavratmalı ve rehber olmalıdır	
Öğrenci	1- Öğrencinin istekli ve meraklı olması gerekir (4 Kişi)	2-Uygundur	
		3-Öğrencilerin aktif olması gerekir	
		4-Öğrenci kendini eleştirebilmelidir	
Beceriler	1- Uygundur (3 Kişi)	2- Zihinsel ve el becerilerini geliştirir.	
		3- Matematik ve fen bilgisi gibi derslerde beceri zemini oluşturur	
		4- Problem çözme, akıl yürütme ve iletişim becerileri kazandırır.	
		5- Her birey kendi becerisine göre zeka oyunlarında kendini geliştirir	

Tablo 1’de gösterilen 1. Sorudan elde edilen veriye göre, akıl-zeka oyunları adının öğretmen adayları tarafından uygun görüldüğü, sadece bir öğretmen adayının dersin adının sadece akıl oyunları olması gerektiğini belirttiği ortaya konmuştur. 2. Soruda matematik eğitime katkısı olup olmadığı ve varsa ne tür katkıları olduğu incelenmiştir. Öğretmen adaylarının tamamı bu konuda akıl-zeka oyunlarının matematik eğitime katkısı olacağını belirtmiş ve özellikle zekayı geliştirdiklerini ve analitik düşünme becerisi kazandırıldığını belirtmişlerdir. 3. Soruda fen eğitime katkıları ve bu katkıların neler olacağı sorulmuştur. Altı öğretmen adayı bu katkının oluşacağını belirtirken bir öğretmen adayı bu soruya cevap vermemiştir. Akıl-zeka oyunlarının fen eğitiminde mantıksal düşünmeyi etkilediği gösterilmiştir. 4. Soruda matematiksel beceriler, problem çözme, akıl yürütme, matematiksel iletişim ve ilişkilendirme anlamında etkileri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının çoğunluğu bu soruya akıl zeka oyunlarının bu tür becerilerin gelişiminde katkısı olacağı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Son olarak, sınıf ortamı, öğretmen, öğrenci ve beceriler açısından görüşleri 5. Soruda belirtilmiştir. Sınıf ortamının oyunlarının oynanması için elverişli ve değişken olması, sınıf mevcudunun az olması ve oyunların sınıf içerisinde bulunacağı bir bölümün olması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenler açısından oyunların anlatımı için bilgi olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Öğrenciler için istekli, meraklı, aktif ve kendilerini eleştirebilen özelliklere sahip olacakları açıklanmıştır. Son olarak becerilerin gelişmesi için uygun olduğu, zihinsel ve el becerileri geliştirdikleri belirtilmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Zeka kavramı somut-soyut düşünme, akıl yürütme ve zihinsel fonksiyonların belirli bir amaca yönelik olarak kullanılması şeklinde tanımlanmaktadır (Devecioğlu & Karadağ, 2016). Akıl ve zeka oyunları ise insanların problemler karşısında farklı ve özgün stratejiler geliştirmesi, hızlı ve doğru karar vermesi için geliştirilen araçlar olarak tanımlanır (MEB, 2013). Bu tanımlamalar ile zeka ve zeka oyunlarının insanların gelişimine katkı sağlayabileceği görülmektedir.

Bu çalışma sırasında karşılaşılan en büyük zorluklardan birisi çalışma için gerekli malzemelerin ve zeka oyunları sınıf ortamının oluşturulmasıdır. İlköğretim Matematik derslerinin zeka oyunları ile birleştirilmesi üzerine yapılan bir çalışmada (Alkan & Mertol, 2017) da malzeme eksikliği, zaman ve kalabalık grupların bu durumu zorlaştırdığından bahsedilmektedir. Bu durum zeka oyunlarının yaygınlaştırabilmesi adına büyük bir engel olarak görülmektedir.

Zeka oyunları üzerine öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında özellikle matematik dersine yönelik katkı sağlayabileceği üzerinde görüş belirtilmiştir. Zeka oyunlarının analitik düşünmeyi geliştirebileceği, problem çözme becerisini artıracığı, mantıksal düşünmeyi geliştirebileceği belirtilmiştir. İlköğretim matematik öğretmenleri ile yapılan bir başka araştırmada da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun zeka oyunları dersinin matematik eğitimine, matematiksel becerilere ve matematikle ilgili duyuşsal özelliklere olumlu katkılar getireceğine ilişkin görüşlere sahip oldukları ortaya konulmuştur (Ulusoy, Saygı & Umay, 2017).

Zeka oyunlarının fen bilimleri öğretimine katkısı üzerine sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde fen bilimleri dersi için katkı sağlayacağı, özellikle mantıksal düşünmeyi artıracığı belirtilmiştir. Bunun yanında zeka oyunlarının pikomotor ve bilişsel olarak katkı sağlayacağı, fizik dersi üzerinde etkili olacağı, çok boyutlu ve soyut düşünmeyi güçlendireceği, farklı bakış açıları kazanmaya katkı sağlayacağı ve araştırma-geliştirmeye yardımcı olacağı belirtilmiştir. Benzer sonuçlar alan yazında karşımıza çıkmaktadır. Zeka oyunlarının öğrencilerde problem çözme becerileri üzerine bir yaklaşım olarak görülebileceği açıktır. Fen eğitimi sırasında probleme dayalı öğrenme yaklaşımının kullanılması öğretmen adaylarının farklı becerilerini geliştirmeleri açısından geleneksel yöntemden daha etkilidir (Yaman, Yaman & Yalçın, 2005). Bu sonuç ayrıca alan yazında diğer bağımsız değişkenler düşünüldüğünde anlamlı farklılık oluşmadığını da göstermektedir. Fen bilimleri, sosyal bilimler ve diğer branş öğretmenleri ile yapılan bir araştırma sırasında da öğretmenler arasındaki yaş, cinsiyet ve hizmet yılı gibi değişkenlerin öğretmenlerin zeka oyunları hakkındaki görüşlerini anlamlı şekilde değiştirmediği görülmüştür (Adalar ve Yüksel, 2017).

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının zeka oyunlarının öğretmenlerin problem çözme becerilerine olumlu katkı sağlayacağı yönündeki bu görüşleri ile diğer branşlarda zeka oyunları hakkında görüş anlamında anlamlı farklılığın olmayışı, zeka oyunlarının sadece fen derslerinde değil bütün branşlarda kullanılabileceğini ortaya çıkarmaktadır. Buna ilaveten fen ve matematik derslerinin genel anlamda problem çözme becerisi kazandırmak gibi bir hedefinin olduğu da bilinmektedir. Bu çalışma ile ortaya konan bir diğer bulguda temel matematiksel becerilere zeka oyunlarının katkısıdır. Fen bilimleri öğretmen adayları zeka oyunlarının problemleri daha pratik çözmeye yardımcı olacağı, mantıksal ve sistematik düşünme becerisini geliştireceği, matematiksel ilişkilendirmeye katkı sağlayacağı, oyun oynamanın zevkli olduğu için derslerde motivasyonu artıracığını belirtmişlerdir.

Zeka oyunlarının ders olarak uygulanmasının sınıf ortamı, öğretmen, öğrenci ve beceri geliştirme açısından yapılan değerlendirmeler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Oluşturulacak yeni zeka oyunları odalarında herkes tarafından aynı katılımın sağlanacağı, sınıf mevcuduna uygun, klasik sınıf düzeninde değil de U sınıf düzeninde ve akıl oyunlarının dolabının bulunması gerektiği ortaya çıkmıştır.
2. Zeka oyunları öğretmenlerinin oyunlara hakim olması gerektiği, öğrencilere aktarabilmesi ve rehber olması gerekliliği ortaya konulmuştur.
3. Öğrencilerin zeka oyunlarına meraklı ve istekli olması, aktif katılmaları ve gerektiğinde kendilerini eleştirebilmeleri gerektiği ortaya çıkmıştır.
4. Akıl oyunlarının öğrencilerde zihinsel ve el becerilerini geliştirdiği, matematik ve fen branşlarına katkı sağladığı, problem çözme-akıl yürütme- ve iletişim konularında öğrencileri geliştirdiği ortaya konulmuştur.

Bu sonuçlara bakarak fen bilimleri ve diğer branşlarda zeka oyunları dersinin problem çözme becerisi, derse yönelik tutum ve ilgi gibi alanlarda etki sağlayabileceği aşıkardır. Bu çalışma sırasında öğretmen adaylarına sunulan oyunlar belki de her okulda bulunması ve oynatılması gereken oyunlardır. Bu oyunların öğrencilere hem duyuşsal hem de bilişsel anlamda katkı sağlayabileceği görülmüştür.

KAYNAKÇA

- Alkan, A., & Mertol, H. (2017). Üstün yetenekli öğrenci velilerinin akıl-zeka oyunları ile ilgili düşünceleri. *Abi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 57-62.
- Bottino, R. M., Ott, M., Tavella, M., & Benigno, V. (2010). Can digital mind games be used to investigate children's reasoning abilities? *Leading Issues in Games Based Learning*, 124, 1-13.

- Bottino, R., & Ott, M. (2006). Mind games, reasoning skills, and the primary school curriculum: hints from a field experiment. *Learning Media & Technology*, 31(4), 359-375.
- Dempsey, J. V., Haynes, L. L., Lucassen, B. A., & Casey, M. S. (2002). Forty simple computer games and what they could mean to educators. *Simulation and Gaming*, 33(2), 157-168.
- Devecioğlu, Y., & Karadağ, Z. (2016). Amaç, Beklenti ve Öneriler Bağlamında Zeka oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-61.
- Dziedziewicz, D., Gajda, A., & Karwowski, M. (2014). Developing children's intercultural competence and creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 32-42.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. CA: The California Academic Press.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.
- Karaman, S. (2012). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Matematik Becerileri İle Sosyodramatik Oyunun Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Leikin, R. (2009). *Exploring mathematical creativity using multiple solution tasks*. In R. Leikin, A. Berman, & B. Koichu (eds.), *Creativity in Mathematics and the Education of Gifted Students*, Sense Publishers.
- Lou, Y., Abrami, P., & D'Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 449-521.
- Marangoz, D., & Demirtaş, Z. (2017). Mekanik zekâ oyunlarının ilkökul 2.sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 612-621.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı*. Ankara: TTKB.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası Yaklaşım Dayalı Yaratıcı Problem Çözme Öğretim Programlarının Yaratıcı Problem Çözme Becerisine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(5), 159-167.
- Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., & Salinas, M. (2003). Beyond Nintendo: design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computer & Education*, 40(1), 71-94.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326
- Ulusoy, Ç. A., Saygı, E., & Umay, A. (2017). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Zeka Oyunları Dersi ile İlgili Görüşleri Views of Elementary Mathematics Teachers about Mental Games Course. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 280-294.
- Yaman, S., Yaman, S. & Yalçın, N. (2005). Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Problem Çözme ve Öz- Yeterlik İnanç Düzeylerinin Gelişimine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 229-236.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Yayınları, Ankara.
- Yılmaz, Ş. K. (2019). *Seçmeli zekâ oyunları dersine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.



Lise Dönemindeki Ergenlerin Riskli Yaşam Deneyimleri

Nilgün ÖZTÜRK¹

¹Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, nilgun.ozturk@inonu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 22.04.2020

Kabul Tarihi/Accepted: 02.06.2020

e-Yayın/e-Printed: 19.06.2020

DOI: [http://dx.doi.org/ 10.14582/DUZGEF.2020.145](http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.145)

ÖZ

Bu araştırmada, lise dönemindeki ergenlerde görülen riskli davranışlar ergenlerin yaşam deneyimlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma için, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışmada, lise dönemi ergenlerinin deneyimlerine göre riskli davranışlarını anlamak, bu davranışları kapsayıcı temalar altında birleştirmek ve çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır. Katılımcılar Doğu Anadolu Bölgesinde Büyükşehir olan Malatya da farklı okullarda eğitimine devam eden ve yaşları 15-18 arasında bulunan 40 (20=kız, 20=erkek) lise öğrencisidir. Yapılan görüşmelerin tematik analizi sonucunda ortaya çıkan yedi ana tema şunlardır: 'Kavga', 'Madde kullanımı', 'Okuldan kaçma', 'Evden kaçma', 'Kopya çekme', 'Öğretmene karşı gelme', 'İntihar'. Yapılan bu araştırmanın ergenlerin riskli yaşam deneyimleri ve bu deneyimlerin nedenlerinin anlaşılmasına katkı sağlayan bilgiler sunduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Riskli davranışlar, ergenlik, lise öğrencileri, tematik analiz

Risky life experiences of adolescents in high school

ABSTRACT

In this research, risky behaviors seen in high school adolescents were examined to be determined based on adolescents' life experiences. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used for this study. The purpose of this research is to understand risky behaviors according to the experiences of high school adolescents, to combine these behaviors under inclusive themes and to offer solutions. The study group is 40 (20 = female, 20 = male) high school students who continue their education in different schools in Malatya, which is Greater in the Eastern Anatolia region, and whose ages are between 15-18 years old. As a result of the thematic analysis, seven main themes emerged describing: 'Fight', 'Substance use', 'Escape from school', 'Don't run away from home', 'Cheating', 'Don't oppose the teacher', 'Suicide'. It is thought that this study provides information that contributes to understanding the risky life experiences of adolescents and the reasons of these experiences.

Keywords: Risky behaviors, adolescence, high school students, thematic analysis

1. GİRİŞ

Ergenlerde (15 yaş ve üstü) ölüm oranları % 48.8 gibi yüksek bir orana sahip (TÜİK, 2018) olmasına rağmen bu ölümlerin çoğu sigara (Bilgiç & Günay, 2014), alkol kullanma, riskli araç kullanımı, şiddet davranışlarında bulunma gibi (Aras, Günay, Özcan & Orçin, 2007) önlenemez nedenlere bağlıdır (Ozer, Adams, Gardner, Mailloux, Wibbelsman & Irwin, 2004). 15-19 yaş arası ergenlerin başlıca ölüm nedenleri motorlu taşıt yaralanmaları ve ölümleri, kavga etmeye bağlı yaralanmalar, intihar (Alexander, Kim, Ensminger, Johnson, Smith & Dolan, 1990), alkol, tütün ve madde kullanımı, istenmeyen gebelik, cinsel yolla bulaşan hastalıklardır (Kann, Kinchen, Williams, Ross, Lowry, Grunbaum & Kolbe, 2000). The Youth Risk Behavior (2018) verilerine göre lise öğrencilerinin % 8.5'i son 12 ay içerisinde bir veya daha fazla okulda fiziksel bir kavgaya karışmış, % 29.8'i alkol kullanmış, % 19.8'i uyuşturucu madde kullanmış, % 7.4'ü intihar girişiminde bulduklarını bildirmişlerdir. Ulusal alanyazında yapılan araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin % 28.1'i

sigara içtiklerini (Çavuş, Çavuş & Görpeliöğlu, 2017), % 46.1'i alkol, sigara ve uyuşturucu madde kullandıklarını (Ozakar Akca & Selen, 2016), % 31.7'si fiziksel şiddet ve % 41.5'i duygusal şiddet (Aygen & Açık, 2014) uyguladıklarını belirtmişlerdir. Riskli davranışlar doğrudan yada dolaylı olarak ergenlerin sağlığını, iyilik hallerini ve yaşamlarını etkileyen potansiyel olarak olumsuz sonuçları olabilecek davranışlar olarak belirtilmektedir (Hurrelmann & Richter, 2006; Jessor, 1998). Yukarıda ifade edilen bu oranlar ergenlik döneminde “riskli davranış” oranlarının yüksek olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir (Richter, 2010; Tymula, Belmaker, Roy, Ruderman, Manson, Glimeher & Levy, 2012). Ayrıca bir riskli davranışta bulunmak bir başka riskli davranışta bulunmayı da beraberinde getirebilmektedir (Alexander ve diğerleri, 1990; Donovan & Jessor, 1985). Bu nedenle ergenlik döneminde yaşanabilecek riskli davranışların belirlenmesi ve önlenmelerine yönelik önerilerin sunulması önemlidir (Alexander ve diğerleri, 1990; Hair, Park, Ling & Moore, 2009; Kipping, Campbell, MacArthur, Gunnell & Hickman 2012).

Riskli davranışlar yaşamın sadece bir gelişim dönemiyle sınırlı olmamakla birlikte, ergenlik döneminde özel bir öneme sahiptir (Richter, 2010). Çünkü riskli davranışların genellikle ergenlik döneminde ortaya çıktığı belirtilmektedir (Boyer, 2006; Hurrelmann & Richter 2006; Peltzer, 2010; Richter, 2010; Somerville, Jones & Casey, 2010). Dünya Sağlık Örgütüne göre, ergenlik 10 ile 19 yaşlarını kapsayan (WHO, 2017) fiziksel, sosyal, bilişsel ve duygusal anlamda pek çok değişimin yaşandığı özellikle uzun vadeli amaçların ve bireysel isteklerin düzenlendiği yaşam dönemidir. Bu dönemde ergenler çoğu zaman sosyal zorluklar ve zorlayıcı olan pek çok değişime nasıl uyum sağlayacaklarını keşfetmeye çalışırlar (Crone & Dahl, 2012). Riskli davranış çoğunlukla bu süreçte ergenlerin karşılaşmış oldukları zorlukların üstesinden gelmede kullandıkları uygunsuz bir problem çözme biçimi olarak ifade edilmektedir (Hurrelmann & Richter 2006).

The Youth Risk Behavior Surveillance System (2018) göre gençler arasında ölüm, hastalık ve sosyal sorunlara neden olan riskli davranışlar, yaralanma ve şiddet içeren davranışlar, sigara kullanımı, alkol ve uyuşturucu madde kullanımı, istenmeyen gebelikler ve cinsel yolla bulaşan hastalıklar, diyet-obezite ile ilişkili sağlıksız beslenme ve yetersiz fiziksel aktivite şeklinde nitelendirilmektedir.

Türkiye’de ergenlerin sergiledikleri riskli davranışlar genel olarak kategorize edildiğinde; kavga (Savi Çakar, Tagay, Karataş & Yavuzer, 2015; Telef, 2014), madde kullanımı (Arslan, Terzi, Dabak & Pekşen, 2012; Çavuş, Çavuş & Görpeliöğlu, 2017), evden kaçma (Duru & Arslan, 2014), okuldan kaçma (Kıran Esen, 2003; Savi Çakar ve diğerleri, 2015), kopya çekme (Çavuş vd., 2017; Kıran Esen, 2003), öğretmene karşı gelme (Celep, 2002; Erdoğan, 2002) ve intihar (Kıran Esen, 2003; Ünlü, Aksoy & Ersan, 2014) şeklindedir.

Riskli davranışlar sonuçları açısından hem kısa hem de uzun vadede ergenlerin yaşamlarını etkileyebilmektedir. Örneğin kısa vadede, korunmasız seks ergenleri hamilelik ve cinsel yolla bulaşan enfeksiyon riskine sokabilmekte; alkol kullanımı ve emniyet kemeri takılmaması motorlu taşıt yaralanmaları ve ölümlerine neden olabilmektedir (Hair ve diğerleri, 2009). Uzun vadede ise, ergenlerde fiziksel aktivitenin olmaması obezite, kalp hastalığı ve diyabet gibi rahatsızlıkların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Gordon-Larsen, Nelson & Popkin, 2004). Madde kullanımı ise yetişkinlikte madde bağımlılığı ile ilişkilendirilmektedir (D’Amico, Ellickson, Collins, Martino & Klein, 2005). Bu maddelerden biri olan sigara kullanımı bazı hastalıklara (kanser, alerji gibi) yakalanma riskini artırmakta ve yangın gibi çevresel zararlara yol açabiliyorken; alkol bağımlılığı ise siroz, kanser, felç gibi rahatsızlıklara yakalanma riskini artırmaktadır (WHO, 1999). Dolayısıyla ergenlik döneminde sergilenen riskli davranışlar ergenin genç yetişkinlik dönemini de etkileyebilmektedir (Hair ve diğerleri, 2009).

Uluslararası alanyazında yaklaşık olarak 40 yıldır ergenlik dönemindeki riskli davranışlar araştırılıyor olmasına rağmen (Richter, 2010) son yıllarda ergenlik dönemindeki riskli davranışların incelenmesine olan ilginin arttığı görülmektedir (Hair ve diğerleri, 2009). Araştırmalarda, riskli davranışının bireysel ve psikolojik belirleyicilerine odaklanıldığı (Michael & Ben-Zur, 2007; Richter, 2010; Sasson & Mesch, 2014), riskli davranışların nedenlerinin araştırıldığı (Gonzalez, Field, Yando & Gonzalez ;1994; Nesdale & Lambert, 2008; Sim, 2000) ve çoğunlukla anketler aracılığıyla risk alma davranışlarının oranlarının analizleri yapılarak risk almanın gelişiminin incelendiği görülmüştür (Arslan, Terzi, Dabak & Pekşen, 2012; Ayan, 2011; Aygen & Açık, 2014; Boyer, 2006; Pharo, Sim, Graham, Gross & Hayne, 2011; TYRB, 2018). Ulusal alanyazında da risk

alma davranışının sıklığı (Savi Çakar ve diğerleri, 2015; Güler, Güler, Ulusoy & Bekar, 2009), sosyodemografik değişkenler (Aras, Günay, Özan & Orçin, 2007; Balkaya & Ceyhan, 2007; Muslu & Aygün, 2017; Ozakar Akca & Selen, 2016; Tümer & Şahin, 2011), sosyal destek (Körük & Aypay, 2017; Uludağlı & Sayıl, 2009) ile ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Bunlara ek olarak daha önce yapılan çalışmalarda, riskli davranışlar çoğunlukla yetişkinlerin bakış açısından yada bu konuda yapılan nicel araştırma sonuçlarına göre açıklanmıştır (Alexander vd., 1990; Savi Çakar ve diğerleri, 2015). Dolayısıyla yetişkinler tarafından “riskli” olarak tanımlanan bu davranışların ergenler için aynı anlamı ifade edip etmediği açık değildir. Örneğin, hızlı araba kullanmak yetişkinler tarafından riskli bir davranış olarak değerlendiriliyorken, genç ergenler tarafından iyi bir sürücü olmanın işareti olarak değerlendirilmektedir (Alexander ve diğerleri, 1990). Bunlara ek olarak riskli davranışları ergenlerin bakış açısından araştıran çalışmalar olmasına rağmen bu çalışmaların nicel araştırmalar olduğu görülmektedir (Aras vd., 2007; Muslu & Aygün, 2017). Ayrıca dünyada meydana gelen hızlı değişim ve gelişimle beraber ergenlerin neleri riskli davranış olarak algıladıkları ve deneyimlediklerini açıklamaya çalışan bilimsel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu da düşünülmektedir. Ulusal alanyazında yapılan çalışmaların İzmir (Aras ve diğerleri, 2007; Siyez & Aysan, 2007; Telef, 2014), Ankara (Çavuş ve diğerleri, 2017; Ulusoy ve diğerleri, 2005), İstanbul (Ünlü, Evcin, Yılmaz & Dalkılıç, 2013), Samsun (Arslan ve diğerleri, 2012) ve Eskişehir (Balkaya & Ceyhan, 2007) gibi büyük şehirlerde yapılmış olması da dikkate alındığında Doğu Anadolu Bölgesindeki büyük şehirlerden biri olan Malatya ilinde ergenlerin riskli davranışlarına yönelik yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca riskli davranışlarla ilgili koruyucu önlemlerin alınabilmesi ve koruyucu etkenlerin belirlenebilmesi için zaman içinde değişen ve kültürler arasında farklılaşan özelliklerin saptanmasının da önemli olduğu belirtilmektedir (Lindberg, Boggess, Porter & Williams, 2000).

Bu araştırmanın amacı, ergenlerin deneyimlerine göre riskli davranışların neler olduğunu keşfetmektir. Araştırmadan elde edilen bulgular bu konudaki alanyazına katkı sağlayacaktır. Ayrıca ergenlerin riskli davranışlarını keşfetmek etkili önleme/müdahale programlarının geliştirilmesini sağlayacaktır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcıların bireysel deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan öğrenme, mevcut durumları anlama ve açıklama amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009).

2.2. Katılımcılar

Araştırmaya katılan ergenlerin riskli davranışlarına ilişkin derinlemesine zengin veri toplamak için nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan (Patton, 2002) amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanıldı. Böylece farklı özelliklere (yaş, sınıf, okul, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey) sahip ergenlerin öz deneyimleri daha kapsayıcı ortak temalar çerçevesinde birleştirilmeye çalışıldı. Araştırmanın katılımcıları, Doğu Anadolu bölgesinde Malatya il merkezinde bulunan 13 farklı lisede okuyan toplam 40 öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin 20’si kız, 20’si erkektir. Yaşları 15 ile 18 ($M= 16.625$; $SD=1.004$) arasında değişmekteydi. Öğrencilerin sınıf dağılımları 9. sınıf ($n=8$; 20%), 10.sınıf ($n=12$; 30%), 11.sınıf ($n=8$; 20%) ve 12 sınıf ($n=12$; 30%) şeklindedir. Riskli davranışlarda cinsiyetin önemli bir faktör olması (Hair vd., 2009) ve karşılaştırmaların yapılabilmesi için eşit sayıda öğrenci katılımcı olarak alındı. Yukarıda bahsedildiği gibi farklı özelliklere sahip olan öğrencilerden gönüllü olanlar tercih edildi.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri 2017-2018 yılları arasında yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Öğrencilerle görüşmeler yapılmadan önce okul yöneticileri ve okul danışmanları ile görüşülerek araştırmanın amacı hakkında bilgiler verildi. İkinci aşamada öğrencilere ulaşıldı ve yapılacak olan araştırmanın içeriği ve amacı açıklandı, gönüllü olan öğrenciler seçildi. Bu öğrenciler kendi deneyimlerini paylaşmaya son derece istekliydiler çünkü riskli davranışlar kendileri için heyecan vericiydi. Öğrenciler, riskli davranışlarını anlatmak

ve bu davranışlardan ders çıkardıklarını söylemek için oldukça istekliydi. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler için okul danışmanları ile işbirliği yapılarak görüşmelerin yapılacağı gün ve saatler belirlendi. Görüşmeler rehberlik servisinde araştırmacı tarafından yapıldı. Yaklaşık 10-25 dakika arasında süren görüşmelerde ses kaydı alındı ve bire bir transkript edildi. Katılımcıların isimlerini açığa çıkaracak olası bilgiler ve katılımcıların kimlikleri gizlendi. Örneğin bulgular kısmında 4. Katılımcı 17 yaşında bir erkek öğrenci “K4 erkek, yaş: 17” olarak gösterildi. Ergenlerin sergiledikleri riskli davranışların neler olduğunu keşfetmek için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda: (örneğin, “Yaşamınızda son yıllarda ne tür riskli davranışlarda buldunuz? Bu olayı/davranışı ayrıntılı anlatır mısınız? ”). Ana sorudan sonra devam soruları kullanarak (“Ne yaptınız?”, “Nasıl yaptınız?”, “Kimlerle yaptınız?”, “Sonuçları nasıl oldu?”, “Neler hissettiniz?”, “Aileniz bu durumla ilgili nasıl tepkiler verdi?”, “Bu riskli davranışı şu an nasıl değerlendiriyor?” gibi) öğrencilerin neler yaşadıkları daha derin bir şekilde anlaşılmasına çalışıldı. Görüşme formu, ilgili alanyazının ayrıntılı incelenmesi ve riskli davranışlarda bulunma ile ilgili bir çerçeve oluşturulduktan sonra geliştirilmiştir. Örneğin, riskli davranışlarda bulunma da arkadaş etkisinin önemli olduğu bilinmektedir (Erdem, Eke, Ögel & Taner, 2006). Bu bilgi paralelinde “Kimlerle yaptınız?” sorusu görüşme formunda yer almıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, okul yöneticilerinden izin alınması ve okul danışmanları ile görüşmelerin yapılması ile başladı. Daha sonra öğrencilere ulaşılarak öncelikle araştırmanın içeriği, amacı ve araştırmaya katılan öğrencilerin kimlik bilgilerinin gizleneceğine dair bilgiler paylaşıldı ve gönüllü olan öğrenciler seçildi. Çalışmada etik kurallara uyulmuş olup yapılan görüşmelerde öğrencilerin araştırmaya gönüllü katıldıklarına dair kendi onamları ses kaydı ile alındı.

2.5. Verilerin Analizi

Görüşme transkriptlerinin analizinde, verileri yönetmek, düzenlemek ve görselleştirmek konusunda kolaylık sağlayan NVivo-11 kullanıldı (Jackson & Bazeley, 2013). Verilerin analizinde Braun ve Clarke’ın (2006) önerdiği tematik analiz prosedürü takip edildi. İlk aşamada, araştırmanın yazarı transkriptleri baştan sona herhangi bir kodlama yapmadan okuyarak verilere aşina oldu. İkinci ve üçüncü aşamada, ilk kodların oluşturulması yani veri seti boyunca verinin dikkat çeken özelliklerinin sistematik bir şekilde kodlandı, her bir kodla alakalı olan veriler bir araya getirilerek potansiyel temalar altında birleştirildi. Dördüncü aşamada araştırmanın yazarı, belirlenen genel temalarda yer alan veri içeriklerini tüm verileri karşılaştırarak yeniden kontrol edildi. Son aşamada, temaların içerikleri ve sınırları netleştirilerek diğer temalar ile olası ilişkileri gözden geçirildi ve temalar isimlendirildi. Kodlamalar hem araştırmacı hem de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında öğretim üyesi olan ve nitel araştırmalar konusunda çalışmaları olan bir öğretim üyesi tarafından bağımsız olarak yapıldı. Yapılan bu kodlamalar daha sonra karşılaştırıldı ve mutabakat sağlandı.

3. BULGULAR

Yapılan tematik analiz sonucunda çıkan temalar şunlardır: (a) kavga, (b) madde kullanımı (sigara ve alkol alma olarak ele alınmıştır), (c) okuldan kaçma (d) evden kaçma, (e) kopya çekme, (f) öğretmene karşı gelme, (g) intihar. Bu yedi temaya ilişkin bulgular katılımcıların birebir ifadeleri ile aşağıda sunuldu.

Kavga

Yapılan görüşmelerde özellikle erkek öğrenciler arasında en sık deneyimlenen riskli davranışın, farklı nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan kavga etme davranışı olduğudur. Erkek öğrencilerin çoğunluğu riskli davranış olarak “kavga” etmeyi ifade ettiler. Erkek öğrencilerde birinci sırada yer alan kavga, kızlarda ise daha az yaşanmaktadır. Öğrencilerin okuldaki arkadaşları/akranları ile etkili ve sağlıklı iletişim kuramamaları yaşamış oldukları problemleri çözmede sözel ya da fiziksel şiddete başvurmalarına neden olmaktadır. Örneğin küçük bir olayı büyütürken önce sözel olarak başlayan tartışmayı fiziksel şiddete dönüştürdüğünü söyleyen bir erkek öğrenci:

Kavga sözle başladı. Her zamanki her kavga gibi. Sözle başladığı için “küfür edince”, “kötü söz” kullanınca bende ona karşı küfür ettim. Birbirimize girdik ondan sonra. Bu kavga okul içinde arkadaşlarımla oldu. Sonuç yanlış yaptığımı anladım. Gerek yoktu kavgaya küçük bir olaydı büyütmeğe hiç gerek yoktu. Kavga sonrası kötü bir davranış yaptığımı hissettim. Ne gereği

vardı böyle bir şeye. Niye biz arkadaşımınla kötü olalım. Aileme gitti ailem pek bir şey demediler. Biraz işte “nedenini sordular”, “nasıl yaptın”, “niye yaptın” onu sordular onun dışında başka bir şey olmadı. Şuan aynı şekil olsaydı kavga etmezdim sözlü müdahaleye bile girmezdim. (K4 erkek, yaş:17)

Yapılan görüşmelerde kız öğrenciler arasında sıklıkla yaşanan bir durum olmasa da bazı kız öğrenciler arasında da kavganın yaşandığı görüldü. Benzer şekilde iletişimsizlikten/iletişim çatışmasından kaynaklı olarak kavgaya karışan bir kız öğrenci kavga ettiğini şu şekilde belirtti:

Eski arkadaşımınla yaptım. Yakın olduğum arkadaşımınla kavga ettik. O da şey iftira atma üzerine hani laf taşıma üzerine oldu. “Yaptın mı?” dedim. “Yaptım” dedi. Küfürlü konuşmalar geçti aramızda. O kadar. Onda sonra zaten rehberliğe geldik. Rehberlikte anlaştık ve geri döndük. Şuan da konuşmuyoruz. Hayal kırıklığı hissettim. Olmaması gereken bir şeydi. Kimseye bu kadar güvenmemem. Gerektiğini öğrendim doğrusu. Şu an da konuşmuyoruz. Yüz yüze bakmıyoruz. O beni görünce kafasını çeviriyor. Ben onu görünce kafamı çeviriyorum. Öyle. K7 kız, yaş:16)

Madde kullanma

Yapılan görüşmelerde öğrenciler arasında en sık deneyimlenen riskli davranışın madde (sigara ve alkol) kullanımı olduğudur. Öğrencilerin zorlayıcı yaşam olayları ile karşı karşıya kaldıkları ergenlik döneminde bu zorlukların üstesinden gelmede etkili stratejiler geliştirememeleri uygun olmayan bir problem çözme yöntemi olarak sigara içme ya da alkol alma davranışlarının gelişmesine neden olmaktadır. Annesi ve babası arasındaki ilişkinin iyi olmadığı dönemde sigara ve alkol kullanmaya başladığını söyleyen bir kız öğrenci:

Ben sigarayı arkadaşlarımdan öğrendim. Alkolü teyzemden öğrendim. O dönemde annem ve babamın kötü olduğu dönemde ben teyzemde kalıyordum. Teyzem o dönemde alkol kullanıyordu çok fazla kullanmadım Allaha çok şükür bu huyumu bir yıldır bıraktım ama tabi onlarında etkisi de oldu. Zaman geçince insan büyüyor. Yaptığın davranışların yanlış olduğunu anlıyor insan (K6 kız, yaş:18).

Benzer şekilde yaşamının sıkıntılı olduğunu hissettiği bir dönemde alkol kullandığını söyleyen bir erkek öğrenci:

Ya bunu arkadaşlarımla birlikte yaptım. Tek değildim aslında şöyle alkol aldım işte okula geldim. Demek ki öğretmenin fark edeceği şekilde içmişiz. Kendi irademizi kaybetmişiz. O zamanlar çok sıkıntılı bir süreçti. Yani kendimi alkolde teselli ettim. Arkadaşlarımla beraber onların teklifi üzerine alkol kullandım. Yani o sorunlardan bir nebze beni uzaklaştırıyordu. Öğretmenlerim aileme haber verdi işte onlarda geldiler.....Ailenin haberi olması yani bu süreçteki ruh halim yani zaman geçtikçe pişman olmaya başladım aslında. Evet şuanda çok pişmanım. Ama o şartlarda olsam yine aynı şekilde davranırdım. Çünkü o zamanlar boşluktaydım. Her şeyden bıkmıştım. Bu yüzden kendimi alkole verdim (K6 erkek, yaş:18)

Ergenlik döneminde alkol almayı büyümenin ve bir yetişkin olmanın göstergesi olarak algılayan bir kız öğrenci bunu “kendime göre yaşıyorum” ifadesiyle şu şekilde açıklamıştır:

Riskli davranışlardan yaptığım şey alkol kullandım birkaç kez ama bu ailemin bilgisi halinde. Yani şöyle mesela yılbaşlarında bir eğlence oluyor mesela diyelim. Bunu ailem arasında yapıyorum. Dışarıda değil. Bu şekilde. Alkol kullanmamda arkadaşlarımla falan hiçbir etkisi olmuyor bana yani ben kendim istediğim için. Kendime göre yaşıyorum aslında yaşıyorum genel olarak o yüzden pek etkisi olmuyor bana (K15 erkek, yaş:18).

Evden kaçma

Yapılan görüşmelerde öğrenciler arasında deneyimlenen riskli davranışlardan bir diğeri de, farklı nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan evden kaçma davranışı olduğudur. Genellikle aile içerisinde anne-baba arasında yaşanan anlaşmazlıklar/kavgalar ya da aile üyeleri arasında yaşanan çatışmalar/tartışmalar ergenlerin evden kaçmalarına neden olabilmektedir. Yapılan görüşmelerde katılımcı öğrencilerin evden kaçma kavramı yerine evden uzaklaşma kavramını kullanmayı da tercih ettikleri görülmüştür. Evde annesiyle yaşamış olduğu tartışmalardan sonra evden uzaklaşmak istediğini söyleyen bir erkek öğrenci:

Bulundum. Kavga içerisinde bulundum baya. Yani çevremde uyuşturucu kullananlar var. Ama ben tabi onlardan ortamdaki uzak durmaya çalıştım. Ama çoğu arkadaşım o işlerin içinde olduğu için benim de hemen girme riskim var ama. Ama ben uzak durmaya çalışıyorum hep. Kavga oldu. Evden kaçma, evden kaçma değil de bazen ailede tartışma oldu mu annemle (babam olmadığı için annemle yaşıyorum) geceleri bazen dışarı çıkıyorum tek başıma. Ama tabi yine geri geliyorum eve. Biraz uzaklaşıp geri gelme demek daha iyi olur (K8 erkek, yaş:17).

Benzer şekilde anne ve babası arasında yaşanan ailevi problemler ve yaşanan kavgalardan dolayı eve gitmeye başlayan ve bir kerede hiç gitmediğini söyleyen bir kız öğrenci:

Şöyle benim annem ve babam biraz ailevi açıdan sıkıntı çekiyordu. İki seneye kadar hatta iki yıl boyunca sürdü bu ve hani şöyle ben bir erkek arkadaşım vardı. Dört yıl boyunca sürdü onunla da bitti o sırada ailemin de kötü kavgaları oluyordu. Ondan sonra birkaç gün işte eve geç gidiyordum çoğu zaman işte bir kere eve hiç gitmedim. En yakın arkadaşım da kaldım. Pişman oldum ama gittim. Anne ve babam anlayamıyorlardı o yüzden bunalıyorum. (K13 kız, yaş:18).

Bir kız öğrenci ise yapmış olduğu hatalı davranış nedeniyle ailesiyle yüzleşmekten korktuğu için eve gitmek istememesini şu şekilde ifade etti:

Biz okul tuvaletinde sigara içiyorduk arkadaşlarla. Sonra bizim coğrafya öğretmenimiz nöbetçiydi yakaladı bizi hepimizin babamızı çağırdı yani velilerimizi çağırdı. Benim velim babam annem gelmiyor. İmmmm sonra ben o gün eve gidemedim. Şey vardı bizim sınıfta bir kıza kaçtım hani kızmasınlar diye. Aramadım da telefonumu da kapattım baya bir merak ettiler. Öyle. Yani gitmek de istedim eve gitmemek de istedim..... Aramalarını da bekledim. Affetmelerini bekledim. Gitsen çok kızarlardı. Hani ceza alırdım belki babam bana tokat falan da atabilirdi öyle düşünüyorum (K10 kız, yaş:17).

Okuldan kaçma

Yapılan görüşmelerde riskli bir davranış olarak deneyimlenen okuldan kaçma davranışı katılımcılar arasında yer alan kız öğrenciler arasında daha fazla yaşanan bir durumdur. Okula gitmeyi istememek, dışarda gezmek, velinin okula çağrılmasından korkma ya da okuldan ayrılmasını gerektirecek bir durumla karşı karşıya kalmak ergenlerde okuldan kaçma davranışının gelişmesine neden olmaktadır. Okula gitmek istemediği için okuldan kaçarak riskli bir davranışta bulunduğu söyleyen bir öğrenci bu durumu şu şekilde ifade etti:

Herhangi bir şey yapmadım. Okuldan kaçtım sadece. Okuldan yarım gün kaçtım sadece öğleden sonra. Gitmek istedim gittim. Ailem devamsızlığımı biliyor zaten sorun olmadı. İyi bir şey değil yaptığım ama her zaman yaptığım bir şey de değil (K12 kız, yaş:17).

Sadece gezmek amacı ile okuldan kaçtığını söyleyen bir kız öğrenci:

Okuldan kaçtım. Okuldan kaçma sebebim arkadaşlarımızla gezmekti (K7 kız, yaş:17)

Arkadaşına yardımcı olmak amacı ile okuldan kaçtığını söyleyen bir erkek öğrenci:

Bir arkadaşımızı, başka liseden gelen öğrenciler biraz hırpalamışlar. Bizde arkadaşımızı öyle görünce okulun dışına çıktık (okuldan kaçtık) onların yanına gittik. Kavga filan etmedik ama okula gelirken yakalandık. Dışarı çıktık diye disiplin cezası aldık (K7 erkek, yaş:18).

Kopya çekme

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin deneyimledikleri riskli bir davranışın da kopya çekme olduğu görülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığının okullarda ortaöğretim kademesinde uyguladığı Disiplin Yönetmeliğine göre kopya çekme davranışı bir disiplin suçudur ve bu davranışta bulunduğu tespit edilen öğrenciler kınama cezası almaktadır. 19.1.2007/26408 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları ödül ve disiplin yönetmeliğinin 12. Maddesi a bendinin 12. fıkrasında “Kopya çekmek veya çekilmesine yardımcı olmak” şeklinde ifade edilmiştir. Disiplin cezası almaya neden olduğu için kopya çekmenin riskli bir davranış olduğunu düşünen bir kız öğrenci bu durumu şöyle ifade etti:

Okul kurallarına uymadım. Okul kurallarına uymadım derken biraz içini açıyorum istediğiniz gibi. Okuldaki giyim tarzı hani okul kıyafetleri, okul kıyafetlerini giymiyorum. Sonra kopya çekiyorum. Bu tarz şeyler. (K5 kız, yaş:18)

Benzer şekilde bir erkek öğrencide:

Yazılıya çalışmamıştım. Sıfır alacaktım. Sevdiğim bir hocaydı, dersi, yani yazılı.... Telefonda kopya çekerken yakalandım. Pişman oldum. Üzüldüm. Yani okuldaki kariyerimi zedeledim. Pişmanlık yaşadım.....Pişmanlıktan olsun, hocalara karşı mahçubiyetimden olsun bir daha kopya çekmedim (K5 erkek, yaş:17).

Öğretmene karşı gelme

Yapılan görüşmelerde öğrenciler arasında deneyimlenen riskli davranışlardan bir diğerinin de, farklı nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan öğretmene karşı gelme davranışı olduğudur. Milli Eğitim Bakanlığının okullarda ortaöğretim kademesinde uyguladığı Disiplin Yönetmeliğine göre öğretmene karşı gelme davranışı bir disiplin suçudur ve bu davranışta bulunan öğrenciler okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezası almaktadır. 19.1.2007/26408 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları ödül ve disiplin yönetmeliğinin 12. Maddesi b bendinin 6. fıkrasında “Öğretmenlere, eğitici personele, yöneticilere, memurlara, diğer görevliler ile ziyaretçilere hakaret etmek, karşı gelmek ve görevlerini yapmalarına engel olmak’ şeklinde ifade edilmiştir. Öğrenciler disiplin cezası almaya neden olduğu için öğretmene karşı gelmenin riskli bir davranış olduğunu

düşünmektedirler. Öğretmenine karşı geldiği için disiplin cezası alan bir erkek öğrenci bu durumu şu şekilde ifade etti:

Evet aldım. Daha önce uzaklaştırma cezası almıştım. Derste yaptığım kötü davranıştan dolayı. Derste otururken öğretmenime sert tepki gösterince.. Disiplin konusu geçince kendimi kötü hissettim, gittim özür diledim ama kabul etmedi.... Çok pişmanım. (K12 erkek, yaş:16).

Müdür yardımcısı ile tartışma yaşadığını ifade eden bir kız öğrenci:

Aslında müdür yardımcısı ile bir tartışmam olmuştu. Biraz hatta velimi çağırmıştım. Bana karşı yapmış olduğu ayrımcılıklardan dolayı sonra velim geldi ben gene okuldan kaçtım. Müdür yardımcısı ile bir tartışma geçmişti di aramızda yani velime yanlış bir şey söylemişti (K13 female, aged:18 yaş).

Okulda öğretmenleri ile hoş olmayan diyaloglara girdiğini ifade eden bir erkek öğrenci disiplin cezası aldığı şu şekilde belirtti:

Kavga okulda yan sınıfın öğrencileriyle oldu. Toplu bir kavgaydı zaten.....Sonra da toplu olarak disipline gittik işte aileler geldi. Çok etkiledi aile yaşamımı. Çok kötü şeyler hissettim yani ailemin bana gösterdiği tepki. Yani pişman oluyor insan. Ailemin hiçbir alakası yok yani benim yapım böyle aile ile alakası yok. Yani ben yaptığımı pişmanım. Yani şimdi oluyor da kendimi kontrol edemediğim için. İyi bir şey diyemem buna (K11erkek, yaş:18).

İntihar

Yapılan görüşmelerde bir kız öğrenci “riskli bir davranış” olarak intihar girişiminde bulunduğunu ifade etti. Ailesi ile yaşadığı iletişim problemleri ve ailesinin kendisini anlamadığını düşünmesi akabinde yaşanan süreklilik arz eden tartışmalar nedeniyle yaşamına son vermek istediğini ve hap içerek intihar girişiminde bulunduğunu ve yaptığı bu davranıştan ötürü pişmanlık hissettiğini, ailesini bu durumun çok üzdüğünü söyleyen kız öğrenci:

En son iki yıl önce hap içerek intihar girişiminde buldum. Ama sonrasında pişman oldum bunu yaptığım için. Ailemle aramda olan iletişim bozukluklarından dolayı böyle bir şey düşündüm. Ailemle yaşadığımız sorunlar, anlaşılamama, sürekli kendini açık ifade edememe veya sürekli tartışmalardan dolayı sürükleyici bir hal aldığı için böyle bir girişimde buldum. Annem beni psikolojisi bozuk olarak değerlendirdi. Daha önce doktora gittim. Bunun hakkında tedavi gördüm. Bu tedavi sonucunda aslında bir anlık bir hataymış. Sürekli yapabileceğim bir şey değil. Ailem babam yani üzüldüler.... pes ettiğim için böyle bir şey yaptım. Düşününce saçma geliyor (K18 kız, yaş:15).

Yapılan tematik analiz sonucunda katılımcıların, riskli davranışları içerisinde yer alan intihar dışındaki kavga, madde kullanımı (sigara ve alkol), evden kaçma, okuldan kaçma, kopya çekme, öğretmene karşı gelme gibi davranışların daha sıklıkla yaşandığı görüldü.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, lise dönemi ergenlerinin deneyimlemiş oldukları riskli davranışları keşfetmektir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, lise dönemi ergenlerinin deneyimlemiş oldukları riskli davranışların kavga etme, madde kullanma, okuldan kaçma, evden kaçma, kopya çekme, öğretmene karşı gelme ve intihar olduğunu göstermektedir. Alanyazında ergenlik dönemindeki riskli davranışların neler olduğunun araştırılması önerilmektedir (Kipping ve diğerleri, 2012; Hair ve diğerleri, 2009). Bu araştırmada alanyazındaki öneriler ışığında lise dönemi ergenlerinin riskli davranış olarak neler yaşadıklarının keşfedilmesi amaçlanmıştır.

Ergenlik dönemi; fiziksel, bilişsel ve psiko-sosyal gelişimlerin kısa süre içerisinde yoğun bir şekilde yaşandığı bir geçiş dönemidir (Boyd, Bee & Johnson, 2006). Ancak bu geçiş dönemi her zaman sorunsuz değildir. Bu dönemde ergenler gelişim dönemlerine özgü olarak yaşamış oldukları sorunlarla ya da problemlerle mücadele ederken zaman zaman etkili çözüm yolları üretememektedirler. Etkisiz olan bu çözüm yollarından birisi de şiddettir. Okul bağlamında şiddet öğrencinin bir başkasına fiziksel zarar verme eylemidir (Henry, 2000) ve bu konuda yapılan araştırmalara baktığımızda kavganın ergenler arasında sıklıkla yaşandığı görülmektedir (Savi Çakar ve diğerleri, 2015; Ögel, Tarı & Eke, 2006). Ergenlerin kavga sebepleri ise akranları ile yaşadıkları iletişim çatışmalarıdır. Ergenler okulda arkadaşları ile daha çok zaman geçirdikleri için sıklıkla çatışma yaşamaktadırlar (Amichai Hamburger, Kingsbury & Schneider, 2013). Öğrenciler okulda arkadaşları ile yaşamış oldukları problemlerde sağlıklı iletişim kuramadıkları için yaşanan çatışmaları çözmek konusunda

çoğunlukla fiziksel şiddete (kavga) başvurmaktadırlar (Johnson & Johnson, 1994). Dolayısıyla ergenlerin okulda sıklıkla yaşamış oldukları çatışmalarda, kullandıkları çatışma çözme stratejilerindeki yetersizlikler ergenlerin akranları ile yaşamış oldukları sorunların çözümünde çoğunlukla şiddete başvurmalarına neden olabilmektedir. Araştırmalar erkeklerin kızlara göre çatışma durumlarında daha çok şiddete başvurduklarını göstermektedir (Arslan, Hamarta, Arslan & Saygın, 2010; De Wied, Branje & Meeus, 2007; Yavuzer, Karataş & Gündoğdu, 2013). Bu araştırmada da benzer şekilde ergenlerin arkadaşları ya da akranları ile aralarında yaşanan çatışmalarda (kızlara oranla erkeklerde daha sıklıkla) etkili iletişim kurmak yerine sözel yada fiziksel şiddete başvurdukları ve yaşanan bu olayın sonrasında pişmanlık duygularını yoğun bir şekilde yaşadıkları görülmüştür.

Araştırmalara göre genellikle ergenlik döneminde sigara kullanımı başlamaktadır (Doğan & Ulukol, 2010). Ülkemizde sigaraya başlama yaşının 13-17 arasında değiştiği (Akgül & Kutluk, 2015), ilk kez alkol kullanımının ise % 18.6 ile 14 ve daha küçük yaşta başladığı belirtilmektedir (TÜİK, 2012). Bu araştırmada da ergenlerin farklı nedenlerle sigara ve alkol kullandıkları görülmüştür. Alanyazında sigaraya kolay ulaşma, akranlardan kaynaklanan sosyal baskı (Bilgiç & Günay, 2014; Yörükoğlu, 2011), bağımsızlık ihtiyacı ve büyümenin işareti sayılması, strese karşı rahatlatıcı olması (Tanrıdağ, 2000) gibi etkenler sigaraya başlama nedenleri arasında yer almaktadır. Taşçı, Atan, Durmaz, Erkuş ve Sevil'e (2005) göre duygusal ilişkinin sona ermesinin, ebeveyni örnek almanın ve arkadaş ortamının alkol almada etkili olduğu belirtilmektedirler. Akranları ile yaşadıkları sorunlarını sağlıklı bir şekilde çözüme ulaştıramadıklarını paylaşan ergenlerin aynı zamanda zorlayıcı yaşam olayları ile de karşı karşıya kaldıklarında da benzer şekilde etkili stratejiler geliştiremedikleri ve bir problem çözme yöntemi olarak madde kullandıkları görülmektedir. Bu araştırmada da kimi ergen yaşamındaki sıkıntılardan kurtulmak için, kimi ergen aile içindeki çatışmalardan kaçmak için, kimi ise büyümüş olmanın bir göstergesi olarak madde kullandıklarını ifade ettiler. Ayrıca madde kullanan ergenlerin bir kısmı bu davranışın yanlış olduğuna dair bir değerlendirmede de bulundular.

Ergenler evde yaşananlara tahammül edemedikleri ya da dayanamadıkları durumlarda evden kaçmayı düşünebilmektedirler. Aile içinde yaşanan olumsuzluklar bazen ergenin içinden çıkamayacağı bir hal alabilir bazen de ergenlerde aileden uzaklaşma düşünceleri oluşabilir (Dönmez, 2007). Thompson, Bender, Windsor, Cook ve Williams (2010), evden kaçmayı, ailesinin izni olmadan evden uzaklaşma durumu olarak kavramlaştırmaktadır. Alanyazında, evden kaçmanın genellikle dayanılmaz durumlarla karşı karşıya kalan ergenler için son çare olduğu belirtilmektedir (Schaffner, 1998). Birçok faktör ergenlerin evden ayrılmasına neden olsada aile içinde yaşanan anlaşmazlıklar en önemli neden olarak belirtilmektedir (Hyde, 2005). Ulusoy, Demir ve Baran'ın (2005) lise son sınıf öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmalarında aile içi ilişkiler, aile içi şiddet, ergenin sosyal ilişkilerinde yaşadığı problemler ile evden kaçma davranışı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu araştırmada da benzer şekilde anne-baba arasında yaşanan anlaşmazlıklar ya da aile üyeleri arasında yaşanan çatışmaların (ebeveyn-çocuk) ergenlerin evden kaçmalarına ya da evden uzaklaşmak istemelerine neden olduğu görülmüştür. Ergenlerin evden kaçma davranışı sonrasında pişmanlık duygularını yoğun bir şekilde yaşadıkları görülmektedir.

Lise dönemi ergenlerinde en çok gözlenen riskli davranışlardan biriside okuldan kaçmadır (Savi Çakar ve diğerleri, 2015). Okuldan kaçma, ailenin ve okulun bilgisi ya da izni olmadan okula gitmeyen; okula gitmediği zaman evde kalmayan ve okula geç gitme, okuldan erken ayrılma veya tüm gün okul aktivitelerine katılmama biçiminde kendisini ortaya koyan bir durumdur (Kardaş, Kardaş & Bildik, 2018). Okuldan kaçan ergenler genellikle okulu sevmeyen, okul başarısı düşük ve ilgisiz öğrenciler olarak değerlendirilmektedir (Bahalı & Tahiroğlu, 2010). Bu araştırmada benzer şekilde okula gitmek istemeyen ergenlerin okuldan kaçtıkları görülmüştür. Ayrıca okula gitmediği zaman evde kalmayarak dışarıda gezmeyi istemek ve velisinin okula çağrılmasından korkmak (özellikle otoriteyi aşırı kullanan baskıcı ebeveynler) gibi nedenlerle de ergenlerin okuldan kaçtıkları görülmüştür.

Yapılan araştırmalarda ergenlerde görülen riskli davranışlardan birisininde kopya çekme olduğu (Çetin, 2007; Güney ve diğerleri, 2006) ve ergenler arasında yaygınlığında giderek arttığını göstermektedir (Murdock, Hale & Weber, 2001). Kopya çekme eylemi, ortamda bulunan herkesi dolaylı olarak etkileyebilmekte (Seven &

Engin, 2008) ancak en büyük etkiyi istenmeyen bu davranışı yapan kişi üzerinde göstermektedir (Çetin, 2007). Evans ve Craig (1990) çalışmalarında kopya çekme davranışının ortaokul öğrencilerinde % 61 ve lise öğrencilerinde % 71 oranında yaşandığını ve bu oranın oldukça yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Birçok faktör ergenlerin kopya çekmesini etkiliyor olmasına rağmen en önemli faktörün başarısızlık korkusu olduğu vurgulanmaktadır (Anderman, Griesinger & Westerfield, 1998). Bu çalışmada da benzer şekilde Disiplin Yönetmeliğine göre kopya çekme davranışı disiplin cezası alınmasına neden olan bir suç niteliği taşıyor olmasına rağmen ergenler bu davranışı deneyimlediklerini belirtmişlerdir.

Okullarda ergenlerde görülen riskli davranışlardan birisinin de öğretmene karşı gelmek olduğu belirtilmektedir (Celep, 2002; Erdoğan, 2002). Güney, Erten, Atalan ve Çok (2006) ergenlerin risk alma davranışlarını inceledikleri çalışmalarında okulda disiplin suçu bağlamında öğretmene karşı gelme davranışının olduğunu vurgulamaktadırlar. Benzer bir çalışmada Aydın (2001) öğretmene yönelik disiplin sorunları grubunda öğretmene karşı gelme, öğretmeninin sözünü kesme davranışlarının yer aldığı bulgusuna ulaşmıştır. Ayan'ın (2010) ergenlerde yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin %16.7'si öğretmenleriyle tartıştığını belirtmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde Disiplin Yönetmeliğine göre öğretmene karşı gelme, öğretmenle tartışma disiplin cezası alınmasına neden olan bir suç niteliği taşıyor olmasına rağmen ergenlerin bu davranışı deneyimledikleri görülmüştür. Öğretmenleri ile tartışmaya giren öğrenciler ise bu durumdan pişmanlık hissetmektedirler.

Çocuklukta nadir olarak görülmesine rağmen intihar davranışının görülme sıklığı ergenlik dönemiyle birlikte artmaktadır (Eskin, 2000). Birçok ülkede, ergenlerin intiharı, 1960'lardan 1990'ların başına kadar belirgin bir şekilde artmış ve ölümlerin önemli nedenlerinden birisi olmuştur (WSO, 2002). İntihar düşüncesi, kendisine zarar verme veya kendini öldürme düşüncelerini ifade ederken, intihara teşebbüs ise ölümle sonuçlanan veya kendi kendine zarar veren yıkıcı bir eylemdir. Dolayısıyla intihar, ölümle sonuçlanan ve yıkıcı bir eylem olma özelliğine sahiptir (Bridge, Goldstein & Brent, 2006). TÜİK 2013 yılında İzmir ilinde yaptığı çalışmada (İzmir İl Emniyet Müdürlüğü ve İzmir İl Jandarma Komutanlığının sorumlu olduğu yerleşim yerlerinde meydana gelen intihar girişimi olaylarına ait kayıtlara göre), yaş grubuna göre intihar girişimlerinin % 30.35'inin 15-19 yaş aralığındaki kız ergenler arasında olduğu, erkekler arasında ise bu oranın % 17.64 olduğu ve aile geçimsizliğinin % 33.59 oranı ile intihar girişimini etkileyen en önemli neden olarak vurgulanmıştır. Bu çalışmada da benzer şekilde bir kız öğrenci aile içerisinde yaşanan tartışmalar ve özellikle ebeveynleri ile yaşadıkları çatışmalar nedeniyle intihar girişiminde bulunduğunu ve yapmış olduğu bu davranıştan pişmanlık duyduğunu ifade ettiği görülmüştür.

Bu araştırmanın, ergenlik döneminde özel bir öneme sahip olan lise dönemi ergenlerinin deneyimlemiş oldukları riskli davranışların neler olduğunu hem anlamamıza hem de bu davranışların nedenlerine ilişkin de kullanışlı bilgilere ulaşmamıza katkı sağladığı söylenebilir. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak şu öneriler geliştirilebilir:

1- Araştırmada, ergenlerin gelişimsel olarak yaşayabilecekleri zorlukların yanında hem akranları hem de ebeveynleri ve öğretmenleri ile yaşamış oldukları çatışmaların önemli olduğu görülmüştür. Dolayısıyla hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin ergenlerle iletişim kurarken daha sabırlı, özenli ve anlayışlı yaklaşımları önerilebilir.

2- Ergenlerin (ebeveynleri, öğretmenleri, akranları) yaşayabilecekleri çatışmaları etkili bir şekilde çözebilmeleri için okul danışmanlarının okullarda çatışma çözme stratejileri ile ilgili grup rehberliği etkinlikleri ya da psiko-egitim programları düzenlemeleri önerilebilir.

3- Ergenlik döneminde yaşanabilecek kavga, sigara kullanma, alkol kullanma, öğretmene karşı gelme, okuldan kaçma, evden kaçma gibi riskli davranışlar ve bu davranışların sonuçları hakkında bilgi verici çalışmaların okullarda yapılması önerilebilir. Yine bu kapsamda hem okuldaki öğretmenlerin hem de okul danışmanlarının öğrencilerde farkındalık oluşturabilecek broşürler hazırlamaları, okulun web sayfasını ve okul panolarını kullanmaları önerilebilir.

4- Okul danışmanlarının hem öğretmenler hem de ebeveynlere yönelik "riskli davranışlar, aile içi iletişimin önemi" ilgili eğitim programı düzenlemeleri önerilebilir.

5- “Okuldan kaçma”, “öğretmene karşı gelme”, “kopya çekme” gibi okulla ilişkili olan riskli davranışları azaltabilmek için öğrencilerin okula olan bağlılıklarını geliştirecek ve akademik başarılarını artıracak müdahale programlarının geliştirilmesi önerilebilir.

Bu araştırma, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen ergenlik döneminde bulunan 40 lise öğrencisi üzerinden gerçekleştirildi. Nitel araştırmalar için bu sayı yeterli olsa da elde edilen bulguların Türkiye’nin Doğusunda bulunan Malatya ilinde okuyan öğrencilerden oluştuğu ve ergenlerin deneyimledikleri riskli davranışların neler olduğunun bu katılımcı grup üzerinden genellemenin zor olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgular Malatya ilinde eğitim gören lise öğrencilerini kapsadığından dolayı araştırmadan elde edilen bulgularının farklı sosyolojik yapıya sahip bölgelerde değişebileceği düşünülmektedir. Örneğin; uyuşturucu madde kullanımı, istenmeyen gebelikler ve cinsel yolla bulaşan hastalıklar, adli suçlar (hırsızlık gibi) da alanyazında riskli davranışlar olarak tanımlanıyor olmasına rağmen araştırma bulguları arasında bu tür riskli davranış örnekleri ile karşılaşmamış olmamız da bölgeler arasında farklılıklar olabileceği düşünülmektedir. İleride yapılacak araştırmalarda farklı coğrafi bölgeler arasında karşılaştırmaya yönelik yapılacak çalışmalar ile bu konudaki sınırlılıklar giderilebilecektir. Buna ek olarak, katılımcılar riskli yaşam deneyimlerini paylaşırken, kendilerini açık ve samimi bir şekilde ifade etmemiş olabilirler. Bu durumda araştırmanın bir diğer sınırlılığını oluşturmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akgül, S., & Kutluk, T. (2015). Çocuk ve ergenlerde tütün kontrolü. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 24, 1-5. tutuneksper.org.tr/files/mevzuat/STED
- Alexander, C. S., Kim, Y. J., Ensminger, M., Johnson, K. E., Smith, B. J., & Dolan, L. (1990). A measure of risk taking for young adolescents: reliability and validity assessments. *Journal of Youth and Adolescence*, 19(6), 559-569. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF01537176.pdf>
- Amichai Hamburger, Y., Kingsbury, M., & Schneider, B. H. (2013). Friendship: An old concept with a new meaning?. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 33-39. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.025>
- Anderman, E., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 60, 84-93. files.eric.ed.gov/fulltext/ED408557.pdf
- Aras, S., Günay, T., Özcan, S., & Orcin, E. (2007). İzmir ilinde lise öğrencilerinin riskli davranışları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8(3), 186-196. <https://search.proquest.com/openview/14164078315>
- Arslan, H. N., Terzi, Ö., Dabak, Ş., & Pekşen, Y. (2012). Samsun il merkezindeki lise öğrencilerinde sigara, alkol ve madde kullanımı. *Erciyes Tıp Dergisi*, 34(2), 79-84. doi: 10.5152/etd.2012.19
- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E. & Saygın, Y (2010). An investigation of aggression and interpersonal problem solving in adolescents, *Elementary Education Online*, 9 (1), 379-388. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Ayan, S. (2011). Okulda disiplin cezası alma, ailede şiddete uğrama. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(2), 137-142. https://www.researchgate.net/profile/Sezer_Ayan/publication/288250067_
- Aydın, B. (2001). *İlköğretim okullarında sınıf disiplininin sağlanması*. Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aygen, M., & Açıık, Y. (2014). Elazığ ilinde gençlerde şiddete başvurma ya da maruz kalma sıklığı, etkileyen faktörler ve öfke ile ilişkisi. *Kocaeli Tıp Dergisi*, 3(3), 8-17. <https://www.journalagent.com/kocaelitip/pdfs/KTD-44154->
- Bahalı, K., & Tahiroğlu, A. Y. (2010). Okul reddi: Klinik özellikler, tanı ve tedavi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(3), 362-383. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=8e5c2279-6578-48b5-818c-c01cee87ad8f%40sessionmgr103>
- Balkaya, A. & Ceyhan, E. (2007). Lise öğrencilerinin suç davranışı düzeylerinin bazı kişisel ve ailesel nitelikler bakımından incelenmesi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 9(3), 13-27. <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30385206>
- Bilgiç, N., & Günay, T. (2014). Ergenlerin sigara bırakma konusunda desteklenmesinde bir yöntem: Akran eğitimi. *Türk Toraks Dergisi*, 15, 102-105. doi: 10.5152/ttd.2013.27

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3,77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Bridge, J. A., Goldstein, T. R., & Brent, D. A. (2006). Adolescent suicide and suicidal behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 372-394. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01615.x
- Boyd, D. R., Bee, H. L., & Johnson, P. A. (2006). *Lifespan development*. Boston, MA: Pearson.
- Boyer, T. W. (2006). The development of risk-taking: A multi-perspective review. *Developmental Review*, 26(3), 291-345. doi:10.1016/j.dr.2006.05.002
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crone, E. A., & Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13(9), 636-650. doi:10.1038/nrn3313
- Çavuş, F. Ö., Çavuş, U. Y., & Görpelioğlu, S. (2017). Ankara ilindeki ergenlerde riskli davranışların sıklığı, dağılımı. *Turkish Journal of Family Practice*, 21(1), 2-16. doi: 10.15511/tahd.17.00102
- Çetin, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin kopya çekme davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 75, 129-142. http://dhgm-dot-meb-dot-gov-dot-tr.gateway.web.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/175.pdf
- D'Amico, E. J., Ellickson, P. L., Collins, R. L., Martino, S., & Klein, D. J. (2005). Process linking adolescent problems to substance-use problems in late young adulthood. *Journal of Studies Alcohol*, 66(6), 766-775. <https://www.rand.org/pubs/reprints/RP1278.html?src=mobile>
- De Wied, M., Branje, S. J., & Meeus, W. H. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 33(1), 48-55. doi/pdf/10.1002/ab.20166
- Donovan, J. E., & Jessor, R. (1985). Structure of problem behavior in adolescence and young adulthood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(6), 890-904. doi/10.1037/0022-006X.53.6.890
- Dönmez, E. (2007). *Eviden kaçma davranışı*. In K. Ögel (Ed.), Riskli davranışlar gösteren çocuk ve ergenler: alanda çalışanlar için bilgiler (pp. 421-439). İstanbul:Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği Yayınları.
- Duru, E., & Arslan, G. (2014). Evlenmek amacıyla evden kaçan kız ergenler: Bir olgu bilim çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41),36-48. <http://turkpdndergisi.com/index.php/pdr/article/view/49>
- Erdem, G., Eke, C. Y., Ögel, K., & Taner, S. (2006). Lise öğrencilerinde arkadaş özellikleri ve madde kullanımı. *Journal of Dependence*, 7(3),111-116. <http://www.bagimlilik.net/>
- Erdoğan, İ. (2002). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eskin, M. (2000). Ergen ruh sağlığı sorunları ve intihar davranışıyla ilişkileri. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3(4), 228-234. https://www.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_3_4_228_234.pdf
- Evans, E. D., & Craig, D. (1990). Adolescent cognitions for academic cheating as a function of grade level and achievement status. *Journal of Adolescent Research*, 5, 325-345. doi.org/10.1177%2F074355489053005
- Gordon Larsen, P., Nelson, M. C., & Popkin, B. M. (2004). Longitudinal physical activity and sedentary behavior trends: adolescence to adulthood. *American Journal Preventive Medicine*, 27(4),277-283. doi.org/10.1016/j.amepre.2004.07.006
- Gonzalez, J., Field, T., Yando, R., & Gonzalez, K. (1994). Adolescents' perceptions of their risk-taking behavior. *Adolescence*, 29(115), 701-709. <https://psycnet.apa.org/record/1995-09081-001>
- Güler, N., Güler, G., Ulusoy, H., & Bekar, M. (2009). Lise öğrencileri arasında sigara, alkol kullanımı ve intihar düşüncesi sıklığı. *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 31(4), 340-345. dergipark.org.tr/article-download/imported/1008000182/1008000287.pdf
- Hair, E. C., Park, M. J., Ling, T. J., & Moore, K. A. (2009). Risky behaviors in late adolescence: co-occurrence, predictors, and consequences. *Journal of Adolescent Health*, 45(3), 253-261. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.02.009

- Henry, S. (2000). What is school violence? An integrated definition. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 16-29. doi: 10.1177/000271620056700102
- Hurrelmann, K., & Richter, M. (2006). Risk behaviour in adolescence. The relationship between developmental and health problems. *Journal of Public Health*, 14(1), 20-28. doi.org/10.1080/02673843.2005.9747958
- Hyde, J. (2005). From home to street: Understanding young people's transitions into homelessness. *Journal of Adolescence*, 28(2), 171-183. doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.02.001
- Jackson, K., & Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo*. Los Angeles: Sage Publications.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn and Bacon
- Jessor, R. (1998). *New perspectives on adolescence risk behaviour*. New York: Cambridge Press.
- Kann, L., Kinchen, S. A., Williams, B. I., Ross, J. G., Lowry, R., Grunbaum, J. A., & Kolbe, L. J. (2000). Youth risk behavior surveillance-United States, 1999. *Journal of School Health*, 70(7), 271-285. doi/epdf/10.1111/j.1746-1561.2000.tb07252.x
- Kardaş, Ö., Kardaş, B., & Bildik, T. (2018). Gençlerde okul reddi davranışı: buzdağının görünen ucu. *Türkiye Klinikleri Child Psychiatry-Special Topics*, 4(2), 159-167. https://www.researchgate.net/profile/Omer_Kardas3/publication/328006474
- Kıran Esen, B. (2003). Investigating students' risk-taking behavior and school achievement according to their peer pressure levels and gender. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2(20), 17-26. https://www.researchgate.net/profile/Binnaz_Kiran-Esen/publication/306356208
- Kipping, R. R., Campbell, R. M., MacArthur, G. J., Gunnell, D. J., & Hickman, M. (2012). Multiple risk behaviour in adolescence. *Journal of Public Health*, 34(1), i1-i2. doi.org/10.1093/pubmed/fdr122
- Körük, S. & Aypay, A. (2017). Ergenlerde riskli davranışların güvensiz bağlanma ve algılanan sosyal destek tarafından yordanmasında psikolojik belirtilerin aracı rolü, *Uluslararası Hakemli Psikiyatri ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 8, 23-51. doi: 10.17360/UHPPD.2017.1.001
- Lindberg, L. D., Boggess, S., Porter, L., & Williams, S. (2000). *Teen risk-taking: A statistical portrait*. Urban Institute.
- Michael, K., & Ben-Zur, H. (2007). Risk-taking among adolescents: Associations with social and affective factors. *Journal of adolescence*, 30(1), 17-31. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.03.009>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). Ministry of National Education secondary education institutions award and discipline regulations. 19.1.2007/26408. https://www.sorubak.com/meb-orta-ogretim-kurumlari-odul-ve-disiplin-yonetmeligi_27514.htm.
- Murdock, T. B., Hale, N. M., & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 96-115. doi.org/10.1006/ceps.2000.1046
- Muslu, G. K., & Aygün, Ö. (2017). Ergenlerin riskli sağlık davranışlarını ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 10(4), 242-250. <http://www.deuhyoedergi.org/index.php/DEUHYOED/article/view/468/262>.
- Nesdale, D. & Lambert, A. (2008). Effects of experimentally induced peer-group rejection on children's risk-taking behaviour. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 19-38. doi.org/10.1080/17405620600717581
- Ozakar Akca, S., & Selen, F. (2016). Erkek ergenlerde riskli davranışlar: Bir lise örneği. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 15(3), 206-212. doi: 10.5455/pmb.1-1442334339
- Ozer, E. M., Adams, S. H., Gardner, L. R., Mailloux, D. E., Wibbelsman, C. J., & Irwin, Jr, C. E. (2004). Provider self-efficacy and the screening of adolescents for risky health behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 35(2), 101-107. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2003.09.016
- Ögel, K., Tarı, I., & Eke, C. Y. (2006). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. İstanbul: Yeniden Yayınları, 17, 9-23.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (2th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Pub.

Peltzer, K. (2010). Leisure time physical activity and sedentary behavior and substance use among in-school adolescents in eight African countries. *International Journal of Behavioral Medicine*, 17(4), 271-278. doi.org/10.1007/s12529-009-9073-1

Pharo, H., Sim, C., Graham, M., Gross, J., & Hayne, H. (2011). Risky business: Executive function, personality, and reckless behavior during adolescence and emerging adulthood. *Behavioral neuroscience*, 125(6), 970. doi: 10.1037/a0025768

Richter, M. (2010). *Risk behaviour in adolescence. Patterns, determinants and consequences*. Germany: VS Research.

Sim, T. N. (2000). Adolescent psychological competence: The importance and role of regard for parents. *Journal of Research on Adolescence*, 10(1), 49-64. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=5a68fe25-da4b-4e13-91c6-c478157cab44%40pdc-v-sessmgr01>

Sasson, H., & Mesch, G. (2014). Parental mediation, peer norms and risky online behavior among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 33, 32-38. doi.org/10.1016/j.chb.2013.12.025

Savi Çakar, F. S., Tagay, Ö., Karataş, Z., & Yavuzer, Y. (2015). Lise öğrencileri ile öğretmenlerin riskli davranışlara ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(12), 1-13. <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41820864>

Schaffner, L. (1998). Searching for connection: A new look at teenaged runaways. *Adolescence*, 33(131), 619-627. <https://search.proquest.com/openview/ef4b758f21bfa31b432cd7efaba47a3b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=41539>

Seven, M. A., & Engin, A. O. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye duydukları ihtiyaç ve kopya çekme sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 121-136. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423871696.pdf>

Siyez, D. M., & Aysan, F. (2007). Ergenlerde riskli araba kullanma davranışını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 145-171. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/41d7/12f0/2934/imp-JA45NR69RR-0.pdf?>

Somerville, L. H., Jones, R. M., & Casey, B. J. (2010). A time of change: Behavioral and neural correlates of adolescent sensitivity to appetitive and aversive environmental cues. *Brain and Cognition*, 72(1), 124-133. <https://dx.doi.org/10.1016%2Fj.bandc.2009.07.003>

Telef, B. B. (2014). Ergenlerde olumlu ve olumsuz duygular ile riskli davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 591-604. https://www.researchgate.net/profile/Buelent_Baki_Telef/publication/279994826

Tanrıdağ, R. (2000). Sigara içme davranışı üzerinde denetim odağının etkisinin incelenmesi. *Kriz Dergisi*, 9(1), 21-26. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/63750/747.pdf?>

Taşçı, E., Unsal Atan, S., Durmaz, N., Erkus, H., & Sevil, U. (2005). Kız meslek lisesi öğrencilerinin madde kullanma durumları. *Bağımlılık Dergisi*, 6(3), 122-128. <http://psikiyatridizini.net/articles.aspx?journalid=5&year=2005&volume=6&number=3>

Thompson, S. J., Bender, K., Windsor, L., Cook, M. S., & Williams, T. (2010). Homeless youth: Characteristics, contributing factors, and service options. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 20(2), 193-217. doi.org/10.1080/10911350903269831

TÜİK, (2013). *İntihar Girişim İstatistikleri*, TR31 İzmir. http://tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=11&KITAP_ID=254

TÜİK, (2018). İstatistiklerle Gençlik. Haber Bültenleri. <http://www.tuik.gov.tr/OncekiHBArama.do>

TÜİK, (2012). İstatistiklerle Gençlik. Haber Bültenleri. <http://www.tuik.gov.tr/OncekiHBArama.do>

Tümer, A., & Şahin, S. (2011). Ergenlerin riskli sağlık davranışları. *Sağlık ve Toplum* 21(1), 32- 38. <http://ssyv.org.tr/wp-admin/uploader/std2011-1/5.pdf>

Tymula, A., Belmaker, L. A. R., Roy, A. K., Ruderman, L., Manson, K., Glimcher, P. W., & Levy, I. (2012). Adolescents' risk-taking behavior is driven by tolerance to ambiguity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(42), 17135-17140. doi.org/10.1073/pnas.1207144109

Uludağlı, N. P., & Sayıl, M. (2009). Orta ve ileri ergenlik döneminde risk alma davranışı: Ebeveyn ve akranların rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23), 14-24. <http://psk.baskent.edu.tr/research/pekel2009.pdf>

Ulusoy, M. D., Demir, N. Ö., & Baran, A. G. (2005). Ebeveynin çocuk yetiştirme biçimi ve ergen problemleri: Ankara ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 367-386. <http://static.dergipark.org.tr/article-download/2d94/2fa1/2c26/imp-JA74UP35DU-0.pdf>

Ünlü, G., Aksoy, Z., & Ersan, E. E. (2014). İntihar girişiminde bulunan çocuk ve ergenlerin değerlendirilmesi. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 7(3), 176-183. http://www.journalagent.com/ptd/pdfs/PTD_7_3_176_183.pdf

Ünlü, A., Evcin, U., Yılmaz, H. B., & Dalkılıç A. (2013). İstanbul devlet liselerinde suç ve şiddet yaygınlığı: Okul türlerinin karşılaştırılması. *Anatolian Journal of Psychiatry/ Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14(2), 251-160. doi.org/10.5455/apd.34494

World Health Organization (1999). Health 21: the health for all policy framework for the WHO European Region <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272657/9289013494-eng.pdf>

World Health Organization. (2002). *Suicide rates and absolute numbers of suicide by country* http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/

World Health Organization. (2017). Global accelerated action for the health of adolescents (AA-HA!): Guidance to support country implementation. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/255415/9789241512343-eng.pdf>

Yavuzer, Y., Karataş, Z., & Gündoğdu, R. (2013). Ergenlerin çatışma çözme davranışlarının incelenmesi: nicel ve nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 428-440. static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000048073/5000045394.pdf

YBRSS (2018). Youth Risk Behavior Surveillance-United States, *MMWR Surveill Summ.* 67(8), 1-114. doi: 10.15585/mmwr.ss6708a1

Yörüköglü, A. (2011). *Çocuk ruh sağlığı*, Özgür Yayınları, İstanbul



Bir Q-Metodu Çalışması: Rehber Öğretmenlere İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi

Fuat TANHAN¹, Eşref NAS²

¹ Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, fuad65@gmail.com, ²Rehber Öğretmen, Diyarbakır İl Milli Eğitim, dalcicek21@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received: 16.10.2019

Kabul Tarihi/Accepted: 12.06.2020

e-Yayın/e-Printed:19.06.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.146>

ÖZ

Bu çalışma, öğretmenlerin rehber öğretmenlere ilişkin algılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan Olgubilim (fenomenoloji) deseni kapsamında yapılmıştır. Çalışmada teknik olarak Q-Metodu kullanılmıştır. Q Metodu, bireylerin tutum ve algılarını ölçmekte kullanılan bir analiz türüdür. Araştırmanın çalışma grubunda 21 kadın ve 25 erkek olmak üzere toplam 46 öğretmen yer almıştır. Bu öğretmenler, amaçlı örnekleme bir çeşidi olan ölçüt örnekleme yöntemine dayanılarak seçilmiştir. Bu çalışmada, verileri elde etmek amacıyla araştırma formu geliştirilmiştir ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Q-dizgisi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde, formda yer alan her bir cümle ayrı bir karta yazılmıştır. Bu kartların öğretmenler tarafından Q-dizgisi üzerinde yerleştirmeleri istenmiştir. Öğretmenler tarafından yapılan yerleştirme/sıralama, kayıt altına alınmıştır. Son aşamada kayıt altına alınan veriler *PQ Method* programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, çalışmaya katılan öğretmenlerin rehber öğretmenlere ilişkin algılarının iki faktör altında yer aldığı görülmüştür. Birinci faktör altında yer alan öğretmenlere göre; rehber öğretmenler, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmekte, ailelerin rehberlik faaliyetlerine katılımını sağlamak ve öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal gelişimlerine katkı sunmaktadır. İkinci faktör altında yer alan öğretmenlere göre; rehber öğretmenler, ailelere rehberlik yapmada ve öğrencilerle ilgilenmede yetersiz kalmakta ve öğretmenlere fazladan iş çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Rehber Öğretmen, Öğretmen Algısı, Q-Metot.

A Q-Method Study: Examining The Teachers' Perception On School Counselors

ABSTRACT

This study was conducted to examine teachers' perceptions on school counsellors. The study was carried out under Phenomenology design, which is one of the qualitative research designs. Q-Method was used in the study as technique. Q Method is an analysis type used to measure individuals' attitudes and perceptions. In the study group of the research, consisted of 46 teachers (21 females and 25 males). These teachers were selected based on the criterion sampling method, which is a kind of purposive sampling. In this study, a research form was developed to obtain the data and the Q-stream prepared by the researchers was used. In the process of data collection, each sentence in the form was written on a separate card. Teachers were asked to place these cards on the Q-stream. Placement / sorting by teachers were recorded. The data recorded at the last stage were analyzed using the *PQ Method* program. As a result of the analysis, it was observed that the teachers' perceptions on school counsellors were found to be under two factors. According to the teachers under the first factor, school counsellor's deal with the students problems, ensure the family's participation in the guidance activities and contribute to the educational, professional and personal / social development of the students. According to the teachers under the second factor, school counsellors are inadequate to provide guidance to parents and to deal with students and cause extra work for teachers.

Keywords: School Counsellor, Teacher's Perception, Q-Method.

1. GİRİŞ

Sosyo-kültürel, ekonomik ve teknolojik değişimler, bilim alanındaki yeni gelişmeler ve buluşlar, özellikle de demokratik düşünceler ve insan haklarındaki gelişmeler okuldan ve eğitim sürecinden beklentilerin artmasına yol açmıştır. Bu durum, geleneksel eğitim anlayışından çağdaş eğitim anlayışına doğru bir değişimin yaşanmasına zemin hazırlamıştır (Yeşilyaprak, 2016). Çağdaş anlayışın eğitim sistemi üzerinde yarattığı etki, okullarda *öğretim* ve *yönetim* hizmetlerinin yanında *öğrenci kişilik hizmetlerinin* sağlanmasını gerekli hale getirmiştir (Tan, 2000).

Öğrenci kişilik hizmetleri, öğrencilerin öğretim faaliyetlerinden etkili bir şekilde yararlanabilmeleri ve bir bütün olarak gelişebilmeleri için uygun bir ortam hazırlamak amacıyla sunulan hizmetlerin tümüdür (Yeşilyaprak, 2016). Öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında birçok hizmet yürütülmekle birlikte bu kapsamda sunulan önemli hizmetlerden biri rehberlik hizmetidir (Özgüven, 2007). Rehberlik hizmeti; bireyin kendini tanıması, kabul etmesi ve geliştirmesi sürecinde gerekli yeterlilikleri ve yaşam donanımlarını kazanması için uzmanlar tarafından sağlanan psikolojik destek hizmetleridir (Yeşilyaprak, 2016). Eğitim kurumlarındaki rehberlik servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde rehberlik hizmetini yürüten uzmanlar, *Rehberlik Öğretmeni* (MEB Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği [RHY], 2017) ya da *Rehber Öğretmen* olarak bilinmektedir.

Rehber öğretmen tarafından sunulan hizmetlerin amacı, öğrencinin sahip olduğu görünür ya da gizil tüm potansiyellerini en iyi seviyede geliştirmesine destek olmaktır (Girgin, 2012). Belirtilen amaçlara ulaşılması ve hizmetlerin daha iyi anlaşılması için rehberlik hizmetleri, *doğrudan* ve *dolaylı* olmak üzere iki başlık altında sınıflandırılmaktadır. *Doğrudan hizmetler* kapsamında öğrenciyi tanıma, bilgi toplama ve bilgilendirme, yöneltme ve yerleştirme, psikolojik danışma, oryantasyon ve izleme hizmetleri sunulmaktadır. *Dolaylı hizmetler* çerçevesinde ise okul rehberlik programının hazırlanması, müşavirlik, velilere yönelik hizmetler, araştırma ve değerlendirme, çevre ile ilişkiler ve sevk hizmetleri gibi hizmetler sağlanmaktadır (Güven, 2012).

Dolaylı hizmetler bünyesinde sağlanan müşavirlik hizmeti, rehberlik hizmetlerinin tam anlamıyla hedefine ulaşabilmesi için okullarda sağlanan önemli hizmet alanlarından biridir (Tagay ve Sarı, 2012). Rehber öğretmen tarafından müşavirlik hizmeti sağlanırken, diğer tarafta ise rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi sürecinde hem sınıf rehber öğretmeni hem de diğer öğretmenlerin okul rehberlik servisi ile işbirliği içerisinde olmaları gerekmektedir. Bahsedilen işbirliği, öğretmenlerin rehber öğretmenleri nasıl algıladıklarına bağlı olarak değişebilmektedir.

Rehber Öğretmenlere İlişkin Algı

Nesnel dünyaya ilişkin duyuşsal uyarımların anlamlı deneyimlere çevrilme süreci olarak tanımlanan *algı*, bireyden bireye ayırım gösterebilmektedir (Bakırcıoğlu, 2006). Öznel bir yaşantı olan algılamanın kişinin geçmiş deneyimlerine bağlı olduğu (Budak, 2003) ve algısal deneyimlerin bireylere göre farklılık gösterdiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin rehber öğretmenlere ilişkin algılarının da değişebileceği söylenebilir. Öğretmenlerin olumlu algıladıkları bir rehber öğretmen ile kolayca iletişime geçip işbirliği içinde çalışabileceği belirtilmektedir. Ancak rehber öğretmene ilişkin olumsuz bir algının olması, rehberlik hizmetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler tarafından rehber öğretmenlerin nasıl algılandığını bilmek, rehberlik hizmetlerinin etkililiği konusunda yol gösterici olabilir (Korkmaz, 2011).

Literatür incelendiğinde, rehber öğretmenlere ilişkin algının araştırıldığı pek çok çalışmanın bulunduğu görülmektedir (Akpınar ve Bengisoy, 2017; Apaydın ve Çakır, 2016; Costanza, 2014; Beesley ve Frey, 2006; Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008; Camadan ve Sezgin, 2012; Erdemir ve Kış, 2017; Eren Gümüş, 2018; Işıkgöz, 2017). Ayrıca yapılan çalışmaların birçoğunda okul yöneticilerinin, öğrencilerin ve öğretmenlerin rehber öğretmenlere ilişkin algılarının incelendiği anlaşılmaktadır (Fitch, Newby, Ballesterro ve Marshall, 2011; Camadan ve Kahveci, 2013; Memduhoğlu ve Dalççek, 2016; Karataş ve Şahin Baltacı, 2013; Ünal ve Ünal, 2010; Korkmaz, 2011; Taytaş, 2013). Ancak son yıllarda (özellikle de 2017'de) rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında bazı gelişmeler yaşanmış, rehberlik hizmetleri yıllık çerçeve planına yeni düzenlemeler getirilmiş ve rehberlik hizmetleri ile ilgili yönetmelikte birtakım değişiklikler yapılmıştır. Planlamada ve yönetmelikte değişiklikler yapılmasının rehber öğretmenin görev ve çalışmalarında bazı değişimlerin yaşanmasına neden olduğu, rehber öğretmenlerin okuldaki atmosferlerini, öğretmenlerle olan ilişkilerini ve

öğretmenler tarafından algılanma durumunu etkilediği anlamına gelmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlerin rehber öğretmenlere ilişkin algılarının ortaya konmasının önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada, diğer öğretmenlerin rehber öğretmenlere ilişkin algılarının Q-metodu ile incelenmesi amaçlanmaktadır. Q-metodu, katılımcıların algılarını, görüşlerini, tutumlarını ve fikirlerini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca Q-metodu ile katılımcıların hangi konularda benzer algılara sahip oldukları ya da hangi konularda uzlaşma sağlamadıkları anlaşılabilir. Diğer bir ifadeyle Q-metodu, katılımcıların kaç faktör altında toplandığını gösterebilmektedir (Danielson, 2009). Bu bağlamda, bu çalışmada Q-metodu kullanılarak öğretmenlerin rehber öğretmenlere ilişkin hemfikir oldukları ve uzlaşma sağlamadıkları konulara ulaşılmış olacaktır. Bu da rehber öğretmenlere ilişkin öğretmen algılarının katılımcılar açısından kaç faktör altında toplandığına ilişkin sonucu gösterecektir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan Olgubilim (fenomenoloji) deseni kapsamında yapılmıştır. Olgubilim deseni, bireylerin farkında olduğu ancak derin bir anlayışa sahip olmadıkları olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, teknik olarak Q Metodu kullanılmıştır. Q Metodu, son yıllarda araştırmalarda kullanılan bir yöntemdir (Örneğin; Karasu ve Peker, 2019; Yıldırım, 2017). Q Metodu, kişilerin tutum ve algılarını ölçmekte kullanılan bir analiz türüdür. Q Metodunun temel yaklaşımı, katılımcı görüşlerinin bir dizgi üzerinde negatif ve pozitif aralığında uygun bir şekilde dizilmesidir. Q dizgisi olarak bilinen bu göstergede soldan sağa gidildikçe maddelere katılım oranı artmaktadır. Q dizgisi iki şekilde oluşturulmaktadır: (1) katılımcıların istediği rakamın altına istediği kadar cümle yerleştirebildiği serbest metot ve (2) her sayının altına kaç yargı cümlesinin yerleştirileceğinin araştırmacı tarafından belirlendiği zoraki metot (Demir ve Kul, 2011). Bu çalışmada, öğretmen algılarının tespit edilmesi amacıyla katılımcılardan zoraki metoda uygun olarak bir sıralama yapmaları istenmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme bir çeşidi olan ölçüt örnekleme yöntemine dayanılarak oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme yönteminde, önceden belirlenen bazı ölçütleri karşılayan durumlar çalışılmakta (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ve belirlenen ölçütleri karşılayan birimler çalışma grubuna alınmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu bağlamda, bu çalışmada yer alan öğretmenlerden *en az 3 farklı okulda görev yapmış olma* ve *en az 3 farklı rehber öğretmenle çalışmış olma* ölçütlerini karşılamaları beklenmiştir. Bu ölçütlerin belirlenmesinin nedeni, birden fazla rehber öğretmenle birlikte çalışan öğretmenlere ulaşmaktır. Böylece rehber öğretmenleri daha yakından tanıyan ve onların görev alanları hakkında daha fazla bilgiye sahip olan öğretmenlerin çalışmaya katılması sağlanmıştır. Bu anlamda, söz konusu ölçütleri sağlayan 21 kadın ve 25 erkek olmak üzere toplam 46 öğretmen çalışma grubunda yer almıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, verileri elde etmek amacıyla araştırma formu geliştirilmiştir. Form geliştirilmeden önce ilgili alan taranmış, araştırma amacı için uygun soru maddeleri (yargı cümleleri) aranmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin rehber öğretmenlere ilişkin öznel düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla bir ön çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmada, araştırma hakkında gerekli bilgiler öğretmenlerle paylaşılmış ve onlara küçük not kâğıtları dağıtılmıştır. Dağıtılan kâğıtlara öğretmenlerden, rehber öğretmenlere ilişkin düşüncelerini birer cümle halinde yazmaları istenmiştir. Bu şekilde 14 cümle elde edilmiş ve araştırma konusuyla ilişkili cümlelerin seçilmesi için alandan iki uzmana danışılmıştır. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda, cümleler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve araştırmanın amacına hizmet edebilecek cümleler, Q Metodu için uygun hale getirilmiştir. Bunun için de açık, anlaşılır ve genele hitap eden olumlu/olumsuz yargı içeren cümleler oluşturulmuştur. Yapılan işlemler sonucunda dokuz adet yargı cümlesini içeren bir form elde edilmiştir. Bu formda, Q dizgisi ve katılımcıların dizgi üzerinde yaptıkları sıralamada uç bölgelere (negatif uç: -2; pozitif uç: +2) yerleştirdikleri cümlelere ilişkin gerekçelerini belirten iki soru maddesi yer almıştır.

2.3. Araştırma Formunda Yer Alan Maddeler

1. Öğrencilerle ilgilenmede yetersiz kalmaktadır.
2. Öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmektedir.

3. Öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.
4. Öğretmenlere rehberlik alanında yardımcı olmaktadır.
5. Öğretmenlere fazladan iş çıkarmaktadır.
6. Öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmaktadır.
7. Ailelerin çocuklara yaklaşımını olumlu etkilemektedir.
8. Ailelerin rehberlik faaliyetlerine katılımını sağlamaktadır.
9. Ailelere rehberlik yapmada yetersiz kalmaktadır.

Çalışmada Kullanılan Q-Dizgisi

Katılmıyorum		Nötr		Katılıyorum
-2	-1	0	1	2

Yukarıdaki şekil, araştırmacı tarafından hazırlanan bir Q dizgisidir. Araştırmada kullanılan yargı cümleleri, katılımcılar tarafından dizgi üzerinde yerleştirilmiş ve araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Form geliştirildikten sonra veri toplama sürecine geçilmiştir. Bu süreçte formda yer alan her bir cümle ayrı bir karta yazılarak öğretmenlere verilmiştir. Öğretmenlerden, kartlarda yazılı olan cümleleri okuyarak, araştırmacı tarafından gösterilen Q dizgisi üzerinde uygun gördükleri şekilde (kartlarda yer alan cümlelere katılma durumlarına göre) yerleştirmeleri istenmiştir. Öğretmenler tarafından yapılan yerleştirme/sıralama, kayıt altına alınmıştır. Son aşamada kayıt altına alınan veriler analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Çalışmadan elde edilen veriler, *PQ Method* programı kullanılarak analiz edilmiştir. Aşağıda analiz sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda Tablo 1'de faktör dağılımlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 1. Faktör dağılımları

Katılımcı	1. Faktör	2. Faktör	Katılımcı	1. Faktör	2. Faktör
K1	0.8882X	-0.4361	K24	-0.5203	0.3948
K2	0.8882X	-0.4361	K25	-0.8882X	0.4361
K3	0.7448X	-0.6247	K26	0.8882X	-0.4361
K4	0.8433X	-0.4393	K27	0.8882X	-0.4361
K5	-0.4387	0.8220X	K28	0.8433X	-0.4393
K6	-0.5173	0.6431	K29	0.7448X	-0.6247
K7	-0.5173	0.6431	K30	0.8882X	-0.4361
K8	-0.8882X	0.4361	K31	0.8882X	-0.4361
K9	0.8882X	-0.4361	K32	0.8433X	-0.4393
K10	0.8882X	-0.4361	K33	0.7448X	-0.6247
K11	0.8433X	-0.4393	K34	0.8433X	-0.4393
K12	0.8433X	-0.4393	K35	0.8882X	-0.4361
K13	0.7448X	-0.6247	K36	0.8882X	-0.4361
K14	-0.4387	0.8220X	K37	0.3517	-0.1106
K15	-0.5620	0.7999X	K38	-0.8882X	0.4361
K16	-0.4115	0.3850	K39	-0.7716X	0.3392
K17	-0.5620	0.7999X	K40	0.1779	-0.3655
K18	-0.6716X	0.2934	K41	0.3717	-0.5229
K19	-0.3439	0.8624X	K42	0.1979	-0.7778X
K20	-0.5620	0.7999X	K43	-0.5387	-0.4075
K21	-0.5620	0.7999X	K44	0.4921	0.3350
K22	-0.5912	0.6202	K45	-0.0033	0.4715
K23	-0.5620	0.7999X	K46	-0.4505	0.1876

Tablo 1 incelendiğinde, rehber öğretmenlerin yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğine ilişkin algılarının iki faktör altında toplandığı anlaşılmaktadır. Buna göre, 46 katılımcıdan 25 katılımcının birinci ve dokuz katılımcının ise ikinci faktörde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yer aldığı görülmektedir. 12 katılımcının ise hiçbir faktör altında yer almadığı anlaşılmaktadır.

Aşağıdaki tabloda faktörler arası korelasyona ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 2. Faktörler arası korelasyon

	1.Faktör	2. Faktör
1.Faktör	1.0000	-0.8220
2. Faktör	-0.8220	1.0000

Tablo 2, faktörler arasındaki korelasyonu göstermektedir. Faktörler arasındaki düşük korelasyon, faktörlerin birbirlerinden farklılaştığına işaret ederken; yüksek korelasyon ise faktörlerin birbirlerine yakınlığını ifade etmektedir (Turhan, 2016). Tablo 2 incelendiğinde, birinci ve ikinci faktör arasında negatif yönlü yüksek düzeyde bir korelasyonun mevcut olduğu görülmektedir. Yüksek düzeyde korelasyon bulunması, faktörlerin birbirlerine yakın ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca faktörlerin madde puanları ve dizgi sıralamalarına ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Faktörlerin madde Z puanları ve Q dizgisi sıralaması

Maddeler	1. Faktör		2. Faktör	
	Z Puanı	Q Dizgisi Sıralaması	Z Puanı	Q Dizgisi Sıralaması
2.Öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmektedir.	1.653	2	-1.299	-2
8.Ailelerin rehberlik faaliyetlerine katılımını sağlamaktadır.	0.832	1	0.000	0
3.Öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.	0.819	1	-1.137	-1
6.Öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmaktadır.	0.032	0	0.000	0
7.Ailelerin çocuklara yaklaşımını olumlu etkilemektedir.	0.019	0	0.157	0
4.Öğretmenlere rehberlik alanında yardımcı olmaktadır.	0.000	0	-0.991	-1
9.Ailelere rehberlik yapmada yetersiz kalmaktadır.	-0.907	-1	1.635	2
5.Öğretmenlere fazladan iş çıkarmaktadır.	-1.018	-1	0.778	1
1.Öğrencilerle ilgilenmede yetersiz kalmaktadır.	-1.430	-2	0.857	1

Tablo 3, iki faktör altında toplanan öğretmenlerin algılarını yansıtmaktadır. Tablo incelendiğinde, birinci faktör altında yer alan öğretmenlere göre; *rehber öğretmenlerin öğrencilerin sorunlarıyla ilgilendikleri (2), ailelerin rehberlik faaliyetlerine katılımını sağladıkları (8) ve öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal gelişimlerine katkı sundukları (3)* anlaşılmaktadır. Ayrıca bu faktör altındaki öğretmenler tarafından *rehber öğretmenlerin ailelere rehberlik yapmada yetersiz kaldıkları (9), öğretmenlere fazladan iş çıkardıkları (5) ve öğrencilerle ilgilenmede yetersiz kaldıkları (1)* ile ilgili durumlara ilişkin görüşlerin kabul edilmediği görülmektedir.

Tablo 3'e bakıldığında, ikinci faktör altında yer alan öğretmenlere göre; *rehber öğretmenlerin ailelere rehberlik yapmada yetersiz kaldıkları (9), öğretmenlere fazladan iş çıkardıkları (5) ve öğrencilerle ilgilenmede yetersiz kaldıkları (1)* anlaşılmaktadır. Ayrıca bu faktör altındaki öğretmenler tarafından *rehber öğretmenlerin öğrencilerin sorunlarıyla ilgilendikleri (2), öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal gelişimlerine katkı sağladıkları (3) ve öğretmenlere rehberlik alanında yardımcı oldukları (4)* ile ilgili durumlara ilişkin görüşlerin kabul edilmediği görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda birinci ve ikinci faktörü birbirinden ayıran maddelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Ayırt edici maddeler

Maddeler	1. Faktör		2. Faktör	
	Q	Z	Q	Z
2.Öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmektedir.	2	1.65*	-2	-1.30
8.Ailelerin rehberlik faaliyetlerine katılımını sağlamaktadır.	1	0.83*	0	0.00

3.Öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.	1	0.82*	-1	-1.14
4.Öğretmenlere rehberlik alanında yardımcı olmaktadır.	0	0.00*	-1	-0.99
9.Ailelere rehberlik yapmada yetersiz kalmaktadır.	-1	-0.91*	2	1.64
5.Öğretmenlere fazladan iş çıkarmaktadır.	-1	-1.02*	1	0.78
1.Öğrencilerle ilgilenmede yetersiz kalmaktadır.	-2	-1.43*	1	0.86

$p < .05$; (*) $p < .01$

Tablo 4, iki faktörü birbirinden ayıran maddelere ilişkin Q-Sort değerlerini ve Z puanlarını göstermektedir. Buna göre, tabloda yer alan yedi maddenin $p < .01$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Birinci faktör altında toplanan öğretmenler; rehber öğretmenler, *öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmektedir (2)*, *ailelerin rehberlik faaliyetlerine katılımını sağlamaktadır (8)*, *öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır (3)* maddelerine ikinci faktör altında toplanan öğretmenlere göre daha güçlü bir şekilde katılım göstermektedir. Ayrıca birinci faktör altında toplanan öğretmenler tarafından rehber öğretmenler, *ailelere rehberlik yapmada yetersiz kalmaktadır (9)*, *öğretmenlere fazladan iş çıkarmaktadır (5)* ve *öğrencilerle ilgilenmede yetersiz kalmaktadır (1)* maddelerine ikinci faktör altında toplanan öğretmenlere göre daha az bir şekilde katılım gösterildiği anlaşılmaktadır. Diğer tarafta ikinci faktör altında toplanan öğretmenler; rehber öğretmenler, *ailelere rehberlik yapmada yetersiz kalmaktadır (9)*, *öğretmenlere fazladan iş çıkarmaktadır (5)* ve *öğrencilerle ilgilenmede yetersiz kalmaktadır (1)* maddelerine birinci faktör altında toplanan öğretmenlere göre daha güçlü bir şekilde katılım göstermektedir. Bununla birlikte, ikinci faktör altında toplanan öğretmenler tarafından rehber öğretmenler, *öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmektedir (2)*, *öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır (3)* ve *öğretmenlere rehberlik alanında yardımcı olmaktadır (4)* maddelerine ikinci faktör altında toplanan öğretmenlere göre daha az bir şekilde katılım gösterildiği anlaşılmaktadır.

Aşağıdaki tabloda birinci ve ikinci faktörün uzlaşısı sağladığı maddelere ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Tablo 5. Uzlaşım maddeleri

Maddeler	1. Faktör		2. Faktör	
	Q	Z	Q	Z
6.Öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmaktadır.	0	0.03	0	0.00
7.Ailelerin çocuklara yaklaşımını olumlu etkilemektedir.	0	0.02	0	0.16

Tablo 5, birinci ve ikinci faktör arasında uzlaşısı sağlanan maddeleri göstermektedir. Buna göre, öğretmenlerin rehber öğretmenlere ilişkin iki madde hemfikir oldukları ve bu iki maddeye nötr düzeyde katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Ortak görüşte olan öğretmenler; rehber öğretmenlerin *öğretmenlerle işbirliği içinde çalıştıklarını (6)* ve *ailelerin çocuklara yaklaşımını olumlu etkilediklerini (7)* belirtmektedir.

3.1. Araştırma Formunda Yer Alan Maddelere İlişkin Bulgular

Katılımcılara Q dizgisi üzerinde yaptıkları sıralamaya ilişkin açık uçlu iki soru maddesi yöneltilmiştir. Bu amaçla, katılımcıların dizgi üzerinde uç bölgelere (katılıyorum: +2 ve katılmıyorum: -2) bıraktıkları cümleleri, niçin bıraktıklarını belirtmeleri istenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı; rehber öğretmenlerin öğrencilerin sorunlarıyla ilgilendiklerini, öğrencilerin mesleki ve kişisel/sosyal gelişimlerine katkı sağladıklarını belirtmektedir. Aşağıda, bu görüşte olan katılımcılar tarafından yapılan açıklamalara ve belirtilen gerekçelere örnekler verilmiştir:

“Davranışsal sorunları olan öğrencileri rehberlik servisine gönderdiğimde gerekli ilgili gösterdiklerine şabıt oldum.”

(K23)

“Rehber öğretmenlerimizin öğrencilerimize psikolojik açıdan destek sağladıklarını gözlemliyorum.” **(K38)**

“(Rehber öğretmenin) Öğrencilerin başarı, verimli çalışma yollarında faydası olduğuna inanıyorum. Arkadaşlık ilişkileri ve davranış problemlerinde rehberlik servisinin faydası olduğuna inanıyorum.” **(K2)**

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı; rehber öğretmenlerin diğer öğretmenlere rehberlik alanında yardımcı olduklarını ve öğretmenlerle işbirliği içinde çalıştıklarını belirtmektedir. Aşağıda, bu görüşte olan katılımcılar tarafından yapılan açıklamalara ve belirtilen gerekçelere örnekler verilmiştir:

“Sınıf rehberlik çalışmalarında öğretmenlere neler yapılması gerektiği hakkında yardımcı olmaktadır.” **(K21)**

“Özellikle sınıf rehber öğretmenlerine rehberlik dosyası hazırlamada ya da etkinlik yapmada (hangi hafta hangi konu/açıklama vs) yardımcı olduklarını gözlemedim. Özel durumlarını bilmediğim (özel gereksinimli) öğrenciler konusunda bilgilendirme yaptıklarını söyleyebilirim.” (K20)

“Öğrencilerle ilgili yaşadığımız problemlerde rehberlik servisinden yardım alabiliyoruz. Görüşlerine başvuruyoruz. Önerilerini alıyoruz.” (K27)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı; rehber öğretmenlerin ailelerin çocuklara yaklaşımını olumlu etkilediğini belirtmekle birlikte, aynı zamanda, rehber öğretmenlerin ailelere rehberlik yapmada yetersiz kaldıklarını belirtmektedir. Aşağıda, bu görüşte olan katılımcılar tarafından yapılan açıklamalara ve belirtilen gerekçelere örnekler verilmiştir:

“Öğrenci ve aile arasında çıkan sorunları çözmeye köprü görevi görüyorlar. Özellikle ailelerin çocuk eğitimi konusundaki yetersizliklerine destek oluyorlar.” (K17)

“Rehberlik servisi, ailelere rehberlik yapmada yetersiz kalmaktadır. Çünkü rehber öğretmenler, okuldaki iş yoğunluğundan velilere ulaşmak için yeterince zaman bulamamaktadır. Diğer bir neden ise, velilerimizin okula kadar gelip bu servislerden yardım istememesidir.” (K10)

“19 yıllık mesleki hayatımda hiçbir rehber öğretmenin ailelere rehberlik yapmak için onları okula davet ettiğini görmedim.” (K14)

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, öğretmenlerin rehber öğretmenlere ilişkin algılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Nitel desende gerçekleştirilen çalışmanın verileri Q metodu kullanılarak toplanmış ve elde edilen veriler PQ Method programı ile analiz edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin rehber öğretmenlere ilişkin algılarının iki faktör altında toplandığı anlaşılmaktadır. Birinci faktör altında yer alan öğretmenler; rehber öğretmenlerin öğrencilerin sorunlarıyla ilgilendiklerini, ailelerin rehberlik faaliyetlerine katılımını sağladıklarını ve öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal gelişimlerine katkı sunduklarını belirtmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bu düşüncesi, rehber öğretmenlere ilişkin pozitif bir algının var olduğunu göstermektedir. Konuya ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, rehber öğretmenlere ilişkin algının olumlu yönde olduğu ve rehberlik hizmetlerinin gerekli ve önemli olduğu anlaşılmaktadır (Apaydın ve Çakır, 2016; Beesley ve Frey, 2006; Işıkgöz, 2017; Eren-Gümüş, 2018; Memduhoğlu ve Dalççek, 2016; Akpınar ve Bengisoy, 2017; Taşkaya ve Kurt, 2010). Korkmaz (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin bir kısmının (%17) rehber öğretmenlere ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin Ünal ve Ünal (2010) tarafından yapılan çalışmada, *bilgi verici, yararlı, çalışkan ve hayati güçleştiren* temalarında rehber öğretmenin ön plana çıkmıştır. Yapılan başka bir çalışmada ise (Karatay ve Şahin Baltacı, 2013), rehber öğretmenlerin *sorun çözme, yol gösterme* ve *yardım* temaları altında rehberlik hizmetlerini yürüttükleri ve sunulan rehberlik hizmetlerinin yeterli görüldüğü anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, rehber öğretmenler tarafından öğrencilerin eğitsel, kişisel ve sosyal gelişimleri açısından yararlı çalışmalar yapılmaktadır. Erdemir ve Kış (2017) tarafından yapılan çalışmada, rehber öğretmenlerin öğrencilerin gelişiminin takip edilmesinde etkin rol oynadıkları belirtilmektedir. Camadan ve Kahveci (2013) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğretmenlerin ve yöneticilerin rehber öğretmeni, öğrencilere yol gösterip onları geliştiren, öğrencilerin problemlerine çözüm üreten ve gizli güçlerini açığa çıkaran biri olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Rehber öğretmenlerin görev yaptıkları servise yönelik öğretmen algılarının incelendiği bir çalışmada (Memduhoğlu ve Dalççek, 2016), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun rehberlik servisine ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenler; *yardım eden, aydınlatan/geliştiren, dinleyen/danışman, yol gösteren, müdahale eden* ve *koordine eden* olmak üzere rehberlik servisinin altı boyutunu önemli ve gerekli görmektedir. Bu sonuç, aynı zamanda, rehberlik servisinin sürekli bir birim olarak okulda bulunması gerektiğini (Erdemir ve Kış, 2017) ve öğrenci gelişimi açısından yararlı olacağını (Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008) göstermektedir.

Bu çalışmadaki katılımcılardan ikinci faktör altında yer alan öğretmenler; rehber öğretmenlerin ailelere rehberlik yapmada yetersiz kaldıklarını, öğretmenlere fazladan iş çıkardıklarını ve öğrencilerle ilgilenmede

yetersiz kaldıklarını belirtmektedir. Rehber öğretmenlerin velilerle ilgili çeşitli konularda çalışmalar düzenleyip rehberlik hizmetlerini sunduğu (Camadan ve Sezgin, 2012) belirtilmesine rağmen, bu çalışmada rehber öğretmenlerin ailelere rehberlik yapmada yetersiz kaldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumun farklı nedenleri bulunmakla birlikte, aynı zamanda bu durumun ailelere yönelik rehberlik hizmetlerini gerçekleştirme konusunda rehber öğretmenlerin yaşadıkları sorunlardan kaynaklandığı da yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir. Bu sorunların başında, öğretmenler tarafından belirtildiği üzere, velilerin ilgisizliği (Karataş ve Şahin Baltacı, 2013) gelmektedir. Ayrıca velilerin bilinçsizliği ve toplantılara katılmaması, öğretmenlerin ve idarecilerin rehber öğretmenlere karşı yanlış tutumları ve ilgisiz-isteksiz olmaları, rehber öğretmenlerin çalışma ve sunum yapacak yer bulamamaları (Tagay ve Savi Çakar, 2017) gibi durumların rehber öğretmenlerin ailelere yönelik rehberlik hizmetlerini sunmalarına engel teşkil ettiği anlaşılmaktadır.

Bilgi verme ve müşavirlik hizmetleri kapsamında ailelere yönelik rehberlik faaliyetleri gerçekleştirilmesi, rehber öğretmenin temel görevleri arasında kabul edilmektedir (Kuzgun, 2011). Ancak bu çalışmaya katılan öğretmenlere göre, rehber öğretmenler, ailelere rehberlik yapmada yetersiz kalmaktadır. Bu durum ise bazı öğretmenlerin rehber öğretmenlere ilişkin olumsuz bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Konuya ilişkin yapılan bazı çalışmalarda (Memduhoğlu ve Dalççek, 2016; Ünal ve Ünal, 2010) da rehber öğretmenlere ve rehberlik servisine ilişkin olumsuz bir algının mevcut olduğu tespit edilmiştir. Korkmaz (2011) tarafından okul psikolojik danışmanları ile sınıf rehber öğretmenlerinin karşılıklı algılarının incelendiği bir çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun rehber öğretmenlere ilişkin olumsuz bir algıya sahip oldukları saptanmıştır. Camadan ve Kahveci'nin (2013) yaptıkları metaforik araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin rehber öğretmeni yeterince yarar olmayan biri olarak algıladıkları ve bu algının üzerinden çeşitli metaforlar ürettikleri ortaya çıkmıştır. Yapılan başka bir metafor çalışmasında da (Memduhoğlu ve Dalççek, 2016) öğretmenlerin, rehberlik servisinin yalnızca dosyaya evrak hazırlamakla uğraştığını ve öğrencilerin davranış sorunlarını çözemeyeceğini belirttikleri sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin iki görüş altında bir araya geldikleri anlaşılmaktadır. Birinci görüşte olan öğretmenlere göre; rehber öğretmenler, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmekte, ailelerin rehberlik faaliyetlerine katılımını sağlamak ve öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal gelişimlerine katkı sunmaktadır. İkinci görüşte olan öğretmenlere göre ise; rehber öğretmenler, ailelere rehberlik yapmada ve öğrencilerle ilgilenmede yetersiz kalmakta ve öğretmenlere fazladan iş çıkarmaktadır. Bu araştırma, Diyarbakır il merkezinde görev yapan öğretmenler ile sınırlı olup katılımcı sayısının 46 olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle yapılacak başka çalışmalarda daha farklı bir örneklem grubuyla çalışılabilir ya da Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinden veriler toplanabilir. Bu araştırmanın sonuçları dikkate alınarak, yetkililer tarafından aile rehberliğine ilişkin alanlarda rehber öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir ve ailelerin okul rehberlik faaliyetlerine katılımının nasıl daha iyi sağlanabileceği konusunda farklı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca rehber öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenmede yetersiz kaldığıyla ilgili sonuç dikkate alınarak, okullardaki rehber öğretmen sayısı artırılabilir. Bununla birlikte, rehber öğretmenlerin öğretmenlere fazladan iş çıkardıklarına dair sonuç göz önünde bulundurularak, branş öğretmenleri tarafından fazla olduğu düşünülen evrak ve benzeri işlerin e-rehberlik modülü içinde yürütülmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. ve Bengisoy, A. (2017). Rehber öğretmenlerin okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri. *Curr Res Educ*, 3(3), 129-141. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr/article-download/020c/9c0b/26b1/5a205130cb528.pdf> Erişim tarihi: 10.09.2019.
- Apaydın, S. ve Çakır, G. (2016). *Okul yöneticilerinin PDR hizmetlerinin gerekliliği ve etkililiğine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Ed: Ö. Demirel ve S. Dinçer). Pegem Akademi Yayıncılık, s. 655-667. DOI: <http://dx.doi.org/10.14527/9786053183563.040>
- Bakırcıoğlu, R. (2006). *Ansiklopedik psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı.
- Beesley, D. ve Frey, L. L. (2006). Principals' perceptions of school counselor roles and satisfaction with school counseling services. *Journal of School Counseling*, 4(14), 1-27. Erişim adresi: <http://www.jsc.montana.edu/articles/v4n14.pdf>. Erişim tarihi: 05.09.2019
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü*. (2.Basım). Ankara: Bilim ve Sanat.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Camadan, F. ve Kahveci, G. (2013). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) ilişkin algılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1371-1392.
- Camadan, F. ve 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. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/1058000186/1058000188.pdf> Erişim tarihi: 08.09.2019.
- Costanza, T. (2014). Principal's perceptions of the role of school counselors and the counselor-principal relationship. *Counselor Education Master's Theses*, 161. http://digitalcommons.brockport.edu/edc_theses/161.
- Danielson, S. (2009). *Q Method and Surveys: Three Ways to Combine Q and R. Field Methods*, 21(3), 219-237. doi:10.1177/1525822x09332082
- Demir, F. ve Kul, M. (2011). *Modern bir araştırma yöntemi: Q metodu*. Ankara: Adalet.
- Erdemir, N. ve Kış, A. (2017). Okul yöneticilerinin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 34-47. <https://doi.org/10.29129/inujgse.359846>
- Eren-Gümüş, A. (2018). Yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğinin bir etik dışı dayatmasına yönelik çözüm önerileri. *Okul Psikolojik Danışmanı E-Bülteni*, 8, 5-7. Erişim adresi: <https://pdr.org.tr/wp-content/uploads/2019/10/Okul-Psikolojik-Danisman%C4%B1-E-Bulteni-8-.pdf> Erişim tarihi: 08.09.2019.
- Fitch, T., Newby, E., Ballesterro V. ve Marshall J. L. (2011). Future school administrators' perceptions of the school counselor's role. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 89-99. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2001.tb01273.x>
- Girgin, G. (2012). Çağdaş eğitim sistemlerinde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. A. Kaya (Ed.). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, 2-23. Ankara: Anı.
- Işıkgöz, M. (2017). Okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Kayseri ili örneği). *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2/1), 1-10. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr/article-download/86a3/2256/2be9/5a3fad5e01b7b.pdf> Erişim tarihi: 04.09.2019.
- Karasu, M. ve Peker, M. (2019). Q yöntemi: Tarihi, kuramı ve uygulaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 22(43), 28-39. DOI: 10.31828/tpy1301996120181122m000003
- Karataş, Z. ve Şahin Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Karşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 427-460.
- Korkmaz, Z. (2011). *Okul psikolojik danışmanları ile sınıf rehber öğretmenlerinin karşılıklı algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Memduhoğlu, H. B., ve Dalçipek, E. (2016). Öğretmenlerin rehberlik servisine ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 287-298. doi: 10.9761/JASSS3475
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. (2017, 10 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı: 30236). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm>.
- Özabacı, N., Sakarya, N. ve Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(19), 8-22. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr/article-download/1603/5ee0/c052/5dd4ec24bca91.pdf> Erişim tarihi: 12.09.2019.
- Özguven, İ. E. (2007). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: PDREM.
- Tagay, Ö. ve Sarı, T. (2012). Okullarda konsültasyon hizmetleri ve işbirliğine dayalı konsültasyon modelleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 157-172. Erişim adresi: <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/1098000407/1098000315.pdf> Erişim tarihi: 11.09.2019.
- Tagay, Ö. ve Savi Çakar, F. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanların görüşleri. *Abi Evran Üniversitesi Karşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1168-1186. DOI: 10.29299/kefad.2017.18.3.059
- Tan, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: MEB.
- Taşkaya, S. M., ve Kurt, Y. (11-13 Kasım, 2010). *İlköğretim okullarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Taytaş, M. (2013). *Psikolojik danışmanların yeterliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Turhan, M. (2016). *Öğretmen sirkülasyonu sorunsalının Q metodu ile incelenmesi (Van ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

- Ünal, A. ve Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 919-945. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936567.pdf> Erişim tarihi: 14.09.2019.
- Güven, M. (2010). Okullarda rehberlik servisleri-hizmetleri. A. Kaya (Ed.). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, (s. 55-81). Ankara: Anı.
- Yeşilyaprak, B. (2016). *21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri-gelişimsel yaklaşım*. (26. Basım). Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, İ. (2017). Eğitimin oyunlaştırılmasına ilişkin öğrenci algıları: Bir Q metodu analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 235-246. DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6970>



İlkokul Düzeyinde Ahlaki Bir Karakter Eğitimi Programı İçin İhtiyaç Analizi

Ferat YILMAZ¹

¹Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, ferat.yilmaz@dicle.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 26.05.2020

Kabul Tarihi/Accepted: 12.06.2020

e-Yayım/e-Printed: 19.06.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.147>

ÖZ

Bu araştırmada, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin, eğitimle ilgili sivil toplum kuruluşlarının temsilcilerinin, öğrenci velilerinin, ilkokullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin, ilkokul öğrencilerinde geliştirilmesini istedikleri ahlaki karakter özelliklerinin araştırılması hedeflenmektedir. Bu araştırma, temel nitel araştırma deseniyle modellenmiştir. Çalışmanın verilerini elde etmek amacıyla yapılacak görüşmeler için gerekli katılımcılar, kolayda örnekleme yöntemiyle, rahat ulaşılabilirlik ve gönüllülük ilkeleri gözetilerek, belirlenmiştir. Bu araştırmanın nitel verilerini toplamak için araştırmacı tarafından, konu ile ilgili alan yazından yararlanılarak “Ahlaki Karakter Özelliklerini Belirlemeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen nitel veriler, içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak ilkokul düzeyinde bir karakter eğitimi programına yönelik bazı ahlaki değerler, ahlaki olarak muhakeme edilecek sosyo-ahlaki sorunlar, ahlaki davranışlar ve ahlaki kişilik özellikleri önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Karakter, karakter eğitimi, ihtiyaç analizi, program geliştirme

Needs Analysis for a Moral Character Education Program at the Primary School Level

ABSTRACT

In this research, it is aimed to investigate the moral character traits that senior students of the education faculty, representatives of non-governmental organizations in the field of education, parents of students, administrators and teachers working in primary schools want to develop in primary school students. This research is modeled with the basic qualitative research pattern. In order to obtain the data of the study, the participants required for the interviews to be made were determined using the convenience sampling method by taking easy accessibility and volunteering into consideration. In order to collect qualitative data of this research, the literature was made use of and “Semi-Structured Interview Form for Determining Moral Character Traits” was prepared by the researcher. The qualitative data obtained from this research were analyzed through content analysis. Based on the results of the research some moral values, socio-moral issues to be morally reasoned, moral behaviors, and moral personality traits were suggested for a character education program at the primary school level.

Keywords: Character, character education, need analysis, program development

1. GİRİŞ

Eski Yunan döneminden 19. yüzyılın sonlarına kadarki süreçte, eğitimin önemli amaçlarından birinin, karakteri şekillendirmek olduğu bilinmektedir (Doyle, 1997). Daha sonraki zamanlarda da karakter eğitimine yönelik ilgi devam etse de yirminci yüzyılın üçüncü çeyreğinde bu ilginin azalması dikkat çekmektedir. Ancak son zamanlarda yaşanan sosyoahlaki problemlerden dolayı karakter eğitimine doğru ciddi bir geri dönüş yaşanmakta, bu konuda çokça araştırma yapılmaktadır (Berkowitz & Bier, 2004). Türkiye’de ise bu konuda hazırlanmış resmi eğitim programları bulunmamakta, bu konuda yapılmış araştırmalara sıkça rastlanmamaktadır. Bu durum, Türkiye’de karakter eğitiminin gerçekleşmediği anlamına gelmemektedir. Çünkü eğitimciler, bazen istemeden, planlamadan ya da örtük program aracılığıyla, çocukların karakter gelişimleri üzerinde etkili olabilmektedir (Berkowitz & Grych, 2000). Fakat karakter eğitimi savunucuları, iyi karakter

özelliklerinin örtük program aracılığıyla gerçekleştirilmesindenense açık bir biçimde öğretilmesi gerektiğini tartışmaktadır. Onlara göre, öğretmen ve okulların, karakter eğitimi sorumluluğunu, formal bir biçimde yerine getirmemesi ve okullardaki karaktere yönelik ilgisizlik; gençlerde şiddetin artması, madde bağımlılığı ve ergen hamileliği gibi istenmeyen davranışlarla gözlenen ahlaki bir çöküşe neden olabilmektedir (Milson & Mehlig, 2002). Bu sorunların örtük bir biçimde çözülmeye çalışılması ise yeterince etkili olmayabilmektedir (Lapsley & Woodbury, 2016).

Türkiye’de karakter eğitimine yönelik ilgisizliğin temel olarak üç nedeni olabileceği düşünülmektedir. Birinci neden, ülkemizde var olan sosyoahlaki problemlerin görmezden gelinmesi ya da fark edilememesidir. Ancak, Türkiye’de 2016 yılında 31657 kişinin hırsızlık yapmış olması, 31030 kişinin yaralama ve öldürme gibi şiddetle ilgili suçlara karışmış olması, 9693 kişinin çeşitli yerlerin yağmalanmasına neden olması ve 14515 kişinin ise uyuşturucu ticareti yapması (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2017) dikkate alınınca var olan sosyoahlaki problemlerin ne görmezden gelinecek kadar önemsiz olduğu ne de fark edilemeyecek kadar düşük oranlarda olduğu söylenebilir. İkinci neden, sosyoahlaki problemlere çocukların yol açamayacağı düşüncesi olabilir. Ne yazık ki Türkiye’de çocukları kanunla karşı karşıya getiren beş ana gruptaki kaçakçılık, hırsızlık, cinsel suçlar, şiddet suçları ve yankesicilik (İçli, 2007) gibi eylemlerin hepsi, sosyoahlaki birer problem teşkil etmektedir. Hiç sosyoahlaki bir probleme karışmamış çocukların bile, etkili bir karakter eğitimi olmadan, gelecekte sosyoahlaki problemler yaratma konusunda potansiyel taşıyan bir yetişkin olması da çocukların sosyoahlaki problemlere neden olamayacağı düşüncesini geçersiz kılmaktadır. Üçüncü ve belki de en güçlü neden ise karakter eğitimi yoluyla gerçekleştirilebilecek davranış değişikliklerinin ülkemizde, değerler eğitimi ya da bir ara disiplin olarak vatandaşlık eğitimiyle de sağlanabileceğinin düşünülmesidir. Oysa karakter eğitimi, değerler eğitimine göre davranışlar üzerinde daha etkilidir (Huitt, 2004). Vatandaşlık eğitimine göre ise hem karaktere hem de ahlak, değer, erdem ve etiğe odaklandığından (Berkowitz & Bier, 2005) ve karar verme ile sosyal eylem gibi becerileri de geliştirmeyi hedeflediğinden (Howard, Berkowitz, & Schaeffer, 2004) dolayı daha geniş bir karakter çıktısı dizisine sahiptir (Davidson, Lickona, & Khmelkov, 2008). Dolayısıyla karakter eğitimi ile başarılabileceklerin tamamını, değerler eğitimi ve vatandaşlık eğitimi ile başarmayı beklemek çok doğru değildir. Bunun yerine, doğrudan bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi daha uygun görülmektedir. Karakterin özellikle çocukluk yıllarında şekillendiği düşünülünce (O’Sullivan, 2004) bu programın ilkökul düzeyinde geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Bir karakter eğitimi programı geliştirilirken, karakterin ne olduğuna ve hangi bileşenlerden oluştuğuna dair ilgili alan yazını incelemek gerekmektedir. Bu kapsamda faydalanılabilecek yaklaşımlardan biri Berkowitz’in (2002) karaktere yönelik ahlaki anatomi yaklaşımıdır. Buna göre bireyin karakteri ahlaki değer, ahlaki kimlik, ahlaki davranış, ahlaki muhakeme, ahlaki duygu, ahlaki kişilik ve meta-ahlaki özellik bileşenlerinden oluşmaktadır. Ahlaki değerler, bireyin davranışlarına yön veren (Baysal & Saman, 2010) ilke, inanç, norm ve standartları ifade etmektedir. Ahlaki kimlik (Aquino & Reed, 2002; Hardy, 2006), bireyin kendini tanımlarken ve diğer insanlara yansıtırken bu ilke, inanç, norm ve standartlardan faydalanması anlamına gelmektedir. Ahlaki davranış (Aquino, Freeman, Reed, Lim, & Felps, 2009), başkaları odaklı, başkalarının yararını gözeterek gerçekleştirilen davranışlardır. Ahlaki muhakeme (Derry, 1989; Elm & Nichols, 1993), ahlaki sorunları tespit edip bunların nedenlerini irdeleme ve çözüme kavuşturma çabası ve kabiliyetidir. Ahlaki duygu (Eisenberg, 2000; Rozin, Lowery, Imada, & Haidt, 1999; Tangney, Stuewig, & Mashek, 2007), ahlaki sorunlar, ahlaki ikilemler, ahlaki ihlaller ya da ahlaki davranış ve durumlar karşısında bireyin kendisine ya da başkalarına karşı duyduğu hislerdir. Ahlaki kişilik ise ahlaki şemaların, ahlaki bilgiyi, davranışa dönüştürecek biçimde sürekli erişilebilirliği (Lapsley & Narvaez, 2004) olarak tanımlanmaktadır. Ahlaki kişilik, motivasyonel, sosyobilişsel ve gelişimsel yapılar açısından ahlakla ilgili amaçları, ilgileri ve belirli sosyal rolleri içermektedir (McAdams, 2009). Son olarak meta ahlaki özellikler ise tek başına ahlaki olup olmadığı konusunda değerlendirilemeyecek; ancak ahlaki ya da ahlaki olmayan davranışlara yön verebilecek özellikler anlamına gelmektedir (Berkowitz & Bier, 2005a; Berkowitz & Grych, 1998).

Bu araştırmanın amacı, yukarıdaki bileşenler çerçevesinde geliştirilebilecek ilkökul düzeyinde bir karakter eğitimi programına yönelik ihtiyaçları ortaya koymaktır. Bu kapsamda eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin,

eğitimle ilgili sivil toplum kuruluşlarının temsilcilerinin, öğrenci velilerinin, ilkokullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin, ilkokul öğrencilerinde geliştirilmesini istedikleri ahlaki karakter özelliklerinin araştırılması hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- İlkokul öğrencilerinde geliştirilmesi istenen ahlaki değerler nelerdir?
- İlkokul öğrencilerinin ahlaki olarak muhakeme etmesi istenen sosyoahlaki sorunlar nelerdir?
- İlkokul öğrencilerinde geliştirilmesi istenen ahlaki davranışlar nelerdir?
- İlkokul öğrencilerinde geliştirilmesi istenen ahlaki kişilik özellikleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, temel nitel araştırma deseniyle modellenmiş ve bu kapsamda, katılımcıların öğrencilerde geliştirilmesini istedikleri ahlaki karakter özellikleri belirlenmiştir.

2.2. Katılımcılar

Çalışmanın verilerini elde etmek amacıyla ilkokul yöneticileri, öğretmenleri, öğrenci velileri, eğitimle ilgili sivil toplum kuruluşlarının temsilcileri ve sınıf eğitimi programı son sınıf öğrencileriyle yapılacak görüşmeler için gerekli katılımcılar, kolayda örnekleme yöntemiyle, rahat ulaşılabilirlik ve gönüllülük ilkeleri gözetilerek, belirlenmiştir. Bu doğrultuda 10 öğretmen adayı, 10 Sivil Toplum Kuruluşu (STK) Temsilcisi, 10 ilkokul yöneticisi ve öğretmeni, 10 ilkokul öğrencisi velisiyle görüşülmüştür. Katılımcılardan, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı son sınıf öğrencisi olan öğretmen adaylarının, beşi erkek beşi de kadındır. Araştırmaya Eğitim Bir Sen ve Türk Eğitim Sen Sendikalarından üçer; Eğitim Sen Sendikası'ndan ise dört temsilci katılmıştır. Bu STK temsilcilerinin, sekizi erkek, ikisi kadındır; ikisi okul yöneticisi, ikisi branş öğretmeni, beşi sınıf öğretmeni, biri de üniversite personelidir. Araştırmaya okul personelinin temsilen ilkokullarda çalışan bir müdür, üç müdür yardımcısı, bir rehber öğretmen, beş sınıf öğretmeni katılmıştır. Okul personelinin ikisi köyde, sekizi ise il merkezinde görev yapmaktadır. Bu katılımcıların üçü kadın, yedisi ise erkektir. Araştırmaya katılan velilerin ise dördü erkek, altısı kadındır. Bu velilerin birer tanesi sosyolog, hemşire, veteriner, araştırma görevlisi, hizmetli, öğretmen, kadın kuaförü, malulen emekli işçi ve ikisi de ev hanımıdır. Velilerin biri ilkokul, biri ortaokul, üçü lise, dördü lisans, biri de yüksek lisans mezunudur. Velilerden biri yabancı uyruklu; dokuzu Türkiye Cumhuriyeti uyrukludur. Araştırma bulguları sunulurken öğretmen adayları ÖA; STK temsilcileri ST; okul personeli OP ve veliler V şeklinde kodlanmış ve numaralandırılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın nitel verilerini toplamak için araştırmacı tarafından, konu ile ilgili alan yazından yararlanılarak "Ahlaki Karakter Özelliklerini Belirlemeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" hazırlanmıştır. Bu formun taslak halinde, ahlaki anatominin yedi bileşenine yönelik sorular bulunmaktayken; İnönü Üniversitesinde görev yapan iki doktor öğretim üyesi ve iki doçent ile Dicle Üniversitesinde görev yapan iki doktor öğretim üyesinden oluşan uzmanların görüşleri sonrası meta-ahlaki özelliklerle ilgili sorunun anlaşılır olmadığı kanaatine varılmış; bu yüzden bu soru kapsam dışında bırakılmıştır. Bu bileşene yönelik ihtiyaçların literatürden derlenmesine karar verilmiştir. Bunun dışında, uzman görüşlerine dayalı olarak, görüşme soruları üzerinde gerekli değişikliklere gidilmiş; bir öğretmen ve iki öğretmen adayıyla ön görüşmeler yapılmıştır. Ön görüşmeler sonrasında, ahlaki kimlik özelliklerine yönelik ihtiyaçların, bu bileşenle doğrudan ilgili olan ahlaki değer ve ahlaki kişilik özelliklerine yönelik sorulara verilen cevaplardan çıktığı; ahlaki duygulara yönelik hazırlanmış sorunun ise, ilgili bileşene ait literatürde de olduğu gibi, sınırlı cevaplarla yanıtladığı görülmüştür. Bu yüzden ahlaki kimlik özelliklerine ve ahlaki duygulara yönelik soruların da kapsam dışına çıkarılıp ahlaki kimlik özelliklerine yönelik ihtiyaçlar belirlenirken, ahlaki değer ve ahlaki kişilik özellikleriyle ilgili sorulara verilen cevaplardan; ahlaki duygulara yönelik ihtiyaçlar belirlenirken ise doğrudan literatürden faydalanılmasına karar verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmadan elde edilen nitel veriler, içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bu verilerin analizinde iç geçerliği (inandırıcılık) sağlamak (Güler, Halıcıoğlu, & Taşgın, 2013) amacıyla çeşitlemeye gitmek (Patton, 2014), katılımcı doğrulaması yapmak, veri toplama sürecine uygun ve yeterli katılımı sağlamak, dışsal denetime başvurmak ve araştırmacının ilgili olgu hakkındaki yanlılığını ortaya koymak gibi yöntemlere başvurulmuştur. Dış geçerliği sağlamak içinse katılımcılarda azami çeşitliliğe gidilmiş ve zengin-yoğun tanımlamalardan yararlanılmıştır (Creswell, 2007; Merriam, 2015).

İç geçerlik kapsamında çeşitlemeye gidilirken analizci çeşitlenmesinden faydalanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin yeterli kısmı, sınıf öğretmenliği deneyimi bulunup sınıf eğitimi alanında doktora yapmış bir öğretim üyesi ile bağımsız bir şekilde kodlanmış ve bu kodlamalar karşılaştırılmıştır. İçerik analizi sonucu elde edilen temalar, katılımcı doğrulamasını gerçekleştirmek için, katılımcılara sunulmuş ve onlara ait ifadelerin gerçekten araştırmacı tarafından elde edilen temalara uygun olup olmadığı sorulmuş, bu konuda bir sorun olmadığı anlaşılmıştır. Uygun katılımı sağlamak için bir karakter eğitiminin paydaşları olabilecek gruplarla (öğretmen adayı, STK temsilcisi, veli, okul personeli) görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yeterli katılımı sağlamak içinse öncelikle bu konuda en çok deneyimi bulunan okul personelleriyle görüşmeler yapılmıştır. 10 katılımcıyla beraber verilerin doygunluğa ulaştığı, temaların tekrar ettiği tespit edilmiştir. Böylece diğer paydaş gruplarından da (öğretmen adayı, STK temsilcisi, veli) eşit sayıda (10) katılımcının görüşleri alınmıştır. Araştırmada dışsal denetimci olarak, araştırma ve araştırma alanıyla bir ilgisi bulunmayan matematik eğitimi alanında doktora yapmakta olan bir araştırmacı atanmıştır. Bu araştırmacı araştırma kapsamında elde edilen bulgu, sonuç ve yorumların, verilerle desteklenip desteklenmediği konusunda, desteklendiği şeklinde olumlu görüş belirtmiştir. Araştırmanın iç geçerliğini arttırmak amacıyla başvurulan son yöntem, araştırmacı yanlılığını ortaya koyup bunu bloklamak olmuştur. Araştırmacı, daha çok evrensel ve seküler bir karakter eğitimi savunmaktadır. Araştırmacı bu yanlılığı bloklamak için farklı ideolojik görüşlere sahip STK'lerden temsilcilerle görüşmeler yapmış, görüşmelerde sorularını iletmek ve derinleştirmek dışında katılımcı sorularına yorum yapmamış, kendi eğitim görüşüne uygun olsa da olmasa da elde ettiği tüm temaları kodlamıştır. Temaların karakter eğitimine uygun olup olmadığını ise alan yazın çerçevesinde tartışmıştır.

Dış geçerlik kapsamında, katılımcılarda azami çeşitliliğe gitmek için Diyarbakır ilinin farklı sosyokültürel ve sosyoekonomik özelliklerine sahip dört merkez ilçesinde yer alan okullardan veli ve okul personeli seçilmiş, okul personeli içerisinde hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin temsiliyeti sağlanmıştır. STK'ler açısından ise Türkiye'de en çok üye sayısına sahip olup eğitime yön vermeye çalışan üç STK (Eğitim Bir-Sen, Türk Eğitim Sen ve Eğitim-Sen) temsilcisi çalışmaya dâhil edilmiştir. Dış geçerliği sağlamak adına, ayrıca, zengin ve yoğun tanımlamalardan faydalanılmıştır. Bunun için bulgularda gösterilen temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiş, alıntısı yapılan katılımcının özellikleri, kodu belirtildikten sonra parantez içerisinde belirtilmiştir.

Analizci çeşitlenmesi, uzman gözden geçirmesi ve araştırmacı yanlılığının bloklanması işlemlerinin iç geçerliği artırmanın yanı sıra bu araştırmanın güvenilirliğine de katkıda bulunduğu (Merriam, 2015) söylenebilmektedir. Bunlar dışında bir araştırmanın güvenilirliğini ortaya koymak için kodlayıcılar arası güvenilirlik hakkında da bilgi verilebilir. Mevcut araştırmada gerçekleştirilen analizin güvenilirliğini belirlemek için analize tabii tutulan verilerin %20-25'lik kısmının, ikinci bir araştırmacı tarafından da bağımsız biçimde kodlanması gerekliliğinden (Ersoy, 2007) yola çıkılarak, iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. İki araştırmacı arasındaki görüş ayrılıklarında sınıf eğitimi alanındaki üçüncü bir araştırmacıya başvurulmuş, çoğunluk görüşü dikkate alınarak temalara ayırma işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlamalara ilişkin $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)]$, $(46/53)$ hesaplaması yapılmış ve araştırmanın kodlayıcı güvenilirliği %87 olarak belirlenmiştir. Bu değer, %70 üzerinde olduğu için yapılan kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994).

3. BULGULAR

Bu araştırmanın katılımcılarının ilkökul öğrencilerinde geliştirilmesini istedikleri ahlaki karakter özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların ilkökul öğrencilerinde geliştirilmesini istedikleri ahlaki karakter özellikleri

	ÖA	ST	OP	V	Toplam
Ahlaki Değerler					
Saygı	7	7	7	8	29
Dürüstlük	3	2	6	6	17
Sevgi	5	5	2	4	16
Hoşgörü	3	5	2	3	13
Adil olma	2	4	2	5	13
Yardımsverlik	1		5	3	9
Empati	2	1	4	1	8
Sorumluluk	1	2	4	1	8
Dini değerler		5	2		7
İyilik			5	2	7
Eşitlik	2	2	1	1	6
Özgürlük	1		1	2	4
Paylaşıcılık		2	2		4
Duyarlılık			3	1	4
Vicdanlı olma	2	1			3
Cesaret		1		2	3
Dayanışma			3		3
Alçakgönüllülük	1		1		2
Milli değerler		1	1		2
Cömertlik			2		2
Ahlaki Muhakeme					
Şiddet	4	3	9	8	24
Ayrımcılık	8	3	4	6	21
Doğaya saygısızlık	1	4	4	3	12
Madde bağımlılığı	1	1	5	1	8
Hırsızlık		2	3	2	7
Medya ve ahlaki yozlaşma	1	1	2	2	6
Önyargı	1	2	2	1	6
Bencillik		3	2	1	6
Dinin suistimal edilmesi	2	1	1		4
Eğitimde fırsat eşitsizliği	1		2	1	4
Sosyoekonomik eşitsizlikler		1		3	4
Olumsuz cinsel davranışlar	1	1	1		3
Liyakatsizlik			2	1	3
Etnik özelliklerin suistimal edilmesi		1			1
Karma eğitim		1			1
Kumar			1		1
Basın ve fikir özgürlüğü			1		1
Ahlaki Davranışlar					
Koşulsuz kabul etme	6	2	3	2	13
Çevre ve doğayla olumlu ilişkiler kurma		3	3	7	13
Dürüst davranma	2	2	2	6	12
Özgeci davranma	2	1		3	6
Nezaketli davranma	1		1	2	4
Olumlu sosyal ilişkiler kurma		1	1	2	4
Empati kurma			4		4
Ahlaki tutarlılık gösterme	2	1			3
Karşı cinsi tahrik etmekten kaçınma			1		1
Düzenleyici yasa ve kurallara uyma				1	1
Gerektiğine hayır diyebilme				1	1
Ahlaki Kişilik Özellikleri					
Ahlaki amaçlar					
Topluma katkıda bulunma		7	4	5	16
Kişisel bütünlüğü sağlama	6	2	3	2	13
Toplumsal dönüşüme katkıda bulunma		2	3		5
Temel değerleri edinme		3	1		4
Öldükten sonra iyi anılma			2	2	4
Doğru değerlerden ödün vermeme	3				3
Kültürel olarak aktarılmış ahlaki yanlışları düzeltme	2		1		3
Değişen ve yenilenen evrensel değerlere uyum sağlamak	1				1
Doğru değerleri sonraki nesillere aktarma			1		1
Ahlaki ilgiler					
Kültürel faaliyetlere katılma	5	2	2	5	14
Gönüllü faaliyetlere katılma		3	3	4	10
Ahlaki modellerle ilişki ağı kurma	1	1	5	2	9
Sosyal faaliyetlere katılma	3	4	1		8
Doğayla ilgilenme	3	3	1		7
Kültürlerarası etkileşim kurma		1	1		2
Dini kaynaklardan beslenme	1				1
Ahlaki rol ve sorumluluklar					
Ahlaki model olma	3	7	8	6	24
Bireysel ve mesleki sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirme		2	5	2	9
Ahlaki ihlallere tepki verme		1	1	7	9
Ahlaki bilinçlendirme	3	2	1	1	7
Ahlaki sorun çözücülük	5	1	1		5
Sistemin dayatmalarına direnme		1			1

3.1. Ahlaki Değerler

Bu araştırmanın katılımcılarının, ilkokul öğrencilerinde geliştirilmesini istedikleri değerler saygı, dürüstlük, sevgi, hoşgörü, adil olma, yardımseverlik, empati, sorumluluk, dini değerler, iyilik, eşitlik, özgürlük, paylaşımcılık, duyarlılık, vicdanlı olma, cesaret, dayanışma, alçakgönüllülük, milli değerler ve cömertlik değerleridir. Bu değerlerin çoğu evrensel değerleri ifade ederken, bazı sendika temsilcileri ve okul personelinin, karakter eğitimi çerçevesinde dini ve milli değerlerin de öğrencilere kazandırılması konusundaki görüşleri dikkat çekmektedir.

ÖA3 (Erkek, 25 yaşında), ilkokul öğrencilerinde görmeyi arzuladığı saygı değerini farklılıklar kapsamında değerlendirmiş ve aşağıda yer alan ifadelerle, farklılıklara saygı duyulması gerektiğini, bunun aynı zamanda sevgi değeriyle de ilgili olduğunu belirtmiştir.

Değerlere saygı... Bizde olmayan şeylere... Bizde şey vardır: Herkes bizim gibi olsun isteriz. Bizim gibi düşünsün bizim gibi yapsın. Biz hep karşımızdakinin, annemizin, babamızın, dostumuzun, sevgilimizin hep bizim gibi olmasını isteriz. Saygı nerde işini içine giriyor. Karşımızdakinin farklılıklarında... Ben onun farklılıklarına saygı duyarsam zaten severim onu.

ÖA1 (Kadın, 24 yaşında), adil olma değerinin ilkokul öğrencilerine kazandırılması gerektiğini, adil olma değerinin önemsenmediği durumlarda yaşanabilecek tecavüz, hırsızlık gibi ahlaki sorunlara dikkat çekerek belirtmiştir. İlgili öğretmen adayının, bu doğrultuda yaptığı açıklamalar aşağıda verilmiştir:

Bence en başta adaletli olmalıdır kişi. Çünkü adaletin olmadığı hiçbir yerde insana değer yoktur. Kişiye saygı yoktur. Kişi haklarına müdahale olur. Toplumsal sorunlar olur. Bunu açarsak tecavüz olur, hırsızlık olur. Bizim toplumumuzda o kadar çok adaletsizlik var ki... Adaletin olmadığı yerde, zaten biz bu tür güvensizlikleri yaşarız. Birçok sorunları yaşarız. En basitinden çok yakın zamanda Türkiye’de çok fazla, haberimiz olamayacak kadar, tecavüz olayları oluyor. Yani sonuçlanan davaya bakıyorsunuz, hak ettiği yerde yani olması gereken yerde olmuyor yani bir kere adaletsizlik şeyde başlıyor. Türkiye’de adaletsizlik hukukta var.

ÖA5 (Kadın, 22 yaşında) ise empati değerinin, ilkokul öğrencilerine kazandırılması gerektiğine inandığını belirtmiş ve bu değer mesafelerle ilgili bir değer olmadığını şu şekilde açıklamıştır.

Empati, sadece yanımızda bulunan kişilerle kendimizi onların yerine koymak değildir. Mesela şuan bulunduğumuz coğrafyada siyahiler çok azınlıkta, mesela ben toplamda 10-15 tane siyahî görmedim; ama bu sadece benim coğrafyamda yetiştiğim kendi toplumuma empati kurduğum anlamına gelmemeli bütün dünya içerisindeki bütün insanlara uzak da olsa empati kurulmaya çalışılmalı.

ST5 (Erkek, 50 yaşında, Eğitim Sen, sınıf öğretmeni), vicdanlı olmanın önemini, tamamen içsel bir değer olmasına değinerek şu şekilde açıklamıştır:

Vicdan bir kere egemenlerin koyabileceği bir sınır değil veya hukuki olarak çerçevesi belirlenecek bir şey değil. Kökenini biraz daha insanlaşabilmenin temelinde alan bir değer olduğu için, biraz da toplumun denetimi ile oluşan ve gelişen bir şey olduğu için...

ST8 (Erkek, 40 yaşında, Eğitim Bir Sen, branş öğretmeni) ise dürüstlük değerinin ilkokul öğrencilerinde geliştirilmesi gerektiğine yönelik ihtiyacı, dürüstçe davranışlara şaşırarak düzeyde olmamızla açıklamış ve şu ifadeleri kullanmıştır:

Yani, düşünün bir futbol maçında ceza alanı içerisinde bir rakip oyuncu düşüyor. Sonra hakem penaltı veriyor. Diğer takımdan oyuncu, yok... Düşen oyuncu kalkıp dese ki “Ben kendim düştüm. Rakip oyuncunun bana müdahalesi yok.” Bu toplum içerisinde şey olarak algılanıyor. Ya nasıl öyle bir şey yapıldı. İşte böyle bir şeyin imkânı var mı? Hâlbuki doğru olan budur. Ama öyle yanlışlarla yaşıyoruz ki artık doğrular bize yabancı geliyor.

ST2 (Kadın, 29 yaşında, Türk Eğitim Sen, branş öğretmeni) ise Çanakkale zaferi ve Atatürk sevgisi gibi milli değerlerin ilkokul öğrencilerine kazandırılması gerektiğini şöyle ifade etmiştir:

Mesela öğrencilerimize şöyle yapabiliriz, gezilerle özellikle aşılayabiliriz. Çoğu bilmiyor. Ha tamam, 18 Mart Çanakkale Zaferini kutluyoruz; ama biz bu öğrencilerimize bu duygunun yoğunluğunu yaşatabiliyor muyuz? Biz okulumuzda bununla ilgili bir gezi düzenleyebiliyor muyuz? Hani bu tür değerlerden bahsediyorum ya da herhangi bir şey. Örneğin Atatürk sevgisini aşlamak için öğrencileri Anıtkabir’e götürüyor muyuz?

ST9 (Erkek, 38 yaşında, Eğitim Bir Sen, sınıf öğretmeni), dini değerlerin öneminden bahsetmiştir. Dini değerlerin bu toplum için olan önemini, seküler yapı üzerinden gerçekleştirdiği eleştirilerle anlatan ilgili katılımcının görüşleri şöyledir:

İlim ahlaki değerlerle bütünleştiği zaman bir anlam teşkil eder. Seküler yapının oluşturduğu bir profesör düşünün. Hiçbir dayanağı olmayan, hiçbir şeyi kabul etmeyen, hiçbir inanca dayanmayan, her şeyi düşman

benimseyen, kadının değerini, toplumun değerini, insanların sosyal yaşantısının değerini bilmeyen bir bilim adamı düşünün. Onun topluma kazandıracığı o ilim ne olacak? Hani toplumla barışık olmayan, toplumdaki kopuk bir eğitimin bu topluma yani ne gibi bir faydası olacak. Hani Cumhuriyetle beraber bu başladı ve toplum tarafından bir dirençle karşılandı. Halk bu tür bir eğitimi kabul etmedi. Özellikle kız çocuklarını, büyük bir oranda kız çocuklarını, az bir oranda erkek çocuklarını bu tür eğitimden uzak tutmaya çalıştı toplum. Hala da bu sorunu yaşıyoruz.

OP2 (Erkek, 35 yaşında, il merkezinde öğretmen), yardımseverlik ve paylaşma değerlerinin önemli olduğunu ve hayata geçirilmesi gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

Yardımlaşma duygusu... Ama ben sadece duygu boyutundan bahsetmiyorum. Bunu, yeri ve zamanı geldiği zaman fiili bir şekilde ortaya koyma anlamında söylüyorum. İnsanların ellerindekini paylaşması... Yine sadece sözde değil. Komşusu açken tok yatan bizden değildir mantalitesinden yola çıkılarak bunun hayata hâkim olması gerektiğine inanırdım.

OP9 (Erkek, 32 yaşında, köyde sınıf öğretmeni), ilkököl öğrencilerine kazandırılması gerektiğini düşündüğü özgürlük, sorumluluk ve hoşgörü değerlerini ve bu değerlerin birbirleriyle olan ilişkilerini şu şekilde açıklamıştır.

Bu ikisi de çok önemli değerlerdir. İkisi birbirine bağlıdır zaten. Biri olmadan diğeri olmaz. Bahsettiğim o hoşgörü olayı da özgürlüğün içerisine biraz giriyor. Özgürlük: Ben neyi nerede yapacağım? Nereye kadar yapacağım? Benim yaptığım şey başkasına zarar veriyorsa hem duygusunu hem düşüncesini, inancına vesaire yaşantısına zarar veriyorsa orada geri adım atmam lazım. Bu özgürlüğe giriyor zaten. Başkasına zarar vermeyecek kadar... Onun da bana zarar vermeyecek noktaya kadar gelebilmesi lazım. Yani aynı anda sorumluluğunu yerine getirmesi lazım. Başkasına zarar vermeyecek sorumluluğa sahip olması lazım kendisinin.

OP1 (Erkek, 27 yaşında, köyde sınıf öğretmeni) ise toplumsallaşmanın bir gereği olarak cömertlik değerinin kazandırılması gerektiğine yönelik inancını şu şekilde açıklamıştır:

Şimdi dedim ki toplumsallık ön planda. Bencil insan, toplumdaki ziyade kendisini düşünüyor. Kendi menfaatini her zaman ön planda tutuyor. Cömert insan ise biraz daha toplumda yer aldığı için, biraz daha kendini aşır toplum için almadan verebilmeyi düşünen insandır. E bu da toplumun sürekliliği için elzemdir, vazgeçilmezdir.

3.2. Ahlaki Muhakeme

Bu araştırmanın katılımcıları, ilkököl öğrencilerinin şiddet, ayrımcılık, doğaya saygısızlık, madde bağımlılığı, hırsızlık, medya ve ahlaki yozlaşma, önyargı, bencillik, dinin suistimal edilmesi, eğitimde fırsat eşitsizliği, sosyoekonomik eşitsizlikler, olumsuz cinsel davranışlar, liyakatsizlik, etnik özelliklerin suistimal edilmesi, karma eğitim, kumar ile basın ve fikir özgürlüğü gibi sosyoahlaki sorunlar üzerinde ahlaki muhakeme yürüten bireyler olarak yetişmelerini istemektedir. Bir sendika temsilcisi tarafından dile getirilen “karma eğitim” olgusunun ahlaki açıdan ele alınması gerekliliği, dikkat çekicidir.

ST7 (Kadın, 44 yaşında, Eğitim Sen, sınıf öğretmeni), ahlaki bir sorun olarak şiddeti, çocuğun cinsel istismarı kapsamında cinsel şiddet ve kadına yönelik şiddet kapsamında fiziksel şiddet olarak ele almıştır. Katılımcının bu konudaki görüşleri şunlardır:

Can yakıcı sorunlardan biri de okullarda ve toplumda artan istismar olayları... Hani ahlaki bakış açısı bunu da beraberinde getiriyor. Medyanın, internetin bilinçli bir biçimde bunları topluma lanse etmesi insanların birbirine olan saygısını ortadan kaldırıyor. Bu çocuklarda da aynı şekilde... Artık öyle bir düzeye geldik ki yani ilkököl çocukları bile birbirine tacizde bulunabiliyor, tecavüzde bulunabiliyor, istismarda bulunabiliyor. Yani en azından hepimizin birer birey olduğunu anlatabilmek ve hepimizin özel yaşamımız olduğunu kavrayabilmek, çocuk bile olsa, onların da birer özel alanlarının olabilmesi, onurunun olduğunu, birinin diğerkinin onurunu rencide etmeye hakkı olmadığını anlatmamız gerekiyor. Şiddetin artması, son yıllarda %1400 artması korkunç bir istatistikî durumdur zaten. Yani bir ülkede nasıl oluyor, şiddet normalleşebiliyor? Yani kadınlar öldürülüyor, hayatın yarısı yok ediliyor, yaşamın yarısı yok ediliyor. Kadının ölmesi yaşamın yarısının yok olması demektir. Ama bu nasıl oluyor? Sistem tarafından o kadar normalmiş gibi empoze ediliyor ki yaşayan bireyler de bu şiddetin normalmiş gibi, hak etmiştir ya da bilmem ne yapmıştır, şurasını açmıştır ya da böyle giyinmiştir, şöyle yürümüştür ya da şunu yapmıştır... Kadını suçlayarak bunu normalleştirmeye çalışıyor.

OP5 (Erkek, 43 yaşında, il merkezinde müdür yardımcısı) kodlu katılımcı da en önemli ahlaki sorunlardan biri olarak şiddeti görmektedir. Ancak bu katılımcı, şiddetin farklı bir boyutu olan kültürel şiddete değinmiş, bunun eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açtığını açıklamıştır.

Şiddet olayları tabii ki... Yani şimdi bizim coğrafyamızda, ben mesela 48 yaşındayım. 48 yıldır şiddetle yüz yüzeyiz. Her türlü şiddet: Kültürel şiddet, bildiğimiz normal saldırılar... Ben ilkököl birinci sınıfa başladığımda Türkçem yoktu. Sınıfın en çalışkanı olmama rağmen, okuma yazma bilmeme rağmen çoğu kelimedeye araya Kürtçe sıkıştırıyordum ve etrafımdaki arkadaşlarım gülüyorlardı. Bu bende bir sıklık, utanç, görümlerimi dile getirmeme gibi nedenlere yol açtı. Bunun için yıllarca, o birinci, ikinci sınıfta elde etmiş olduğum o kültürel

şiddet, yıllarca ekstrapan çaba sarf etmeme neden oldu. Dolayısıyla o kültürel şiddetin getirmiş olduğu o sorun bende özgür düşünmememe, görüşlerimi ifade etmeme sorunlarına neden oldu. Bunu aşmak bayağı bir zaman aldı. Bu kültürel şiddettir. Ben annemden Kürtçe biliyordum. Gittim ortam, Türkçe... Bu dili öğrenmek, yani biz de köyden gelmişiz, efendime söyleyeyim dile entegre olmak, o dilde hayallerini anlatmak öyle kolay değildir.

ÖA5'in (Kadın, 22 yaşında), ayrımcılığın toplumsal cinsiyet boyutunu ve buna paralel bir biçimde ortaya çıkan sözel ve duygusal şiddeti ön plana çıkaran açıklamaları şöyledir:

Eğitim fakültesindeki 4. sınıf öğrencilerinin bile toplumda bazı insanları özellikle ötekileştirdiğini, alay ettiklerini, toplumdan ittiklerini görüyorum. Mesela şunu bu örnekle somutlaştırmak gerekirse. Ben bir iki tane LGBTİ öğrencinin fakültede olduğunu gözlemledim. Bu iki şahıs bahçede çay aldıktan sonra arka tarafa geçmek istemişti. Ben orada bahçede otuyordum, çay içiyordum ve arkada 7-8 tane erkek arkadaş vardı, tanımıyorum bu şahısları, diğer iki arkadaşı da LGBTİ arkadaşları da tanımıyorum. Baktım, bunlar oradan geçerken benim arkamdaki grup parmakla gösterip bunları kahkaha atılar; ama yapay ve yüksek sesle bir alay ve hiçbiri de çıkıp demedi siz neye gülüyorsunuz niye bu şekilde davranıyorsunuz ki bunlara...

ST10 (Erkek, 31 yaşında, Eğitim Bir Sen, okul yöneticisi) kodlu katılımcıya göre ilkökul öğrencilerinin ahlaki muhakeme yürütmesi gereken konulardan biri medya ve ahlaki yozlaşmadır. Özellikle medyanın, ahlaki açıdan olumsuz örnekler sunabileceğine değinen katılımcının görüşleri şunlardır:

Teknolojinin getirdiği olumsuz yönlerinden dolayı ahlaki yozlaşmalarla karşı karşıyayız. Mesela internet... İnterneti kullanımı, çocuğun her türlü siteye açık olarak erişebilmesi ve televizyonlarda kullanılan dizilerde verilmek istenen mesajlar... Biz büyükler, belki o dizileri izlerken verilen mesajlara eleştirel gözle bakabiliriz; fakat çocuk onu izlediğinde onu eleştirel gözle değil de kendisine mal edebiliyor. Kendisine model olarak görebiliyor, bir sanatçıya ya da bir idolü. O açıdan biz, teknolojinin getirdiği yeniliklerin yanında, çocuğun ahlaki boyutunda bozulmasında büyük etkenlerden biri olarak görüyoruz.

ST9 kodlu katılımcı (Erkek, 38 yaşında, Eğitim Bir Sen, sınıf öğretmeni) karma eğitimin, ahlaki bir sorun olduğunu dile getirmiştir. İlgili katılımcıya göre karma eğitim hem dini hem de bilimsel açıdan bir sorun teşkil etmektedir. İlgili katılımcının bu görüşlerini destekleyen düşünceleri şöyledir:

Biz karma eğitimin bir sorun olduğunu en baştan dile getiriyoruz. Bunu dile getirdiğimizde, bu diğer odaklar, özellikle seküler yapıyı dayatan odaklar, irticai damgayla yaftayla bunun önüne geçmeye çalıştılar. Ben somut bir örnek vereceğim yıllar önce gazetenin birinde, internette araştırırsanız bulursunuz. Amerika'da, sene 2008'di, okuduğum bir gazetede, 18 devlet okulunun kendilerince yaptığı bir araştırma. Karma eğitimde mi eğitim daha verimli yoksa ayrı eğitimde mi? Kendilerince bir araştırma yapılıyor ve ayrı eğitimde yapılan eğitimin daha faydalı olduğu, daha iyi sonuçlar doğurduğu sonucuna varılmış. Şimdi bu, bütündür. Ben bütün olarak ele alacağım. Şimdi insanoğlunun fitratında karşı cinse karşı bir meyil vardır. Bu insanın fitratında vardır. Şimdi Allah u Teala'nın yarattığı insanın geninde vardır. O yüzden derse tamamen adapte olmanız gerekirken, odaklanma yerine dalmaya sebep olur. İlginiz sadece derse değil, karşı cinsinize de olur. Bu da eğitimde sekteye yol açar. O yüzden dolayı erkeklerin kendilerini karşı cinse kabul ettirme çabası çıkar. Karşı tarafın da kendini erkeklere kabul ettirme çabası, beğendirme çabası... Okullarımızda bunun en bariz örneklerini görüyoruz. Bir de bunun üzerine giyim kuşam da eklenince, böyle nahoş olmayan giyim tarzları da eklenince artık eğitimin ikinci planda kaldığı, birinci hedefte karşı cinse kendini beğendirme çabası girer.

ST3 kodlu STK temsilcisi (Erkek, 45 yaşında, Türk Eğitim Sen, okul yöneticisi) özellikle siyasetçilerin dini ve etnik özellikleri suistimal ettiğini belirtmiştir. Bu durumu ahlaki bir sorun olarak algılayan katılımcı, görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

İnsanlar değerler dediğimiz şeyler üzerinden siyaset yapıyor. Din üzerinden siyaset yapıyor. Irk üzerinden siyaset yapıyor. Siyasette birçok parti vardır. Biri dini kullanınca, diğeri din düşmanı pozisyonuna giriyor. Biri bir ırkı kullanınca, diğeri diğer ırkı kullanıyor. Adam diyor ki ben X Parti yüzünden namazı bıraktım diyor. Din adına bir parti gelmiş diyor, beni mağdur ediyor, namazdan soğudum diyor. O, dini kullanınca diğeri, dinden uzaklaşıyor ya da biri Kürtçülüğü kullanınca, Türkçülüğü kullanınca kutuplaşma oluyor. Bence o da bir yozlaşmadır.

OP2 kodlu katılımcı (Erkek, 35 yaşında, il merkezinde öğretmen), içki ve sigaraya yönelik madde bağımlılığı ve kumarın ahlaki bir sorun olduğunu düşündüğünü aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir:

Ben içkinin de insanlık için küresel bir problem olduğunu düşünüyorum. Hakeza sigara... Sigaranın da en nihayetinde aklı ortadan kaldıran ciddi bir etmen olduğunu düşünüyorum. Hakeza kumar... Bütün bunların insanlar için ciddi problem olduğuna inanıyorum.

OP10 (Kadın, 29 yaşında, köyde sınıf öğretmeni), liyakatsizlik sorununa değinmiş ve bu soruna neden olan başka bir ahlaki soruna -önyargıya- da aşağıdaki biçimde vurgu yapmıştır.

2009 yılında X Üniversitesi'ne mülakata gittim ben. ALES'im, diploma notum, dil puanım iyi sayılabilecek durumdaydı, yani kötü değildi. 80 idi, 82 idi dilim de 58 idi. Mülakata şey şartı koymuşlar, 50 alma zorunluluğu; hani 50'nin altında alırsanız, hani giremiyorsunuz. Salona girdim. Kurul başkanının zaten elinde size dair notların olduğu kağıtlar oluyor. CV'nizin olduğu falan... Kurul başkanının bana ilk cümlesi şu oldu: Diyarbakırlısın, burada ne işin var? Önce bir yıkıldım. Sonra kurulda fen bilimlerinden bir bayan vardı. Kendimden söz etmemi istedikleri zaman bitirdiğim gibi atandığımı söyledim. KPSS puanımı sordular. 92 deyince ben, zaten

Diyarbakır'da kopya var dediler bana. Yani başarılı olabileceğiniz ihtimali üzerine hiç düşünmüyorlar. Yani bu bölgenin çocuğu olduğunuz için, belli bir bölgeden olduğunuz için, ilk bana bu sordukları zaman, bana karşı bir tahammülsüzlükleri vardı. Bana karşı böyle sordukları soruları evet cevaplayamadım; ama o mülakattan 30 da almamalıydım bence. Yani bir soru soruyorlar. Cevap veriyorsunuz. Siz konuşurken konuşmanıza bile tahammül edemedikleri için lafı ağzınıza tıkip hemen ardından ikinci soruyu soruyorlar. Cevap veremediğim zaman ya da “Bilmiyorum.” dediğim zaman sanki rahatlıyorlar.

V6 (Kadın, 45 yaşında, öğretmen, yabancı uyruklu) kodlu katılımcı da ayrımcılığa yönelik kendi düşüncelerini ve bireysel tecrübelerini paylaşmış, özellikle kendisinin ve çocuklarının dine dayalı nasıl bir ayrımcılığa maruz kaldıklarını şu cümlelerle aktarmıştır.

İnsanlar diğer insanların dinine saygısızlar. Bazı olaylar var. Mesela, günlük yaşamda, dersaneye geliyorum, öğretmenlik yapıyorum ve her gün eve taksi ile gidiyorum. Ve eğer bu takside daha önceden bulunmadığımdan emin olabiliyorsa, taksi şoförünün bana ilk sözü “Müslüman mısın?” oluyor. Bu soru beni çok kızdırıyor. Çünkü ilgisiz bir soru... Bana ilgisiz geliyor. Ben diğer insanların dinini önemsemiyorum. Neden onlar benim dinime takılıyorlar? Bazen sinirleniyorum ve kaba bir şekilde “Sana ne?” diyerek cevaplamak zorunda kalıyorum. Ben İngiltereliyim ve benim kentim özellikle çok etnisitelidir ve ben hayatım boyunca hiç kimseye “Senin dinin nedir?” diye sormadım. Çünkü önemsemiyorum. Benim için önemli değil. Önemli olan, iyi bir insan olmaktır. Çocuklarım bile okulda aynı deneyimleri yaşıyorlar. Mesela, onların Türk kimlik kartları var. Kimlik kartlarında dinleri için İslam'ı seçtim. Ama yine de bu problemi yaşıyorlar. Okulda bile, çocuklar onlara “Senin annen Hristiyan'dır, sizin eviniz kirlidir, “ gibi şeyler söylüyorlar. Aynı zamanda, benim oğlum, aynı sitede yakın bir arkadaşı vardı. Bir gün arkadaşı onunla konuşmayı kesti. Oğlum ona, kendisiyle neden konuşmadığını sorunca, annesinin bütün Hristiyanların kirliliğini ve bir daha bizim evimizde oynamayacağını söylediğini dedi. Oğlum 9 yaşında, arkadaşı ise on bir yaşında...

V10 (Erkek, 40 yaşında, malulen emekli işçi, ilkökul mezunu, TC uyruklu) kodlu katılımcı da medya ve ahlaki yozlaşma arasında bir ilişki kurmuştur. Medyanın taraflı yayıncılıktan ötürü ahlaki bir yozlaşmaya neden olduğunu, aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Benim evde farklı medya gruplarının kanalları vardır. Türkiye Cumhuriyeti Devletinde, eğer burada hukuk varsa, demokrasi varsa, bir de bunun yanında medyayı denetim mekanizması altında tutan RTÜK varsa ve bu yayınlara RTÜK de müdahale etmiyorsa zaten o ülkede ne demokrasi vardır, ne ahlak vardır. Sen demokrasiyi savunan bir ülkede diyorsun ki ben bir yayıncıyım, yayıncı kuruluşum. Senin ettiğin yemin vardır ki toplumu yönlendiriyorsun. Milyonlarca insana yayın yapıyorsun ve topluma yanlış bilgi veriyorsun, yanlış empoze ediyorsun. Bunun akabinde üç dört tane birey getiriyorsun. Aydın geçinen insanları, orada topluyorsun. Hepsinin dünya görüşü aynı... Yani birbirini tatmin edercesine, “Oooo abi doğru söyledin. Helal olsun valla iyi çözmüşsün...” Ben bunu yadırgadım. Bunun yanında belli bir siyasi otoritenin altında olan medya, bence medya değildir.

3.3.Ahlaki Davranış

Araştırma katılımcılarının, ilkökul öğrencilerinin en çok “koşulsuz kabul etme” davranışını sergilemelerini istedikleri görülmektedir. Bu davranışın yanı sıra katılımcılar, çevre ve doğayla olumlu ilişkiler kurma, dürüst, özgeci, nezaketli davranma, olumlu sosyal ilişkiler ve empati kurma, ahlaki tutarlılık gösterme, karşı cinsi tahrik etmekten kaçınma, düzenleyici yasa ve kurallara uyma ve gerektiğinde “hayır” diyebilme davranışlarına da değinmişlerdir. Ancak bunlar içerisinde, ahlaki bir davranış olarak “karşı cinsi tahrik etmekten kaçınma” davranışı tartışmalıdır.

ÖA9 (Erkek, 24 yaşında), şu ifadelerle, ahlaki tutarlılık göstermemenin içerdiği çelişkiye dikkat çekmiştir:

“Şu kişi ahlaksızdır.” dediği zaman biri, o kişinin de o ahlaksızlığı yapmasını istemiyorum. Kimi insanlar vardır mesela, şunu yapmaya çalışır, der ki “Ben bu toplumun bir bireyiyim ve bu toplumun tahribatını istemiyorum.” Ama akabinde çok farklı bir şey düşünüyor. Bir taraftan bakıyorsun bazı şeyler, çok net bir biçimde eleştiriliyor. Atıyorum, bir kız, bir erkeğin yan yana gitmesi. “Ya yürüyemezsiniz siz.” dediği zaman, kendi açısından, penceresinden bunun savunma alanını toplum olarak görüyor. Ama söz konusu kendine geldiği zaman her türlü şeyi yapabiliyor. Yani ben yapabilirim her türlü şeyi sorun değil; ama başkaları yaparsa bu sefer ahlakın konusudur, ahlaksızlıktır.

ST1'e (Erkek, 25 yaşında, Türk Eğitim Sen, sınıf öğretmeni) göre ilkökul öğrencilerine kazandırılması konusunda rehberlik edilmesi gereken davranışlardan biri, olumlu sosyal ilişkiler kurma davranışdır. Özellikle arkadaşlarla olan olumlu sosyal ilişkiler kurma davranışının hem sevgi gibi ahlaki bir değerle hem de akademik başarıyla ilişkili olduğunu düşünen ilgili katılımcının görüşleri şöyledir:

Arkadaşlık ilişkileri, bence okulda birbirleri ile, önemli olduğunu düşünüyorum. Bence bir sınıfta arkadaşlık ilişkileri kurulduğu zaman, o sınıftan ders başarısını da kesinlikle çok etkiliyor. Öğrencilerin birbirleri ile ilişkileri, davranışları, birbirini sevmesi bunlar derse de pozitif katkı yaratıyor.

OP9 kodlu katılımcı (Erkek, 32 yaşında, köyde sınıf öğretmeni), ahlaki bir davranış olarak, dinsel, cinsel, fiziksel ya da mezhepsel tüm farklılıkları bir kenara atmanın gerekliliğini belirterek, koşulsuz kabul etmenin ahlaki bir davranış olacağını şu şekilde dile getirmiştir:

Dini farklılıklar, kesinlikle dünya genelinde de düşündüğümüzde de problemlerin çoğu dini ve mezhebi farklılıklardan kaynaklanıyor. Cinsiyet farklılığı, kadın erkek... Ondandır kültür farklılığı... Bütün bunlara saygı duymamız lazım. Fiziksel özellik farklılıkları da olabilir. Saygı duymamız lazım. Empati: Ben de onun gibi olabilirdim Bundan hareketle saygı duymak lazım.

OP2 kodlu katılımcı (Erkek, 35 yaşında, il merkezinde öğretmen), dini de referans göstererek bireylerin karşı cinsi tahrik etmekten kaçınmaları gerektiğini belirtmiştir. OP2'nin bu konudaki düşünceleri şunlardır:

Din ne giyeceğinize karışmaz; ama karşı cinsi tahrik edecek bütün hususlardan, buna söylemlerinizi ve bakış açınızı da dâhildir. Bakışınız da dâhildir. Ne yapar mesela? Vücudu korumayı esas alır. Ne yaptığınıza karışmaz. Bu bir somut davranıştır. Ne yapar? Topuklu ayakkabı giymenizi hoş görmez. Neden çıkan ses karşı cinsin dikkatini çeker, bakışlar size odaklanır. Ama şunu demez size: Şu marka ayakkabı giyin. Yani yapmamanız gereken şeyleri söyler. Size geniş, helal bir daire bırakır. Doğru mu?

V1 (Erkek, 32 yaşında, veteriner, lisans mezunu, TC uyruklu) kodlu katılımcı, ahlaki bir davranış olarak çevre ve doğayla ilgilenmenin geleceği değiştirebileceğini, aynı zamanda bu davranışın sevgi değeriyle doğrudan ilişkili olduğunu şu şekilde aktarmıştır:

Bu ülkede insanların hayvanı, doğayı sevmesi gerekiyor, bir şekilde. Bunu, ailenin yapması gerekiyor, en temelde. Çocuğuna, sen, bir hayvanı sevmeyi öğretebilirsen, okşamasını öğretebilirsen, bir şekilde tamam mı, bu çocuk emin ol, yarın öbür gün büyüdüğünde, daha farklı bir şekilde büyüyebilir. Ama sen bu çocuğu, hayvanı aşağılayacak bir şekilde eğitirsen, bu yarın öbür gün hayvanın ırzına geçebilir. Her şey sevmenin üzerine kurulu...

V5 (Erkek, 39 yaşında, hizmetli, ortaokul mezunu, TC uyruklu) kodlu katılımcı, özgeci davranmanın, suistimal edilme gibi çeşitli dezavantajlara ya da olumsuz algılara neden olmasına rağmen, sergilenmesi gereken ahlaki bir davranış olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

Arkadaşlarla olan ilişkilerde daha çok verici olmak... Çevrendeki insanların bir şeylerden faydalanmasını sağlayabilmek... Biz bu alanda yetiştiriyoruz çocuğumuzu. Bazen gözlemliyorum kızımı. Çevresindeki çocuklar, kendisi gibi yetişmediği için bu, biraz suistimale açık bir şey oluyor. Toplumda genel, bence, şöyle bir düşünce var. Bir insan karşılıksız bir şey verebiliyorsa, karşılık beklemeden bir şeyler yapabiliyorsa bu suistimale çok açık, istismara da çok açık. Genelde böyle insanlar, geri zekâlı, aptal... Hani sen nasıl böyle bir şey yaparsın? Kendini nasıl kullandırıyorsun? Hani bu kendini kullandırtmak olmasa bile böyle anlaşılıyor. Hani bunları çocuklarımıza aşlamaya çalışıyoruz; ama bazen de düşünüyoruz: Onlar mı doğru düşünüyor? Yani gerçekten bunu yapan insanlar gerçekten geri zekâlı mı yoksa biz mi geri zekâlıyız onlar mı geri zekâlı? Yani ahlaki olarak değerlendirdiğim zaman ben kendi yaptığımın ahlaki olduğunu düşünüyorum.

V6 (Kadın, 45 yaşında, öğretmen, yabancı uyruklu) kodlu katılımcı, nezaketli davranmanın ahlaki bir gereklilik olduğunu belirtmiş ve Birleşik Krallık ile Türkiye'yi nezaketli davranma konusunda aşağıdaki şekilde karşılaştırmıştır:

Bence, benim için, Türkiye beni gerçekten ahlaki standartsızlığıyla güldürüyor. Bazen caddelere baktığımda şok oluyorum, okulda çocukların nasıl tepki verdiğine ve nasıl davrandığını görünce şok oluyorum. Örneğin, günlük yaşamda, küçük çocuklarla, kalemlerini açamıyorlar ve bana gelip, "Aç!" diyorlar. Bu Birleşik Krallıkta olmaz. Çünkü çocuklar okula başlamadan önce, zaten "Lütfen, teşekkür ederim, üzgünüm" demeyi öğrenmiş oluyorlar. Türkiye'de, okula geliyorlar. "Lütfen, teşekkür ederim, üzgünüm" kelimelerini bilmiyorlar. Bu gerçekten şok edici... Hatta caddede yürüyorsun, birileri yanından geçiyor, belki koluna çarpıyor. Özür dilemiyorlar. Sadece yürümeye devam ediyorlar ve bu mümkün değil.

V9 (Kadın, 34 yaşında, kadın kuaförü, TC uyruklu) kodlu katılımcı ise özellikle bir haksızlık karşısında "hayır" diyebilmenin ahlaki bir davranış olduğunu, bu davranışı sergilememenin çocuklarına vereceği zararı aşağıdaki şekilde dile getirmiştir.

Haksızlığa uğradıkları zaman, yeri geldiğinde "hayır" diyebilmeleri konusunda çok diretiyorum. Çünkü hayır diyemeyince, kendilerinin daha çok üzüleceklerinin farkına varmalarını isterim.

3.4. Ahlaki Kişilik

3.4.1. Ahlaki amaçlar

Ahlaki kişilik özellikleri ile ilgili elde edilmiş ahlaki amaçlara yönelik bulgular, katılımcıların ilkökul öğrencilerinin bir birey olarak topluma katkıda bulunmayı, kişisel bütünlüğü sağlamayı, toplumsal dönüşüme katkıda bulunmayı, temel değerleri edinmeyi, öldükten sonra iyi anılmayı, doğru değerlerden ödün vermemeyi, kültürel olarak aktarılmış ahlaki yanılırları düzeltmeyi, değişen ve yenilenen evrensel değerlere uyum sağlamayı ve doğru değerleri sonraki nesillere aktarmayı amaçlayacak şekilde yetiştirilmeleri gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

ÖA3 (Erkek, 25 yaşında), doğru değerlerden ödün verilmemesi gerektiğini şu açıklamalarla dile getirmiştir.

Yaşım 25, bugüne kadar uyguladığım, bundan sonra da uygulayacağıma inandığım şey, hiçbir insanın bana dayattığı şeyi, eğer bu benim gerçeğim değilse, uygulamayacağım. Hani belki çok büyük bir söylem, ölsem de uymayacağım. Bana doğru gelmiyorsa, o insanın bana dayattığı şeye uymayacağım. Bugüne kadar böyle yaptım, bundan sonra da böyle yapacağım.

ÖA10 (Erkek, 23 yaşında), kültürel olarak aktarılmış ahlaki yanılırların düzeltilmesinin amaçlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda eleştirel düşünmenin öneminden de bahseden ilgili katılımcının görüşleri şu şekildedir:

21. yüzyılda, toplumun size dayattığı değer, 18. yüzyıla aitse, bir şekilde, toplum bundan haberdar edilmelidir. Eğitimde program yoluyla, medyada işte haber yoluyla, sinemayla, topluma da bunun yanlış olduğu gösterilmelidir. Direkt uymak da çok farklı bir şeydir. Mesela değerler bize hep şey görünür. “Çok dogmatik midir?” diye. Aslında, işte ahlaki muhakeme dediğimiz, odur. Değeri sorgularız, değer yanlışsa direkt bunun aksini gösterebilmeliyiz. İşte zaten kişilik dediğimiz kısım orada devreye giriyor. Yani bugün mesela en basitinden bir şeyi eleştirmeyi kişilik haline getirmişsen bireysel olarak her şeyi çok rahat eleştirebilirsin.

ST10 kodlu STK temsilcisi (Erkek, 31 yaşında, Eğitim Bir Sen, okul yöneticisi), sorgulayıcı bir yaklaşım kullanarak, ahlaki açıdan edinilmesi gereken amacın, topluma katkıda bulunmak olduğuna kanaat getirmiştir. ST10’un bu doğrultudaki düşünceleri şunlardır:

Ahlaki açıdan şunu amaçlamalıdır. Ben kimim? Ne için dünyaya geldim? İnsanlara faydam ne olacak? Ne için yaşıyorum? Yaşadığım süre içinde insanların benden beklentisi nedir? Bu topluma neler kazandırabilirim? Bu açıdan bu felsefeyle yaklaşmamız gerekir. İnsanlarımızı bu felsefe çerçevesinde yetiştirmemiz lazım.

OP8 kodlu katılımcı (Kadın, 45 yaşında, il merkezinde müdür yardımcısı), var olan düzenin değişmesine yönelik umutsuzluğun bir kenara bırakılıp, toplumsal dönüşüme katkıda bulunmanın amaçlanması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Böyle gelmiş, böyle gider bu düzen zaten, bir şey yapmaya gerek yok” mantığı olan insanlardan zaten bir şey beklenmez. Ama her insan kendi çabalarıyla kendi gayretiyle bir şey yaparsa birçok insanda değişiklik olur. Ama “Aman bu düzen böyle gelmiş.” şeklinde olursa başta söylediğim gibi hiçbir şey değişmez ki birçok insanda o mantığın olduğunu düşünüyorum.

V7 (Kadın, 36 yaşında, ev hanımı, TC uyruklu), bireylerin, kendi arkalarından bıraktığı iyi izlerinin olması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda da her bireyin, öldükten sonra iyi anılmayı amaçlaması gerektiğini şu şekilde açıklamıştır:

Yarın, öbür gün benim çocukların büyüdüğü zaman, eğer ki ben onları iyi bir yere getirebilmişsem, iyi bir yere gelebilmişse, bu benim için de büyük bir mutluluk, bu onlar için de büyük bir mutluluk. Yarın, öbür gün öldükleri zaman en azından arkalarından insanlar iyi konuştukları zaman, bu da güzel bir mutluluk... Bir anne baba için de, kendileri için de...

3.4.2. Ahlaki ilgiler

Bu araştırmanın katılımcıları bireylerin, ahlaki bir kişilik sergilemek ve geliştirmek için kültürel faaliyetlerle, gönüllü faaliyetlerle, ahlaki modellerle ilişki ağı kurmayla, sosyal faaliyetlerle, doğayla, kültürlerarası etkileşimle ve dini kaynaklarla ilgilenmeleri gerektiğini belirtmiştir.

ÖA6 (Kadın, 22 yaşında), film ve tiyatro gibi kültürel faaliyetlerin empati gibi ahlaki özellikleri geliştirebileceğini şu şekilde belirtmiştir.

Empati duygusunu geliştirecek geniş kapsamlı filmler tiyatrolar düzenlenip başkasına zarar gelirse, bir insanın nasıl düşündüğünü düşünmesi gerekir.

ST8 ((Erkek, 40 yaşında, Eğitim Bir Sen, branş öğretmeni) kodlu katılımcı ise dil öğrenme yoluyla gerçekleştirilecek bir kültürlerarası etkileşimin, çeşitli değerleri edinme konusunda bireylere yardımcı olacağını şu ifadelerle aktarmıştır:

Dil öğrenme, şu anlamda katkı getirir. Zarar da getirebilir. Ama ben katkı getireceğine daha çok inanıyorum. Dil öğrendiği zaman çocuk icabında dilini öğrendiği ülkeyi araştırarak. Oradaki ahlaki değerleri, oradaki bazı şeyleri görecektir. Oradaki disiplinleri görecektir.

OP3 (Erkek, 39 yaşında, il merkezinde öğretmen) kodlu katılımcı ahlaki bir kişiliğe sahip bireyin, gönüllü faaliyetlere katılma gibi bir ilgisinin olduğunu, bu ilginin de onu ahlaki açıdan diğer insanlara göre daha üst bir düzeye taşıdığını şu şekilde belirtmiştir.

Bana göre sivil toplum kuruluşlarında, görev yapan ama bunu maddi bir çıkarla değil; yani sırf toplumun daha iyiye gitmesi için gönüllü olarak yapan, fedakârca çalışan insanların ahlaki yönden diğer insanlara göre daha üstün olduğuna inanıyorum. Yani bir maddi çıkarının olmadığı herhangi bir konuda insanlara sırf yardım amaçlı, onları tutup ileriye götürme amaçlı, kendi zamanından fedakârlık yapıp çalışan insanların daha ahlaklı, daha erdemli insanlar olduğuna inanıyorum.

3.4.3. Ahlaki rol ve sorumluluklar

Katılımcıların önem verdikleri ahlaki rol ve sorumluluklar incelendiğinde ise ahlaki model olma, bireysel ve mesleki sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirme, ahlaki ihlallere tepki verme, ahlaki bilinçlendirme, ahlaki sorun çözücülük ve sistemin dayatmalarına direnmenin ön plana çıktığı görülmektedir.

ÖA8 (Erkek, 24 yaşında), aşağıda yaptığı açıklamalarla, hem kendisine biçtiği ahlaki sorun çözücülük hem de ahlaki bilinçlendirme rol ve sorumluluklarının, geleceğin yetişkini olan ilkokul öğrencileri dâhil, her birey için önemli olduğunu şöyle ifade etmiştir:

Ben dünyanın Mehdisi'yim. Çok açık ve net söylüyorum. Ben insanların var etmiş olduğu düşünce, kadını sömüren, kadını ezen, çocuk öldüren, insanları tüketim hayvanına, tüketim canavarına dönüştüren ve bunu Tanrı'ya mal eden ve bunu yapan insanlarla savaşmak için gelmiş bir mehdiiyim bir kurtarıcıyım ve her insan da mehdiliği kendinden beklemelidir. Çünkü Allah bunu insana vermiştir. Allah, ayet-i kerimenin bir kısmında şunu söylüyor. Diyor ki, "Ben insanoğlunu yeryüzüne halife olsun diye yarattım." Halifenin anlamı ise yönetici demektir. Malcolm X'in çok güzel bir sözü vardır. Bütün insanları uyandırmaya bir uyanık yeter. Ama bu uyanık, bizim bildiğimiz anlamda, teknolojinin farkında olan, çağın ilerleyişinin farkında olan bir uyanık değil. Bu uyanık bütün bunlara sahip olmakla birlikte gerçek anlamda sorumluluk duygusunu hisseden, toplumsal kaygıları bireysel kaygılarının önüne alan, toplum için, insanların refahı için kendinden vazgeçen biridir. Böyle bir uyanık, bütün uyuyanları uyandırmaya yeterdir.

ST5 kodlu STK temsilcisi (Erkek, 50 yaşında, Eğitim Sen, sınıf öğretmeni), söylem düzeyinde kalan nasihatlerin değil; hayat geçirilen davranışların önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ahlaki davranışlarımızla bir prototip ve model olmamız gerektiğini düşünen ST5'e ait düşünceler şunlardır:

Ahlaki açıdan her bireyin üstlenmesi gereken rol, aslında kendinden başlayan pratiğidir. Yani pratikte göstermesidir. İşte vaazlarla, söylemlerle, nasihatlerle, sayfalarca yazılarla değil; bunu yaşamın her alanında, kendini bir prototip yaparak sağlaması daha kazandırıcı olabilir. Çağımız dünyasında işte bir sürü sayfalarca yazılar yazılıyor, kitaplar yazılıyor, işte eğitim programları hazırlanıyor, ama prototip çok önemlidir. İşte bunu diğer örneklerde görebiliyoruz. Bir ülkede bir hırsızlık, bir yolsuzluk, bir arsızlık oldu mu onun sorumlusu olan bakan çıkıp istifa ettiğinde, o ülkede hırsızlığın, arsızlığın, yolsuzluğun çok olmadığını gelişmediğini görüyoruz. Ama aksi olduğu zaman bakıyorsun, onun olağan bir şeymiş gibi geliştiğini de görüyoruz.

ST7 kodlu katılımcı (Kadın, 44 yaşında, Eğitim Sen, sınıf öğretmeni), ahlaki ihlallere duyarsız kalmanın yanlışlığını, bu durumun kolayca kaçmak olduğunu ve ahlaki ihlalleri çoğalttığını, olması gerekenin ahlaki ihlallere tepki vermek olduğunu, kendi deneyimlerinden yola çıkarak şöyle ifade etmiştir.

Ben bir süre yükler ağır geldiği için uzaklaştım. Birkaç yıl çok rahat geldi bana, uzak durmak. Acılara kulaklarınızı tıkıyorsunuz. Uzak kalmak acılara, sorunlara, şuan toplumda herkesin yaptığı gibi... Kendince çözüm olduğunu düşünüyor. Aslında bu çözüm değil. Sorunların daha çok birikmesi anlamına geliyor. İnsanların aleni bir biçimde haksızlığa uğradığı bir dünyada benim birey olarak, kadın olarak da demiyorum, birey olarak buna ses

çıkarmam adaletsizliktir ve bence ihanettir. Eğer ben bunun doğru olmadığını, bir haksızlık olduğunu düşünüyorsam, benim bir yerlerde bunu ifade etmem, sesimi çıkarmam gerekiyor.

OP6 kodlu katılımcı (Erkek, 40 yaşında, il merkezinde müdür), yine kendi okullarında yürütmekte oldukları Baba Destek Eğitim Programından yola çıkarak ahlaki kişilik özelliklerinin, ahlaki rol ve sorumluluklar boyutunda bireysel ve mesleki sorumlulukların en iyi şekilde yerine getirilmesi gerektiğinden şu şekilde bahsetmiştir:

Şimdi bizim toplumun mesela anneyle ilgili, aile bireyleriyle ilgili ciddi sıkıntılar var. Yani annelik-babalık demek, onu sadece okula götürmek, yedirmek, içirmek, beslemek değildir. Mesela biz onları okulun en önemli, paydaşı olarak görüyoruz. Onlara dönük, mesela Diyarbakır'da tek tük okulun yaptığı Baba Destek Programı var, BADEP: İyi baba nasıl olunur? Yani babalık sadece çocuğu beslemek midir? Hayır, yeri geldiğinde onunla oyun oynamaktır. Yeri geldiğinde onun çalışmalarına katkı sunmaktır. Yeri geldiğinde değil, sürekli olarak okula gelip gitmektir. Anneler için de aile eğitim programımız var. Yani aile, annenin ailedeki rolü neyse, yani aklınıza gelen ne varsa yani o kadar geniş bir müfredat içeriği var ki bunun, eğitimcilerimiz bu eğitimleri veriyorlar.

V5 (Erkek, 39 yaşında, hizmetli, ortaokul mezunu, TC uyruklu) kodlu katılımcı, çocuğunun hem ahlaki bir model olmasını hem de bunu içselleştirmesini istediğini aşağıdaki ifadeleri kullanarak dile getirmiştir:

Bence benim çocuğum ahlaki açıdan hem çevresindekilere örnek olmalı hem de bunu kendi iç huzurunda yaşayabilmeli. Hani birçoğumuz belki davranışlarımızla kendi çevremizdekilere örnek olmaya çalışıyoruz ama neticede aynanın karşısına geçip kendi öz eleştirimizi yaptığımızda kendi davranışlarımızı hoş görüyoruz. Bence benim çocuğum aynanın karşısına geçip kendi öz eleştirisini yaptığı zaman bugüne kadar keşke şunu yapmasaydım diyecek biri olmamalı.

V3 (Kadın, 30 yaşında, sosyolog, lisans mezunu, TC uyruklu) kodlu katılımcı, yaşanmış olduğunu belirttiği aşağıdaki olaydan yola çıkarak, ahlaki ihlaller karşısında tepki vermenin üstlenilmesi gereken ahlaki bir sorumluluk olduğunu belirtmiştir:

Sen yanmazsan, ben yanmazsam, biz yanmazsak nasıl çıkar karanlıklar aydınlığa? Batman'da kafede bir olay olmuş. İki genç erkek iki bayana laf atmış. Çok rahatsız edici şekilde taciz etmişler. Garsonlardan bir tanesi karşı çıkmış. Karşı çıktığı için aralarında bir kavga çıkmış. Daha sonra laf atan erkekler bu garsonu öldürmüşler. Yani bu olay olurken etraftaki insanlar ne yapıyordu yani? Neden duyarsız kaldılar. Bir kişi sadece duyarlı davranmış, karşı çıkmış; ama öldürülmüş.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma sonucunda tespit edilip ilkökul düzeyindeki bir karakter eğitimi programı kapsamında ele alınabileceği düşünülen değerler saygı, dürüstlük, sevgi, hoşgörü, adil olma, yardımseverlik, empati, sorumluluk, iyilik, eşitlik, özgürlük, paylaşımcılık, duyarlılık, vicdanlı olma, cesaret, dayanışma, alçakgönüllülük ve cömertlik değerleridir. Bir karakter eğitimi programı çerçevesinde ihtiyaç duyulduğu tespit edilen bu değerlerin çoğu, evrensel değerler olup (Kinnier, Kernes, & Dautheribes, 2000; Schwartz, 2005) farklı ülkelerde uygulanan karakter eğitimi programları ya da benimsenen karakter eğitimi yaklaşımları tarafından da bireylerde geliştirilmesi uygun bulunan değerler (Battistich, 2008; Berkowitz, 2002; Fertman & Linden, 1999; Leming, 1993; Lickona, 1996; O'Sullivan, 2004; Schaeffer, 1999; Schwartz, Beatty, & Dachnowicz, 2006) ya da karakter güçleri (Park ve Peterson, 2009) arasında gösterilmektedir.

Kategorik (Beninga, Berkowitz, Kuehn, & Smith, 2006) açıdan incelendiğinde, bu araştırmacının katılımcılarının öz yönelimli değerlerden daha çok, ilişkisel değerlerin kazandırılmasını önemsedikleri görülmektedir. Bu şekilde geliştirilecek bir karakter eğitimi programı, davranışın, kişisel erdemler boyutundan öte, sosyal erdemler boyutuna hizmet edebilir (Huitt, 2004). Singh (2001), bu tür değerlerin kazandırılabilmesi için bir topluluk hissi geliştirilmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Böyle bir hissin kazandırılması, topluluk üyelerinin kendilerine ve diğer insanlara saygı ve duyarlılıkla yaklaşmalarını ve etik yaşamlarında bütünlük içinde hareket etmelerini kolaylaştırabilir. Bireylerin kendi performans hedefleri için başkalarının ilgilerini de dikkate almalarını, yüksek performans için ahlaki değerleri ihlal etmemelerini sağlayabilir ve olumlu bir okul ikliminin gelişmesine katkıda bulunabilir (Davidson, Lickona, & Khmelkov, 2008). Öğrenciler, kendilerini destekleyici ilişkilerle dolu, akademik başarı dışında ahlaki kaygıları bulunan ve ahlaki fırsatlar içeren duyarlı bir okul topluluğunun üyeleri gibi hissedebilir (Schaps, 2009). Böylece daha demokratik (Battistich, 2008) ve daha işlevsel (Prestwich, 2004) bir toplumun oluşması kolaylaşabilir.

Bu araştırmanın katılımcıları, ilkokul öğrencilerinin şiddet, ayrımcılık, doğaya saygısızlık, madde bağımlılığı, hırsızlık, medya ve ahlaki yozlaşma, önyargı, bencillik, dinin suistimal edilmesi, eğitimde fırsat eşitsizliği, sosyoekonomik eşitsizlikler, olumsuz cinsel davranışlar, liyakatsizlik, etnik özelliklerin suistimal edilmesi, karma eğitim, kumar, basın ve fikir özgürlüğü gibi ahlaki sorunlar üzerinde ahlaki muhakeme yürüten bireyler olarak yetişmelerini istemektedir. Ahlaki muhakeme sürecinin, ahlaki davranış ile ilgili (Ketefian, 1981) ya da onun destekçisi (Aquino & Reed II, 2002) olduğu düşünülünce, bu konular üzerine ahlaki muhakeme etkinlikleri öneren bir programın, ahlaki motivasyon oluşturarak (Hardy, 2006) tüm bu konularda öğrencilerde ahlaki davranışlar geliştireceği söylenebilir. Ahlaki muhakemenin, ahlaki kişiliğin de önemli bir parçası olduğu dikkate alınca (Hill & Roberts, 2010), böyle bir programın, bireylere sosyoahlaki bilinç kazandırarak (Berkowitz & Bier, 2005b) onların ilgili ahlaki sorunları çözmeye yönelik amaçlar edinmesine, çabalamasına, projeler üretmesine ve bu sorunlarla başa çıkma stratejileri geliştirmesine (McAdams, 2009) yardımcı olabilir. Böyle bir program, aynı zamanda, bahsi geçen ahlaki sorunların yaşanmadığı, ahlaki bir toplum inşasına katkıda bulunabilir (Williams, 2000). Ancak, ahlaki muhakemenin bunu tek başına gerçekleştiremeyeceğini belirtmek gerekir. Astor'un (1994) da belirttiği gibi, tek başına ahlaki muhakeme, bu çalışmada da bahsi geçen şiddet gibi sosyoahlaki sorunların onaylanmamasını sağlayabileceği gibi onaylanmasına da neden olabilir. Çünkü ahlaki muhakeme süreci, karakterin sadece bilişsel yönünü oluşturmaktadır (Lickona, 1997). Bu süreç sonunda ahlaki çıktılar alınabilmesi için, karakterin duyuşsal ve davranışsal yönlerinin de etkin bir hale getirilmesi gerekmektedir.

Karakter eğitimi, diğer değer eğitimi yaklaşımlarından, ahlaki davranışın öğretilmesi gerektiği inancıyla farklılaşmaktadır (Revell & Arthur, 2007). Çünkü karakter, yönelim olarak ele alınan değerlerden farklı olup bilgi ve değerlerin eylemsel halini ifade etmektedir (Huitt, 2004). Bu araştırmanın katılımcılarının, bir karakter eğitimi programı sonucunda, öğrencilerde eylemsel düzeyde görmek istedikleri davranışların başında “koşulsuz kabul etme” davranışı gelmektedir. Bu davranışı, çevre ve doğayla olumlu ilişkiler kurma, dürüst, özgeci, nezaketli davranma, olumlu sosyal ilişkiler ve empati kurma, ahlaki tutarlılık gösterme, düzenleyici yasa ve kurallara uyma ve gerektiğinde “hayır” diyebilme davranışları takip etmektedir. Tüm bu davranışlar, farklı insanların ilgileri arasında denge kurmayı (Berkowitz, 2002) gerektirdiğinden birer ahlaki davranış olarak ilkokul düzeyinde geliştirilecek bir karakter eğitimi programının hedefleri arasından yer alabilir. Bu davranışların kazandırılabilmesi için öğrencilerde ahlaki yeterlik, ahlaki irade ve ahlaki alışkanlıkların (Lickona, 1997) geliştirilmesi gerekebilir. Aynı zamanda öğrencilerin ahlaki bireyler olarak algılanma motivasyonlarının yükseltilmesine ihtiyaç duyulabilir (Glenn, Koleva, Iyer, Graham, & Ditto, 2010). Çünkü böyle bir algı oluşturmaya yönelik motivasyon ahlaki kimliğin, en azından sembolleştirme boyutunda, edinilmesini sağlayabilir ve çeşitli araştırmalarda (Mulder & Aquino, 2013; Reynolds & Ceranic, 2007) da belirtildiği gibi ahlaki davranışları yordayabilir.

McAdams'ın (2009) ahlaki kişiliğe yönelik yaklaşımı incelendiğinde, ahlaki kişiliğe ait somut göstergeler olan ahlaki amaçların, ahlaki ilgilerin ve ahlaki rol ve sorumlulukların bir karakter eğitimi programıyla kazandırılabilmesi düşünülmektedir. Bu araştırma sonucunda, ahlaki amaçlara yönelik elde edilmiş bulgular katılımcıların, ilkokul öğrencilerinin bir birey olarak topluma katkıda bulunmayı, kişisel bütünlüğü sağlamayı, toplumsal dönüşüme katkıda bulunmayı, temel değerleri edinmeyi, öldükten sonra iyi anılmayı, doğru değerlerden ödün vermemeyi, kültürel olarak aktarılmış ahlaki yanılığları düzeltmeyi, değişen ve yenilenen evrensel değerlere uyum sağlamayı ve doğru değerleri sonraki nesillere aktarmayı amaçlayacak şekilde yetiştirilmeleri gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Araştırmanın katılımcıları bireylerin, ahlaki bir kişilik sergilemek ve geliştirmek için kültürel faaliyetlerle, gönüllü faaliyetlerle, ahlaki modellerle ilişki ağı kurmayla, sosyal faaliyetlerle, doğayla ve kültürlerarası etkileşimle ilgilenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların önem verdikleri ahlaki rol ve sorumluluklar incelendiğinde ise ahlaki model olma, bireysel ve mesleki sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirme, ahlaki ihlallere tepki verme, ahlaki bilinçlendirme, ahlaki sorun çözücülük ve sistemin dayatmalarına direnmenin ön plana çıktığı görülmektedir. Walker, Frimer ve Dunlop, (2010) yaptıkları çalışmada ahlaki kişiliğe ait toplumsal, kasıtlı ve sıradan olmak üzere üç tür ahlaki kişilik

kümesine ulaşmışlardır. Bu araştırmanın katılımcılarının bir ahlaki karakter eğitimi programında ahlaki kişiliğe ilişkin hedeflenmesini istedikleri davranışlar dikkate alındığında, bunların daha çok, sosyal ahlaki karaktere ait davranışlar olduğu görülmektedir. Çünkü bu davranışlar, daha çok günümüz ve gelecek toplumuna ve toplumsal dönüşümüne katkıda bulunmayı, diğer insanlarla etkileşim kurmayı ve toplumsal sorunlarla ilgilenmeyi içeren ve dolayısıyla sosyal bağımlılık ve toplumsal paylaşım ile ilgili hedeflerdir. Özellikle ahlaki kişiliğin karar eyleme dönüştürme niteliği (Walker & Frimer, 2009) ve çocukluk döneminin ahlaki kişilik açısından şekillendirici olduğu (Hill & Roberts, 2010) düşünülünce, bu hedeflerin ilkökul düzeyindeki bir karakter eğitimi programıyla öğrencilere kazandırılması önemlidir. Böyle bir durumda, ahlaki kişiliğin, her insanın özünde doğal olarak var olduğuna dair görüşler öne sürülebilse de böyle bir özün, evrimle eşleşen ve sosyal olarak desteklenmiş ortamlarda gelişebileceği (Lapsley & Narvaez, 2014), istek ve iradenin bu konuda önemli olduğu (Wetzel, 1995) belirtilmelidir. Dolayısıyla ilkökul döneminde, ahlaki kişiliğe ilişkin bu davranışların altyapısının kendiliğinden oluşmasını beklemektense, bu konuda destekleyici eğitim ortamları hazırlamanın önemli olduğu vurgulanmalıdır.

Bu araştırmanın en çok tartışılması gereken yönlerinden biri, karakter eğitimi kapsamında dile getirilen tüm görüşlerin, geliştirilecek bir karakter eğitimi programına yansıtılıp yansıtılmaması gerektiğidir. Bu görüşler arasında milli ve dini değerlerin kazandırılması, sosyoahlaki bir sorun olarak karma eğitimin muhakeme edilmesi, ahlaki bir davranış olarak karşı cinsi tahrik etmekten kaçınma ve ahlaki kişilik açısından dini kaynaklarla ilgilenme gibi evrensel nitelik taşımayan öğeler dikkat çekmektedir. Bu kapsamda, karakter eğitimi programlarının daha çok evrensel karakter özelliklerine odaklanması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü karakter eğitimi erdemlerle ilgilenmektedir ve erdemler zamanın, kültürün ve bireysel seçimlerin ötesinde olan objektif ahlaki standartlardır (Lickona, 1997). Tabii bu düşünce, karakter eğitimi programlarının dini, milli, kültürel ya da bireysel kaynaklardan beslenmemesi, bunları reddetmesi ve tüm bunlara yönelik ahlaki sorunlardan kaçınması anlamına gelmemektedir. Çünkü bu kaynaklara ait değerler de evrensel değerlerle örtüşebilmekte (Lickona, 1999) ve bu değerlerin üretildiği kaynaklar evrensel değerlerin gelişimine de hizmet edebilmektedir. Bu konuda dikkat edilmesi gereken dini, milli ya da kültürel değerlerden grup kimliklerine (sosyal kimlik) neden olabilecek, dolayısıyla da karakter eğitiminin önemseydiği saygı, hoşgörü, eşitlik ve adalet gibi değerlerin herkes için değil; yalnızca sosyal kimliğin paylaşıldığı belirli bir grup için geçerli olduğu kanısını (Phinney & Ong, 2007) ortaya çıkarabilecek değerlerin, karakter eğitimi programları kapsamında ele alınmaması gerektiğidir. Çünkü Spiecker ve Steutel'in (1996) de belirttiği gibi ulusal kimlik gibi grup kimliklerinin birçok boyutu, ahlaki kimliğin bir bileşeni olarak düşünülemez. Bu yüzden karakter eğitiminde evrensel ahlaki değerlerden oluşan ve erdemlerle zenginleştirilmiş bir içeriğe ihtiyaç duyulmaktadır (Vessels & Huitt, 2005).

Araştırma açısından tartışılması gereken bir diğer nokta ise bu çalışmada elde edilen ahlaki karakter özelliklerinin, örneğin belirlenen sosyoahlaki sorunlar üzerinde ahlaki muhakeme yürütmenin, küçük yaştaki çocuklar için uygun olup olmayacağıdır. Bu tür sorunların küçük yaştaki çocuklar için oldukça kompleks olduğunu düşünenler (MacNaughton, 2003; Watkins, 2003) olsa da, çocukların da tıpkı yetişkinler gibi kendilerini etkileyen tüm sorunlar üzerine düşünmeleri gerektiğine (Segura-Mora; 2002; akt. Office of the Minister for Children, 2006) dair görüşler de bulunmaktadır. Çocukların sosyoahlaki sorunlardan etkilenmediği de iddia edilemeyeceği için onlara yönelik ahlaki bir karakter eğitimi programının, onların ilgilerine, gelişim ve öğrenme özelliklerine göre hazırlanması koşuluyla uygun olduğu söylenebilir.

4.1. Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırma, ahlaki anatominin sadece ahlaki değerler, ahlaki muhakeme, ahlaki davranış ve ahlaki kişilik özelliklerine odaklanmıştır. Karakter eğitimine yönelik geliştirilecek bir programda bunlar dışında, bu bulgular üzerine inşa edilecek biçimde ahlaki kimlik, ahlaki duygu ve meta-ahlaki özelliklere yönelik hedefler de oluşturulmalıdır. Ahlaki kimlik kapsamında “Kendini tanımlarken sahip olduğu ahlaki değerlere verdiği öneme vurgu yapma, Kendini tanımlarken sahip olduğu ahlaki kişilik özelliklerine vurgu yapma, Kendini tanımlarken

alışkanlık haline getirdiği ahlaki davranışlara vurgu yapma, Sahip olduğu ahlaki kimlik özelliklerini dış görünüşüyle, okuduğu kitaplarla, sosyal medya paylaşımlarıyla, üye olduğu kuruluşlarla ya da katılım gösterdikleri etkinliklerle diğer bireylere yansıtma, Öz benliği açısından dini, etnik, politik kimlik özelliklerindense ahlaki kimlik özelliklerini merkeze alma” gibi davranışlar hedeflenebilir. Ahlaki duygular kapsamında “Neden olduğu ahlaki ihlaller karşısında utanma, mahcubiyet, suçluluk, üzüntü duyma, Sergilediği ahlaki davranışlar sonrasında gurur, mutluluk ve onur duyma, Başkalarının neden olduğu ahlaki ihlaller karşısında kızgınlık, üzüntü, ayıplama ve iğrenme duygularını deneyimleme, Başkalarının sergilediği ahlaki davranışlar sonrasında mutluluk ve takdir duygularını deneyimleme” gibi davranışlar amaçlanabilir. Son olarak meta-ahlaki özellikler kapsamında ise “Sadece ahlaki özelliklerinden dolayı öz-saygı hissetme, Ahlaki olmayan davranışsal güdülerini kontrol altına alma, Ahlaki açıdan muhakeme ettikten sonra dışsal standartlara uyma, Ahlaki ilkeler çerçevesinde sosyal yönelim gösterme” gibi davranışlar programa dâhil edilebilir.

Yukarıda belirtilen tüm ahlaki karakter özellikleri, katılımcı görüşleri ve literatürdeki bilgiler ışığında belirlenmiştir. Ancak bazı katılımcı görüşlerinin içerdiği özelliklerin, karakter eğitimi programlarından, farklı programlar aracılığıyla kazandırılmasının daha doğru olduğu; bazılarının da karakter eğitiminin doğasına uymadıkları gerekçesiyle, bulgular kısmında yer almalarına rağmen, hazırlanabilecek bir karakter eğitimi programının kapsamına alınmaması gerektiği düşünülmektedir. Bu kapsamda, milli değerler, bir karakter eğitimi programından öte Hayat Bilgisi, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ya da Sosyal Bilgiler gibi derslerle; dini değerler ve dini kaynaklarla meşgul olma davranışı ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ya da (Seçmeli) Peygamberimizin Hayatı gibi derslerle kazandırılabilir. Kimi katılımcıların ahlaki bir sorun olarak algıladığı “karma eğitim” ve ahlaki bir davranış olarak düşündükleri “karşı cinsi tahrik etmekten kaçınma” davranışlarının ise bir karakter eğitimi programının kapsamı dışında bırakılması önerilebilir. Çünkü bu sorun ve davranışların ahlaki boyutlarının olmasından daha çok dini boyutları bulunmaktadır. Bu iki konudaki görüşler, kişiler arasında görecelik gösterebilmektedir. Hatta bunlar, yaşam biçimine müdahale ya da cinsiyet temelli ayrımcılık gibi yeni ahlaki sorunlara yol açabilme potansiyeli taşımaktadır.

Bu araştırma sonucunda elde edilen ihtiyaçlar kapsamında bir karakter eğitimi programı önerilirken program geliştirilmesinin ilke ve aşamaları ile karakter eğitiminin doğası dikkate alınmalıdır. Bu doğrultuda öncelikle ihtiyaç analizi yaklaşımlarından biri olan farklar yaklaşımı kullanılarak var olan (gözlenen) durum ile olması gereken (beklenen) durum arasındaki fark belirlenmelidir (Demirel, 2007). Geliştirilecek bir karakter eğitimi programının temelinde yeniden kurmacı eğitim felsefesinin olması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü yeniden kurmacı eğitim felsefesi toplumda var olan problemlerin çözülmesi (Martin ve Loomis, 2006) ve toplumun daha adil ve daha insancıl bir yöne doğru dönüştürülmesi gerektiğini (Watkins, 2003) savunmaktadır. Karakter eğitimi ise toplumda yer alan sosyoahlaki problemlerin çözümüne odaklanmakta ve bu problemlerin çözülerek daha ahlaki bir topluma doğru dönüşümün gerekliliğinden söz etmektedir.

Önerilecek olan karakter eğitimi programı, yeniden kurmacılık eğitim felsefesine en uygun program tasarımı yaklaşımı olan sorun merkezli program tasarımıyla geliştirilmelidir. Karacaoğlu’na (2011) göre bu program tasarımı, toplumun karşılanmamış ihtiyaçlarına odaklanılmakta, bireylerin ve toplumun yaşantısına etki eden sorunlara çözüm aranmaktadır. İçeriğin düzenlenmesinde ise modüler programlama yaklaşımı esas alınmalıdır. Programda yer alacak modüller ise karakter eğitiminin odaklarından biri olan ve ahlaki yapıyı (Kohn, 1997) irdeleyen ahlaki anatominin bileşenleri çerçevesinde oluşturulmalıdır. Bu bileşenler, ahlaki muhakeme, ahlaki davranış, ahlaki değerler, ahlaki kimlik, ahlaki kişilik, ahlaki duygu ve meta-ahlaki özelliklerdir (Berkowitz, 2002).

KAYNAKÇA

- Aquino, K., & Reed II, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423-1440.
- Aquino, K., Freeman, D., Reed II, A., Lim, V. K., & Felps, W. (2009). Testing a social-cognitive model of moral behavior: The interactive influence of situations and moral identity centrality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 123-141.

- Astor, R. A. (1994). Children's moral reasoning about family and peer violence: The role of provocation and retribution. *Child Development*, 65(4), 1054-1067.
- Battistich, V. A. (2008). Character education, prevention, and positive youth development. *Journal of Research in Character Education*, 6(2), 81-90.
- Baysal, Z. N., & Saman, O. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile değerler üzerine bir çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 56-69.
- Beninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P., & Smith, K. (2006). Character and academics: what good schools do. *Phi Delta Kappan*, 87(6), 448-452.
- Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. In W. Damon (Ed.), *Bringing in a new era in character education* (pp. 43-63). Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Research-based character education. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 72-85.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005a). Character education: Parents as partners. *Educational Leadership*, 64-69
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005b). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Washington: John E. & Frances G. Pepper.
- Berkowitz, M. W., & Grych, J. H. (1998). Fostering goodness: Teaching parents to facilitate children's moral development. *Journal of Moral Education*, 27, 371-391.
- Berkowitz, M. W., & Grych, J. H. (2000). Early character development and education. *Early Education & Development*, 11(1), 55-72.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. California: Sage.
- Davidson, M., Lickona, T., & Khmelkov, V. (2008). Smart & good schools: A new paradigm for high schools character education. In L. P. Nucci, & D. Narvaez, *Handbook of moral and character education* (p. 370-390). New York, NY: Routledge.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Derry, R. (1989). An empirical study of moral reasoning among managers. *Journal of Business Ethics*, 8, 855-862.
- Doyle, D. P. (1997). Education and character: A conservative view. *Phi Delta Kappan*, 78(6), 440-443.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annu Rev. Psychol.*, 51, 665-697.
- Elm, D. R., & Nichols, M. L. (1993). An investigation of the moral reasoning of managers. *Journal of Business Ethics*, 12, 817-833.
- Ersoy, A. (2007). *Technologically supported project-based learning applications at the fifth grade of primary school*. Published doctorate dissertation. Eskişehir: TC Anadolu University Publishing.
- Fertman, C. I., & Linden, J. A. (1999). Character education: An essential ingredient for youth leadership development. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, 83(609), 9-15.
- Glenn, A. L., Koleva, S., Iyer, R., Graham, J., & Ditto, P. H. (2010). Moral identity in psychopathy. *Judgment and Decision Making*, 5(7), 497-505.
- Güler, A., Halcıoğlu, M. B., & Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Publishing.
- Hardy, S. A. (2006). *Identity, reasoning, and emotion: An empirical comparison of three sources of moral motivation*. Retrieved October 16, 2014 from <http://link.springer.com/article/10.1007/s11031-006-9034-9/fulltext.html>
- Hill, P. L., & Roberts, B. W. (2010). Propositions for the study of moral personality development. *Current Directions in Psychological Science*, 19(6), 380-383.
- Howard, R. W., Berkowitz, M. W., & Schaeffer, E. F. (2004). Politics of Character Education. *Educational Policy*, 18(1), 188-215.
- Howard, R. W., Berkowitz, M. W., & Schaeffer, E. F. (2004). Politics of character education. *Educational Policy*, 18(1), 188-215.
- Huitt, W. (2004). *Moral and character development*. Retrieved August 5, 2014 tarihinde from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/morchr/morchr.html>
- İçli, T. G. (2007). *Kriminoloji*. Ankara: Seçkin Publishing.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online eğitimde program geliştirme*. Ankara: İhtiyaç Publishing.
- Ketefian, S. (1981). Moral reasoning and moral behavior among selected groups of practicing nurses. *Nursing Research*, 30(3), 171-176.
- Kinnier, R. T., Kernes, J. L., & Dautheribes, T. M. (2000). A short list of universal moral values. *Counselling and Values*, 45, 4-16.
- Kohn, A. (1997). The trouble with character education. In A. Molnar (Ed.), *The construction of children's character* (pp. 154-162). Chicago: University of Chicago Press.
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2004). A social-cognitive approach to moral personality. In D. K. Lapsley, & D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self and identity* (pp. 189-213). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lapsley, D., & Narvaez, D. (2014). The having, doing, and being of moral personality. In N. E. Snow, & F. V. Trivigno (Eds.), *The philosophy and psychology of character and happiness* (pp. 141-168). Routledge.
- Lapsley, D., & Woodbury, R. (2016). Moral-character development for teacher education. *Action in teacher education*, 38(3), 194-206.
- Leming, J. S. (1993). In search of effective character education. *Educational Leadership*, 51(3), 63-71.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25(1).
- Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *Journal of Education*, 179(2), 63-80.
- Lickona, T. (1999). Character education: seven crucial issues. *Action in Teacher Education*, 20(4), 77-84.
- MacNaughton, G. (2003). *Shaping early childhood: Learners, curriculum and context*. Berkshire: Open University Press.
- Martin, D. J., & Loomis, K. S. (2006). *Building teachers: A constructivist approach to introducing education*. USA: Thomson Learning, Inc.
- Mathison, C. (1999). How teachers feel about character education: A descriptive study. *Action in Teacher Education*, 20(4), 29-38.

- McAdams, D. P. (2009). The moral personality. In D. Narvaez, & D. K. Lapsley (Eds.), *Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology* (pp. 11-29). New York: Cambridge University Press.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Trans.). Ankara: Nobel Akademik Publishing.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Milson, A. J., & Mehlig, L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 47-53.
- Mulder, L. B., & Aquino, K. (2013). The role of moral identity in the aftermath of dishonesty. *Organizational behavior and human decision processes*, (121), 219-230.
- Office of the Minister for Children. (2006). National childcare strategy 2006-2010: Diversity and equality guidelines for childcare providers. Retrieved February 22, 2018 from http://www.dcy.gov.ie/documents/childcare/diversity_and_equality.pdf
- O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature for character education. *The Reading Teacher*, 57(7), 640-645.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of College & Character*, 10(4), 1-10.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Trans.). Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271-281.
- Prestwich, D. L. (2004). Character education in America's schools. *The School Community Journal*(14), 139-150.
- Revell, L., & Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1), 79-92.
- Reynolds, S. J., & Ceranic, T. L. (2007). The effects of moral judgment and moral identity on moral behavior: An empirical examination of the moral individual. *Journal of Applied Psychology*, 92(6), 1610-1624.
- Rozin, P., Lowery, L., Imada, S., & Haidt, J. (1999). The CAD triad hypothesis: A mapping between three moral emotions (contempt, anger, disgust) and three moral codes (community, autonomy, divinity). *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 574-586.
- Schaeffer, E. F. (1999). It's time for school to implement character education. *National Association of Secondary School Principals NASSP Bulletin*, 83(609), 1-8.
- Schaps, E. (2009). Creating caring school communities. *Leadership*, 38(4), 8-11.
- Schwartz, M. J., Beatty, A., & Dachnowicz, E. (2006). 2006. *Character education: Frill of foundation?*, 7(4), 25-30.
- Schwartz, M. S. (2005). Universal moral values for corporate codes of ethics. *Journal of Business Ethics*, 59, 27-44.
- Singh, G. R. (2001). How character education help students grow. *Educational Leadership*(59), 46-49.
- Spiecker, B., & Stutel, J. (1996). Moral identity and education in a multicultural society. *Studies in Philosophy and Education*, (15), 159-165.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annu Rev Psychol.*, 58, 345-372.
- Turkey Statistics Institute. (2017). *Konularna göre istatistikler*. Retrieved December 16, 2018 from <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=kategorist>
- Vessels, G., & Huitt, W. (2005). Moral and character development. *National Youth at Risk Conference*. Savannah.
- Walker, L. J., & Frimer, J. A. (2009). Moral personality exemplified. In D. Narvaez, & D. K. Lapsley (Eds.), *Personality, identity, and character: Explorations in moral psychology* (pp. 232-255). Cambridge: Cambridge University Press.
- Walker, L. J., Frimer, J. A., & Dunlop, W. L. (2010). Varieties of moral personality: Beyond the banality of heroism. *Journal of Personality*, 78(3), 907-942.
- Watkins, W. H. (2003). Curriculum, culture and power. In C. C. Yeakey, & R. D. Henderson (Eds.), *Surmounting all odds: Education, opportunity, and society in the new millenium* (p. 30-50). USA: Age Publishing Inc.p
- Wetzel, J. (1995). Moral personality, perversity, and original sin. *The Journal of Religious Ethics*, 23(1), 3-25.
- Williams, M. M. (2000). Models of character education: Perspectives and developmental issues. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39(1), 32-40.



ELT Students' and Lecturers' Beliefs about Pronunciation Instruction: The Case of an ELT Department in Turkey

Emrullah DAĞTAN¹

¹Lecturer, PhD, Dicle University, emrullah.dagtan@dicle.edu.tr

Geliş Tarihi/Received: 7.05.2020

Kabul Tarihi/Accepted: 16.06.2020

e-Yayım/e-Printed: 19.06.2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.148>

ABSTRACT

Pronunciation instruction is an integral part of language teaching/learning processes. The aim of this study was to explore ELT students' and lecturers' beliefs on the learning and teaching of English pronunciation. A questionnaire containing Likert-type items probing the participants' views on pronunciation instruction was designed and administered to 125 students and 6 lecturers at an ELT department in Turkey. Additionally, the lecturers were interviewed via a semi-structured interview so as to gain a deeper insight into the subject matter. The lecturers stated that heavy accents have a discriminating effect among ESL speakers and they also strongly agreed with the idea that there exists an age limit in the learnability of pronunciation, while the students remained unsure about these two notions. Additionally, no significant difference was found between the lecturers and students, between genders, among the educational levels of the students, and the numbers of participants' native languages with regard to lecturers' and students' beliefs on pronunciation instruction. As for the conclusion, the analysis of the data revealed that (i) lecturers and students held different attitudes towards pronunciation, (ii) their perceptions on the challenges in pronunciation differed from each other, and (iii) lecturers believed that there was a vicious circle in the process of teaching/learning pronunciation.

Keywords: Accent, reluctance, pronunciation, teaching, learning

İngilizce Öğretmenliği Bölümündeki Öğrenciler ile Öğretim Elemanlarının Telaffuz Öğretimi Üzerine Görüşleri: Türkiye'deki bir İngilizce Öğretmenliği Bölümü Örneği

ÖZ

Telaffuz eğitimi, dil öğretim/öğrenim süreçlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu çalışmanın amacı İngiliz Dili Eğitimi bölümlerindeki öğrenciler ile öğretim elemanlarının İngilizcenin telaffuzu hakkındaki görüşlerini araştırmaktır. Çalışmada, katılımcıların telaffuz eğitimi hakkındaki görüşlerini sorgulayan Likert tipi maddelerden oluşan bir anket hazırlanarak Türkiye'de bir İngiliz Dili Eğitimi bölümündeki 125 öğrenci ve 6 öğretim elemanına uygulanmıştır. Buna ilaveten, öğretim elemanlarının konu hakkındaki görüşlerini daha derinden incelemek amacıyla kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla görüşme yapılmıştır. Öğretim elemanları, ağır aksanların kullanımının İngilizceyi ikinci dil olarak kullanan konuşmacılar arasında ayrımcılık etkisi yarattığını ifade ederken telaffuz becerisinin öğretiminde bir yaş sınırı olduğu görüşüne katılmışlardır, ancak öğrenciler bu iki husus hakkında kararsız kalmışlardır. Bunlara ilaveten, öğretim elemanları ile öğrenciler arasında, cinsiyetler arasında, öğrencilerin eğitim seviyeleri arasında ve katılımcıların sahip olduğu ana dillerin sayıları arasında öğretim elemanları ile öğrencilerin görüşleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sonuç olarak, yapılan analizde (i) öğretim elemanları ve öğrencilerin telaffuz konusunda farklı görüşlere sahip olduğu, (ii) telaffuzun zor yönleri konusundaki görüşlerinin birbirinden farklı olduğu ve (iii) öğretim elemanlarının telaffuz öğretimindeki/öğrenimindeki süreçlerde kısır bir döngü olduğu görüşünü savundukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Aksan, gönülsüzlük, telaffuz, öğretim, öğrenim

1. INTRODUCTION

Foreign language proficiency is a criterion for various processes, such as advancing in an academic career, personal development, professional promotion, prestige and so on. Indeed, proficiency in English, which is regarded as the foremost second language in the world, certainly provides more opportunities for its speakers to widen their horizons in every phase of the educated world (Cook, 2003; Nunan, 2013). Accordingly, more

and more sophisticated materials are being produced to promote the quality of the process of learning English with the aim of luring as many people as possible. In turn, this process has gained worldwide popularity, creating a sense of competition in which there are not only competitors, *i.e.* learners, but also some mechanisms which obligatorily come up depending on the necessities of beneficiaries. Of these, pronunciation plays a key role in that it is the most salient skill which is promptly revealed at the very beginning of utterance production (Broughton, Brumfit, Flavell, Hill, & Pincas, 2003; Lord, 2008). Nevertheless, the extensive body of literature concerning pronunciation converge on the notion that pronunciation is a challenging and mostly neglected field of linguistics (Hardison, 2010; Harmer, 2015; O'Brien, 2004).

Pronunciation instruction has often been viewed as an essential and indispensable part of language teaching/learning processes both by the authorities and educators; however, it has always been the most neglected field *inter alia* depending on several factors which are generally formulated in two-fold: factors related to (I) teachers and (II) learners. Of these, teachers are considered insufficient in pronunciation mainly because they have not received a proper training and they have been dragged into a long-lasting reluctance to engage in pronunciation-related activities due to the deep structures of segmentals and suprasegmentals (Darcy, 2018). According to O'Brien (2004), the essence of the problem lies with the fact that a proper pronunciation instruction is generally considered by lecturers to be limited to the segmentals alone. Nevertheless, such an instruction overlooks a crucial field related to pronunciation, *i.e.* Phonology, which is a linguistic field dealing with the integration of segmentals and suprasegmentals into meaningful contexts where they become subject to unique alterations and thereby help the speakers and listeners to make most of the topic being conversed. Furthermore, the reluctance of lecturers in teaching pronunciation is also due to the feeling of being insufficiently equipped with the basics of pronunciation, which in turn makes the teachers excessively anxious to embrace the burden of teaching pronunciation, fearing that they will have serious inaccuracies (Fromkin, Rodman, & Hyams, 2011; Darcy, 2018). Hardison (2010) argues that this is a common problem among language lecturers and, although inaccuracies are possible in any realm, lecturers remain aloof from pronunciation instruction owing to a lack of confidence. In a similar vein, O'Brien (2004) holds that this matter stems from the lecturers' feeling "discomfort with the technical nature of the subject matter" (p. 1). Clearly then, there exists a serious problem on the lecturers' side concerning the lack of proper training, and hence a lack of confidence, which in turn leads to a pedagogical reluctance.

As for the learners' side, learners are the primary actors of this process who are overwhelmingly dependent on their teachers/lecturers. Schaezel (2009) formulated a number of factors relating to the students' affection towards the pronunciation instruction they receive. These factors include (I) accent, (II) stress, intonation, and rhythm, (iii) motivation and exposure, and (iv) intelligibility and varieties of English. The first factor, accent, is portrayed as a prominent factor in that it is a crucial element which not only makes the process of intelligibility either easier or more difficult but also defines the distinction between the learners' L1 and the accent being spoken by the lecturer. The second category involves the three basic aspects of prosodic features (*i.e.* stress, intonation, and rhythm) which are also known as suprasegmental features (pp. 1-3). According to Schaezel, in some cases it occurs that the errors induced by these features become more important than phonetic errors in terms of intelligibility, and therefore they should be principally included into the pronunciation teaching programmes. The other factor, motivation, is depicted as an indispensable requirement which could, and also should, be exerted by the teachers so as to encourage the learners towards a native-like proficiency, which, he believes, oftentimes leads to beneficial results. For the final factor, Schaezel cautions that teachers need to be aware of the fact that English has become a *lingua franca* across the world and thus the aim of pronunciation instruction should be to provide the learners with the skills that would make their speech rightfully intelligible in their conversations with both native and non-native speakers (pp. 1-3).

Despite these factors, it is a common fact that pronunciation is perceived as a formidable burden for the learners both in perception and production. Orlow (1951) maintained that when a learner hears a foreign sound,

he/she tries to establish a connection with his own sounds. Undoubtedly, this creates a problem on his side because “habitual hearing and articulation prevents to master new sounds” (p. 387). Another problem, cited by Samuel (2010), was related to the notion that students need continuous feedback in order to be able to assess their progress; otherwise, they are likely to feel successive uncertainties which may lead to a lack of motivation.

The accent of the teacher also may have various implications for the learners’ motivation. Meaningfully, the level of intelligibility is correlated with the difficulty of the intelligibility of the accent employed by the teacher. Busa (2008) coined the term ‘heavy accent’ to denote the kind of accent which is mistakenly perceived by the learners as an accent leading to low level of intelligibility. Contrarily, the author argued that a ‘heavily-accented speech’ does not usually refer to low level of intelligibility but rather may be a minor factor affecting the intelligibility as well as the students’ mistakes in L2 speech (p. 166). Likewise, O’Brien (2004) claimed that non-native pronunciations tend to be challenging both for teachers and learners since only native pronunciations, as opposed to the non-native ones, are well-adjusted and thus lead the speakers towards correct destinations. Gilakjani (2012), on the other hand, argued that the learners need to be instructed with ‘good’ accents rather than ‘perfect’ ones, to the extent that they are provided with all the aspects of pronunciation at segmental and suprasegmental levels (p. 97).

Age is also an important issue in pronunciation, which has long been a source of heated debates (Gilakjani and Ahmadi, 2011; Harmer, 2015; O’Brien, 2004). These debates are basically focussed on the dichotomy of whether native-like pronunciation can only be acquired in young ages or in advanced ages as well. Drawing on previous studies, O’Brien (2004) stated that the minimal age of acquiring L2 pronunciation is reported as 6 years, whereas in some studies this age is lowered to 3 years. In a similar way, Gilakjani and Ahmadi (2011) reported that many people learn a foreign language after school years and when they do this they fail to acquire native-like pronunciation. Additionally, Liu (2011) contributed that imposing a native-like pronunciation does not always lead to desirable conclusions particularly in old-age learners.

All considered, pronunciation, then, is portrayed as a crucial element of language teaching/learning processes which is often neglected by lecturers and refrained from by the learners and is also a source of heated debates in language teaching activities. In a related manner, a literature review spanning over the last few decades has revealed a scarcity in the number of studies specifically focussing on the underlying reasons for the negligence of pronunciation and also on the beliefs of the main actors of this process, *i.e.* lecturers and students. The present study took its virtue from this scarcity and aimed at an exhaustive scrutiny into the students’ and lecturers’ beliefs on pronunciation instruction, who are regarded as the prominent sources of information for the studies conducted in Applied Linguistics. Targeting the undergraduates and the lecturers of an ELT Department at a Turkish university and embarking on an institution-wide needs-analysis research, the present study aimed to elicit the beliefs of the students and the lecturers regarding the underlying influence of the pronunciation instruction implemented in an ELT programme in Turkey. Accordingly, the study sought to provide answers to the following questions:

RQ1. What are the beliefs of ELT students and lecturers regarding pronunciation instruction?

RQ2. What are the most challenging aspects of pronunciation for students and lecturers?

RQ3. What are the lecturers’ views regarding teaching pronunciation?

RQ4. How can pronunciation best be improved according to the students and lecturers?

2. METHODS

2.1. Research Design

Depending on the research methods classified by Creswell (2009, p. 285), a ‘mixed-method research’ was found appropriate for the present study, whereby quantitative data were collected via a questionnaire and qualitative data were gathered using a semi-structured interview.

2.2. Research sample

The participants consisted of 125 (95.4%) undergraduate students and lecturers (4.6%) studying/working at an English Language Teaching (ELT) department at a Turkish state university. The students were from all four classes, taking courses in pedagogy, English language proficiency, linguistics, and literature. As for the lecturers, they were all full-time instructors working at the same department (Table 1):

Table 1. Demographic characteristics of questionnaire participants

Variable	Category	<i>N</i>	%
Participants	Lecturers	6	4.6
	Students	125	95.4
Gender	Male	46	35.1
	Female	85	64.9
Age	20 or younger	33	25.2
	21–30	86	65.6
	31 or older	12	9.2
Lecturers	B.A. holder	2	33.3
	M.A. holder	2	33.3
	Ph.D. holder	2	33.3
Students	Class 1	30	24.0
	Class 2	31	24.8
	Class 3	28	22.4
	Class 4	36	28.8
Number of Native Languages	Monolingual	30	22.9
	Bilingual	70	53.4
	Trilingual or more	31	23.7

As seen in Table 1, 128 students and 6 lecturers filled out the questionnaire. Of these, three questionnaires that were completed improperly and thus were excluded from the analysis. As a result, the quantitative analysis was based on the questionnaires filled out by 125 students (41 males and 84 females) and 6 lecturers (5 males and 1 female). In addition, qualitative analysis was performed based on the semi-structured interviews performed with the 6 lecturers.

Most of the students (56%) had obtained pronunciation instruction only as part of a broader ELT course, called Linguistics, only during their second year, which was limited to two weeks within the one-year period (Figure 1):

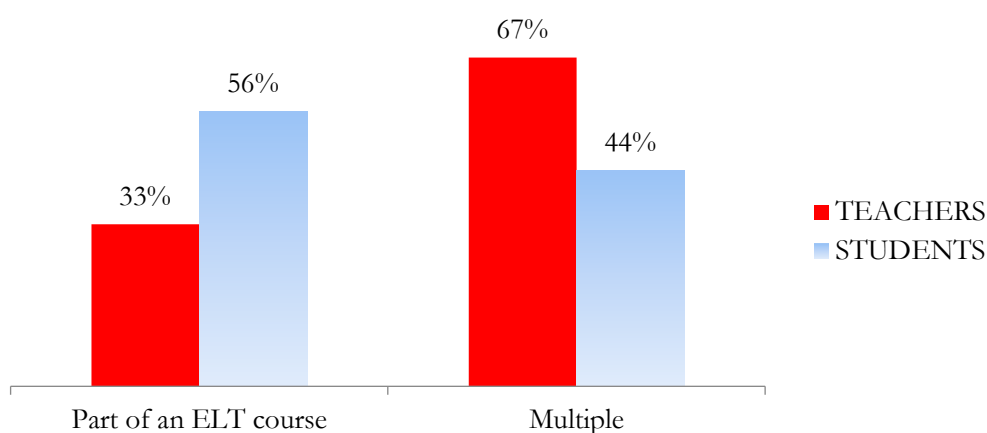


Figure 1. Previous pronunciation-specific trainings received by the participants

Moreover, two-thirds of lecturers (67%) and almost half of the students (44%) had been involved in multiple extracurricular activities such as workshops, seminars, conferences, and self-study activities to improve their competence in pronunciation.

2.3. Research Instruments and Procedure

The researcher developed an extensive questionnaire probing both students' and lecturers' views and beliefs about pronunciation instruction by adapting the questionnaire developed by Foote, Holtby, and Derwing (2011) who examined university students' beliefs about the teaching of pronunciation in adult English as a Second Language (ESL) programmes in Canada. Prior to the implementation of the questionnaire, the aims of the study were explained to the participants verbally and the participants were encouraged to participate in the survey.

Two distinct questionnaires were designed for the study—one for students and the other for lecturers. The student questionnaire commenced with personal questions probing participants' age and their educational level. This section was followed by four questions probing participants' background and preferences about pronunciation. The final section included 10 five-point Likert items questioning their beliefs about the different aspects of pronunciation.

The lecturer questionnaire, on the other hand, was almost similar to the student questionnaire, with an additional section including 5-point Likert items specifically questioning their beliefs and views regarding the teaching of pronunciation.

For both questionnaires, a pilot study was conducted to ensure the intelligibility and appropriateness of both forms. The questionnaire designed for lecturers was administered to a group of 5 ELT lecturers who were enrolled in a PhD program in ELT in another Turkish state university and the questionnaire designed for students was administered to a group of 22 ELT students who were enrolled in that same university. Prior to both implementations, the participants were requested to have a critical eye on the questionnaire by paying special attention to the wording and intelligibility of the statements in the questionnaire and also to provide verbal feedback regarding the questionnaires. In line with those feedback, both versions were revised for typographical errors and ambiguous notions to improve intelligibility of the statements in the questionnaire, which in turn yielded the final versions of applicable questionnaires.

To gain more personal evaluations, the questionnaire was supported by an interview of five open-ended questions, which sought to obtain further evaluations of the ideas formulated in the questionnaire. Unlike the questionnaire, as mentioned earlier, the interview was only conducted with the lecturers (n=6). To achieve this, the lecturers were personally visited by the researcher in the offices of the lecturers and then they were re-requested to undertake the interview. The interviews were conducted in the native language of the participants (i.e. Turkish) so as to enable a comforting atmosphere for the respondents. Prior to the initiation, the

participants were asked whether they approved of voice recording during the interview and to sign a written consent to declare their approval. Subsequently, the recording was initiated and the questions in the interview form were probed sequentially. During the sessions, the researcher paid utmost attention to ensure that the participants provided eligible responses for each question. After receiving a reply for the final question in the questionnaire, the researcher thanked the participants and finalized the recording. Shortly after, the researcher voice-checked the recording and—if no problem was detected—backed up the recording file to avoid data loss. In a linear fashion, the researcher progressed to other lecturers and recorded all the ensuing interviews using the same procedure.

2.4. Data analysis

Quantitative data were analysed using SPSS 21.0 (IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0.). The analysis included means, standard deviation (SD), frequencies, percentages (%), and the values showing reliability. For the analysis of variables, two tests were used, whereby t-test was used for the cases with two variables and One-Way ANOVA was used for the cases with more than two variables. Nonetheless, no post hoc test was performed since no significant difference was observed between/among any variables. A p value of <0.05 was considered significant.

In the 5-point scale, the interval was assessed as 1.00 – 1.80; “Strongly Disagree”, 1.81 – 2.60; “Disagree”, 2.61 – 3.40; “Unsure”, 3.41 – 4.20; “Agree”, and 4.21 – 5.00; “Strongly Agree”. Based on these rates, the participants’ responses were entered into SPSS program and then the reliability of the questionnaire was assessed via Cronbach’s Alpha, which found the reliability of the student questionnaire as .824 and the lecturer questionnaire as .809.

Qualitative data were analysed by employing content analysis. Initially, both the written and recorded interviews were transcribed after each interview and then checked by the researcher for typographical and/or grammatical errors. The transcripts were translated into English by the researcher and were double-checked by a colleague proficient in English. Upon receiving a confirmation from the colleague, the researcher initiated the coding process which involved three stages. In the first stage, the transcripts were re-read by the researcher to make himself familiarized with the text, which is called ‘pre-coding’ by Patton (2015). Secondly, the transcripts were read analytically and recurrent codes were elicited by noting them in the ‘Comments’ section in Microsoft Word, which is called ‘first cycle coding’. An example of first-cycle coding is shown below (Figure 2):

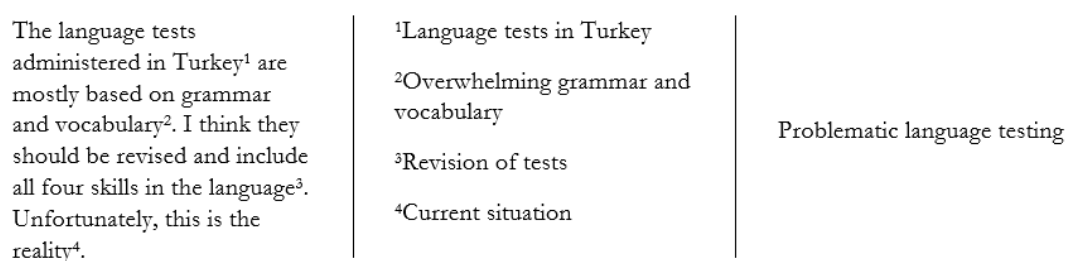


Figure 2. First-cycle coding example

The codes elicited in first-cycle coding were transferred to Microsoft Excel and then merged into overarching categories, which is termed ‘second-cycle coding’. After revisiting the categories and ensuring their appropriateness, both the codes and categories were used for qualitative data analysis.

3. RESULTS

The results of the present study were grouped depending on the four research questions along with their subcategories of comparison:

3.1. Research Question 1: What are the beliefs of ELT students and lecturers regarding pronunciation instruction?

For this question, both lecturers and students were requested to denote their beliefs regarding the teaching/learning of pronunciation instruction as well as the underlying mechanisms. The answers elicited for this question are outlined in Table 2 below:

Table 2. Descriptives for the beliefs of ELT students and lecturers regarding pronunciation instruction

	LECTURERS			STUDENTS		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
A heavy accent is a cause of discrimination against ESL speakers.	6	4.00	.63	125	3.38	.92
Only native speakers should teach pronunciation.	6	2.67	1.21	125	2.90	1.44
There is an age-related limitation on the acquisition of native-like pronunciation.	6	4.33	.52	125	3.18	1.04
Native-like pronunciation can only be achieved in a native country.	6	2.50	1.05	125	3.12	1.27
Some individuals resist changing their pronunciation in order to maintain their L1 identity.	6	3.00	1.26	125	3.42	.91
Pronunciation teaching should help make students comfortably intelligible to their listeners.	6	4.00	.00	125	4.05	.82
Students' L1 plays a key role in the process of learning a pronunciation.	6	4.17	1.17	125	3.82	.93
Native-like pronunciation is an obligation for achieving fluency.	6	2.83	1.17	125	3.32	1.04
Pronunciation instruction is only effective for highly motivated learners.	6	3.67	1.37	125	3.17	1.08
The goal of a pronunciation programme should be to eliminate, as much as possible, foreign accents.	6	3.33	.82	125	3.53	.93

As made clear in Table 2, the lecturers and students diverged from each other in all the items, which in turn presents a tacit distinction between their insights into the realm of pronunciation instruction. On the whole, this distinction could be attributed to some corollary facts, such as experience, age, and the dichotomy of being the person who teaches vs. the one being taught.

In the first item, while the students were proven as unsure ($M=3.38$), the lecturers presented a favourable support ($M=4.00$) for the effect of heavy accents on the notion of discrimination against ESL speakers. This might be due to the students' insufficient experience in such circumstances. Accordingly, it could be asserted that if students had been engaged in an assortment of teaching activities, just like their lecturers, they might now be holding more decisive attitudes towards this notion. In the second item, however, both lecturers ($M=2.67$) and students ($M=2.90$) remained unsure about the possible effects of the pronunciation instruction to be conducted by a native lecturer. Given that neither of these two groups were taught or accompanied by native lecturers, it is wise to consider that they rightfully harbour sceptical attitudes towards such a phenomenon.

Unlike the previous two items, the third item presented an outright difference between the groups, where the students ($M=3.18$) were unsure about while the lecturers ($M=4.33$) strongly agreed with the idea that there exists an age limit in the learnability of pronunciation. This notion is a clear exemplification of why students—possibly because of their younger age—view their achievements in pronunciation as all-feasible but not as something that could be highly challenging for people with older ages. The lecturers, on the other hand, might have employed a collective generalization of the instances they had encountered throughout their learning and teaching processes. The fourth item, which confines the learnability of pronunciation solely to spending a certain amount of time in a native country, is a clear reference to the distinguishing effect of professional experience of the lecturers. Although the lecturers disagreed ($M=2.50$), the students ($M=3.12$) portrayed a sceptical stance in this notion likely because they had never had such an experience.

Another point where two groups diverged was the notion about the people who tend to retain their own pronunciation rather than acquiring the one taught, possibly due to the fear that they would lose their L1 identity. For this item, the lecturers (M=3.00) remained unsure while the students (M=3.42) presented a moderate agreement. The lecturers, who had already achieved their basic education and were then involved in teaching activities, might be having suspicions about the workability of this view, possibly having difficulty in forming a descriptive picture of what they had been through and what they were teaching. On the other hand, considering that students unavoidably have problems in English pronunciation, they might be feeling as “foreigners” or namely “others” while trying to imitate the people whose culture and identity is way beyond their own. Contrary to this item, the subsequent item presented a mutual agreement in which both lecturers (M=4.00) and students (M=4.05) agreed that the core aim of pronunciation should be to provide a comfort on the speakers’ side which would facilitate their intelligibility in the contexts they share with others.

The seventh item conveys a special reference to the fifth item in that they both focused on the effect of L1 on the learnability of pronunciation. Contrariwise, there was a two-sided agreement in this item, where both lecturers (M=4.17) and students (M=3.82) agreed that students’ L1 played a major part in this process. Clearly then, L1 is portrayed both by students and lecturers as an influential factor for pronunciation both in the teaching and learning processes. As for the eighth item, both lecturers and students (M=2.83, M=3.32, respectively) presented with a sceptical stance towards the idea that native-like pronunciation is a must for achieving fluency. Quite naturally, both lecturers and students were eligibly proficient in English, though not all of them could achieve native-like pronunciation. Even so, they might have been in the opinion that some of the non-native foreigners with whom they had been communicating up to then, probably by using English, were also quite fluent despite retaining their own pronunciation. Indeed, they might have conveyed a generalization in mind that not all native speakers of their own languages could necessarily achieve fluency.

The effect of professional experience and of the status of being the person who teaches as opposed to the one being taught was reflected in the item concerning the effect of motivation on the learnability of pronunciation. While the students (M=3.17) remained unsure about this view, the lecturers (M=3.67), as the persons who are able to observe both the motivated and unmotivated students in the same setting, provided moderate support for the effect of motivation, thus establishing an unwavering connection between motivation and the learning of pronunciation. In the final item of this section, however, the debate concerning the elimination of foreign accents by teaching native pronunciations led to another divergence between the two groups. Although the students (M=3.53) agreed that pronunciation instruction should primarily aim to eliminate foreign accents, the lecturers (M=3.33) remained unsure about this aim, likely because they might have had suspicions about the retainment of L1 identity and partly due to their suspicions about their competence in teaching native pronunciation.

In the statistical analysis, no significant difference was found between the lecturers and students, between genders, among the educational levels of the students, and among the numbers of participants’ native languages with regard to the students’ and lecturers’ beliefs regarding pronunciation instruction ($p = .480, .058, .690, \text{ and } .780$, respectively).

3.2. Research Question 2: What are the challenging aspects of pronunciation for students and lecturers?

The questionnaire also sought to find the most challenging aspects of pronunciation both for the students and the lecturers. While most participants denoted their views by choosing the options given in the questionnaire, some of them provided some additional remarks (Figure 3):

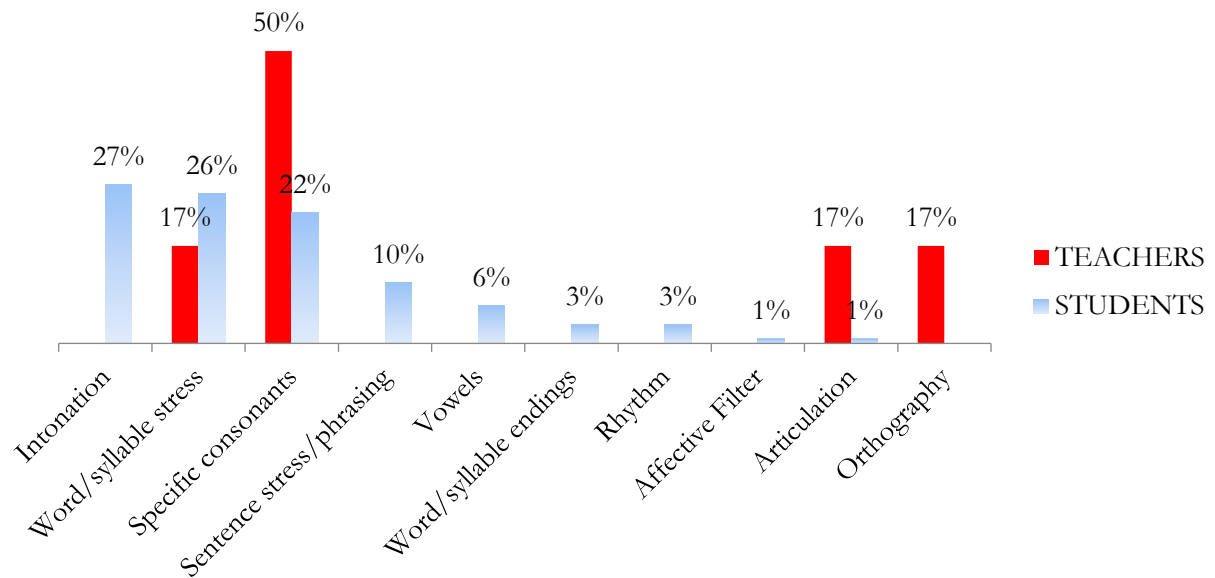


Figure 3. Most challenging aspects of pronunciation denoted by two groups

As revealed in Figure 2, specific consonants (*e.g.* θ, ʃ) indicated an outright preponderance (50%) among the challenging aspects for the lecturers. As for the students, it seems that intonation (27%) was the most challenging part of their pronunciation instruction, followed by word/syllable stress and specific consonants. However, for both groups, affective filter, articulation, and orthography were revealed as the least challenging aspects of pronunciation instruction.

3.3. Research Question 3: What are the lecturers' views regarding teaching pronunciation?

As opposed to two-way views presented both by lecturers and students, the notion of teaching pronunciation was investigated through the lecturers' insights alone:

Table 3. Descriptives for the lecturers' views regarding teaching pronunciation

	LECTURERS		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
I wish I had more training in teaching pronunciation.	6	3.50	1.05
Teaching pronunciation does not usually result in permanent changes.	6	2.83	1.33
Drilling minimal pairs is the best way to teach pronunciation.	6	2.60	.82
Communicative practice is the best way to teach pronunciation.	6	4.33	.52
Teaching pronunciation is boring.	6	2.17	.76
Pronunciation instruction is most effective in a class with the same L1.	6	3.00	.89
Pronunciation instruction is only effective in the first two to three years after arrival.	6	3.00	.89
You cannot teach pronunciation to lower levels.	6	2.50	1.64
I am completely comfortable teaching segmentals.	6	3.67	1.03
I am completely comfortable teaching all aspects of prosody (<i>e.g.</i> , stress, rhythm, intonation).	6	3.33	1.21

The results revealed that the lecturers agreed that they had insufficient training in pronunciation ($M=3.50$), which could be attributed to the fact that they had obtained pronunciation instruction only as a part of an ELT course during their B.A. education. Moreover, the replies provided by the lecturers in the interview session were also highly parallel with this result, where they stated that they had only obtained rudimentary training of segmentals which was only supported with minimal pair exercises, with no additional contextual or communicative reinforcement. All considered, the lecturers seem to reckon that the pronunciation instruction should not be limited to phonetic introduction of segmentals and should be supported with communicative contexts.

The second item functions as a complementary idea for the previous item, in that the results of both items collectively pointed towards the essentiality of a proper pronunciation instruction for the speakers of English. The lecturers, disagreeing with the idea that permanent changes cannot be obtained through pronunciation instruction ($M=2.83$), seem to present favourable support for such an instruction.

The third and fourth items indeed presented congruent agreement with the notions aforementioned. The lecturers did not only object to the dominance of instruction of minimal pairs ($M=2.60$) but also declared absolute support for the integration of communicative contexts into the wider context of pronunciation instruction ($M=4.33$).

No matter how insufficient they felt, the lecturers seemed to be quite positive in teaching pronunciation ($M=2.17$). The underlying reason might be concerned with their ambition to contribute to their own knowledge while educating their students. In this way, then, they might have been feeling quite interested in delving into the intricacies of pronunciation instead of ignoring them.

Regarding the effect of L1, the lecturers remained unsure as to whether a homogenous class solely comprising students with the same L1 would provide beneficial outcomes ($M=3.00$). Perceivably, since the lecturers had only been teaching classes with students of the same L1, they rightfully might have doubts as to whether the presence of any foreigners would make any difference. Likewise, the lecturers also remained unsure about the idea that the first two to three years after arriving at the department is the only effective period to receive pronunciation training ($M=3.00$). It is quite convincing then that they felt doubtful about this matter since they had only been instructed—and also instructing—pronunciation only as part of an ELT course which is only given for a period of two terms during the second year of education.

In accordance with their support for the effect of motivation on the learnability of pronunciation, the lecturers rejected the idea that low-level students cannot be taught pronunciation ($M=2.50$). In brief terms, they might have been considering that pronunciation can be taught even to low levels but the important thing is that they, i.e. teachers, should be equipped with a certain level of motivation to teach pronunciation.

What is made clear by the final two items is that the lecturers felt quite positive while teaching segmentals, namely the Phonetics ($M=3.67$), whereas they were unsure as to whether they were comfortable enough with teaching high-level aspects of pronunciation which are encapsulated in the realm of Phonology ($M=3.33$).

3.4. Research Question 4: How can pronunciation best be improved according to the students and lecturers?

The final notion probed by the questionnaire and the interview was concerned with lecturers' and students' suggestions regarding pronunciation improvement (Figure 4):

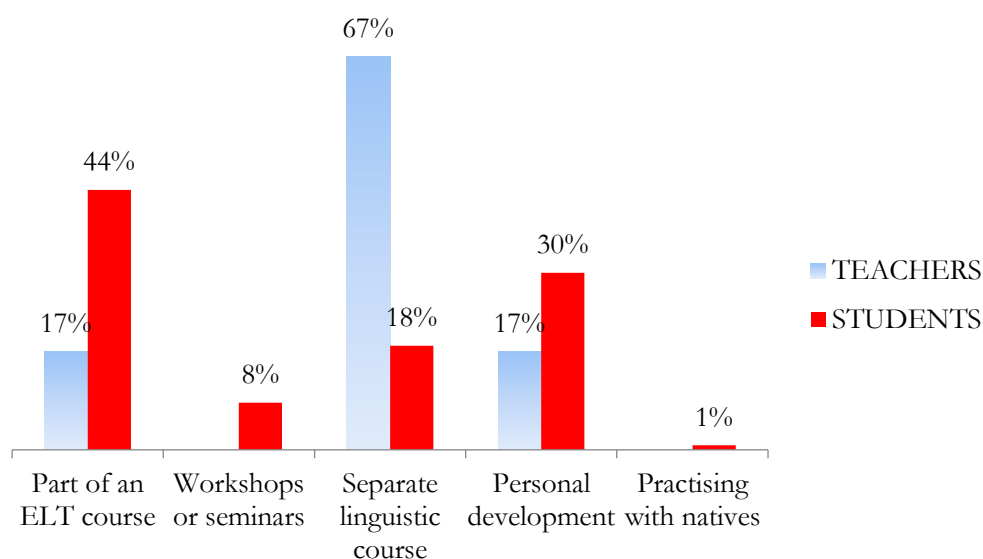
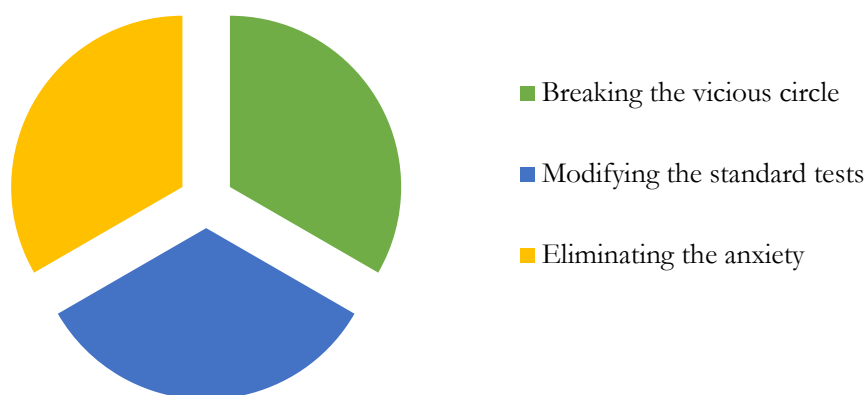


Figure 4. Participants' suggestions regarding the improvement of pronunciation

The most salient outcome was reflected as the lecturers' vociferous demand for a separate linguistic course which would provide the students with all the aspects of pronunciation in a more exhaustive fashion (67%). On the contrary, most students (44%) seemed to feel quite content with the amount of instruction provided as a part of an ELT course. Secondly, the students appeared to view self-study activities as more preferable to receiving a separate linguistic course (18%).

Lecturers' suggestions were also investigated in the open-ended items probed in the interview which was administered to lecturers alone. These items produced novel ideas most of which were not available in the questionnaire items (Figure 5):

**Figure 5.** Suggestions stated by the lecturers in the interview

The idea related to the “vicious circle” stressed the importance of amending the teaching/learning processes beginning from the very early stage of education in Turkey. Only in this way, as proposed by the lecturers, pronunciation could be properly taught to learners, who are perceived as prospective teachers or lecturers.

Another remark made by the lecturers was concerned with the alteration of the standard tests in Turkey, *i.e.* YDS. The lecturers stated that these tests should discontinue focussing only on the skills like reading, vocabulary, and grammar; rather, they should become more comprehensive to cover other skills such as listening, speaking, and writing. Accordingly, the lecturers seemed to demand a more comprehensive test which would not only focus on the perceptive skills but also on the productive skills including speaking and writing as well as the complementary skill for speaking, *i.e.* listening. Clearly then, once achieved, the new test would serve as an incentive factor for test takers to gain more authentic skills that would contribute to their pronunciation development.

It is a common idea that pronouncing a foreign language causes language anxiety, thereby leading to an affective inhibition to produce intelligible and contextual utterances. The lecturers converged on this notion, stating that this anxiety should be eliminated by the speaker if he/she wants to acquire a proper pronunciation.

As the second aspect of suggestions, both lecturers and students were asked in the questionnaire to specify the accent (if any) which they considered would best facilitate the learning of pronunciation (Figure 6):

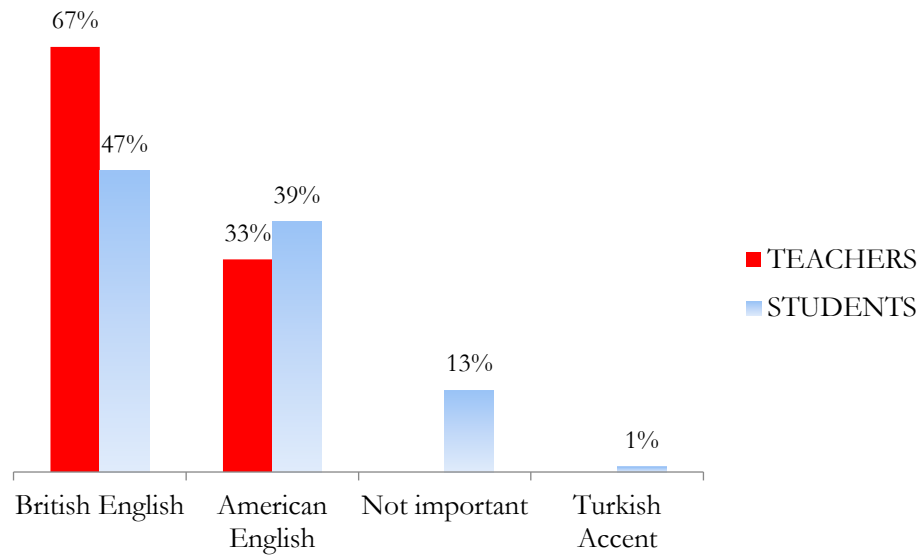


Figure 6. Students' and lecturers' preference regarding the appropriateness of an accent in pronunciation instruction

The statistics revealed that British English seemed to be the most favourable accent both for the lecturers (67%) and the students (47%), followed by American English (33% and 39%, respectively). On the other hand, 13% of the students stated that the facilitation of pronunciation instruction had nothing to do with accents.

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

The results drawn in the present study have significant implications both for lecturers and students. As the most salient outcome, it was revealed that both lecturers and students viewed pronunciation instruction as a crucial part of ELT education. This view has also been presented in numerous studies which collectively agree that pronunciation is an indispensable part of language teaching programmes but which is also subject to a worldwide negligence. O'Brien (2004), for instance, emphasized that pronunciation is a key element for their students especially for their communications with others. In a similar vein, Gilakjani (2017) contended that pronunciation has close ties with listening, vocabulary, and grammar and thus forms a central part of ELT instruction. Lord (2008), indeed, contended that achieving the pronunciation is a must for the common world where you need to master international communications for any realm of study or work. Nevertheless, both the lecturers and the students in our study were unsure about the essentiality of native-like pronunciation. Setter and Jenkins (2005) argued that native-like pronunciation is a must for mastering a language in a proper way and O'Brien (2004) maintained that non-native pronunciations oftentimes lead to problems in terms of intelligibility. Conversely, Zoghbor (2018) contended that 'comfortable intelligibility' rather than native-like pronunciation should be the primary goal of pronunciation instruction due to the global spread of English as the world lingua franca.

The lecturers also stated that they were quite comfortable teaching all the aspects of pronunciation. On the contrary, Liu (2011), Gilakjani and Ahmadi (2011), and Darcy (2018) maintained that there is a worldwide trend among language lecturers who remain reluctant in teaching pronunciation. Adopting a different stance, Lee, Plonsky, and Saito (2020) proposed that pronunciation teaching is an integral part of L2 speech instruction which is prioritized by L2 instructors and also noted that pronunciation instruction could be effectively achieved via perception- and production-based approaches. The difference between these studies could be ascribed to the difference in their publication periods and research settings.

As a second key finding, it was revealed that the lecturers' and students' beliefs diverged from each other in many points. Of particular importance, it became obvious that the lecturers' age, experience, and status were the determining factors for their attitudes towards pronunciation, whereby they insinuated that their views and beliefs were all supported by the experiences they had gained throughout their learning and teaching processes. On this notion, Busa (2008) maintained that the lecturers of pronunciation are role models for their students in

that their experience grants them the two-way freedom of observation and domination. In a confirmatory manner, Couper (2019) maintained that teachers, in line with the accumulation of their experience, beliefs, and cognition, are the primary sources of corrective feedback for their students.

The effect of motivation was also emphasized in the results of the present study and this effect was endorsed by the lecturers as an effective factor. Conceivably, motivation is a universally accepted effective factor for any learning/teaching process. In a similar manner, Schaetzel (2009) accepted motivation as a complementary element and Orlow (1951) regarded it as an indispensable element to be used for the elimination of the inaccuracies in L2 pronunciation. On similar grounds, Saville-Troike (2012) contended that motivation constitutes a major part of affective filter and a certain amount of motivation is needed for learners to ingest the target input provided through instruction.

The lecturers' and students' perceptions into the most difficult aspect of pronunciation led to a remarkable divergence between the two groups. While specific consonants seemed to be the most challenging part for the lecturers, intonation was revealed as the most challenging aspect for the students. Similarly, intonation has been cited as a challenging part in numerous studies as well (Busa, 2008; Gilakjani, 2012; Harmer, 2015). As for the consonants, Ercan (2018) evaluated the pronunciation problems experienced by Turkish EFL learners in Northern Cyprus and revealed that the learners had significant difficulty in pronouncing certain English consonants (i.e., /θ/, /ð/, /w/, /v/, /ŋ/).

The final section of the study came up with some suggestions put forth by the lecturers who emphasized that there was a need for breaking the vicious circle in the larger system of ELT in Turkey and also noted that this could only be achieved by revising the entire system, which, if achieved, would gradually produce well-trained speakers of foreign language. According to Orlow (1951), such an amendment can be achieved in the same way one would correct the learners' mother tongue by aiding learners to adopt new speech habits. In a similar way, a study conducted in Chinese context by Gan (2012) investigated the oral problems of EFL learners and also reported that the participants proposed that the curriculum should be revised to include all language skills in tandem. The other relevant suggestion proposed by the lecturers in our study was that the revision of standard tests of foreign language assessment implemented in Turkey, e.g. YDS, by allowing them to involve all four skills so as to fit the needs of the students. In this way, according to lecturers, the students from any educational level would adapt their own learning styles according to the requirements of such a test, which would ultimately contribute to their pronunciation improvement. As a matter of fact, this proposal has been documented by a large body of literature which investigated the effectiveness of foreign language tests administered in Turkey on learners' improvement in English speaking skills and pronunciation and revealed that the tests failed to foster these skills since they were overwhelmingly based on reading, vocabulary, and grammar and ignored the remaining skills and subskills (Akın, 2016; Hatipoğlu, 2016; Kılıçkaya, 2016; Külekçi, 2016).

Overall, the results made it clear that lecturers viewed the pronunciation from a different angle from that of students. Additionally, it was revealed that both the students and the lecturers had difficulties in English pronunciation, for which they did not feel the necessity of possessing native factors (native pronunciation, lecturer, and setting). Based on these findings, it is recommendable that there is need for a comprehensive and bottom-up amendment both in the teaching/learning of pronunciation as well as in the overarching mechanisms encompassing pronunciation instruction such as national educational system, ELT methodology, and teacher training schemes. Additionally, creating authentic settings in which the quintessential actors involved in pronunciation-related activities, i.e. teachers and learners, could have increased exposed to native elements of pronunciations, e.g. intonation, stress, rhythm, and thus could enhance their competence in pronunciation by merging the theoretical knowledge they gain at school with the practical observations they perform with native speakers. In doing so, both teachers and learners could feel more motivated towards the exertion of pronunciation rules in their daily life speech. Further studies are encouraged to focus on the subcategories of

pronunciation such as segmentals and suprasegmentals, in attempts to find out the problems and solutions regarding each of these subcategories.

REFERENCES

- Akın, G. (2016). Evaluation of national foreign language test in Turkey. *Asian Journal of Educational Research*, 4(3), 11-21.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., & Pincas, A. (2003). *Teaching English as a foreign language*. London: Routledge.
- Burgess, J., & Spencer S. (2000). Phonology and pronunciation in integrated language teaching and lecturer education. *System*, 28, 191–215.
- Busa, M. G. (2008). *New Perspectives in Teaching Pronunciation*. In A. Baldry, M. Pavesi, C. Taylor Torsello, and C. Taylor (eds.), *From DIDACTAS to eCoLingua: an ongoing research project on translation and corpus linguistics*, TRIESTE: EUT, 171–188, ISBN/ISSN: 978–88–8303–224–0.
- Catford, J. C. (1966). English Phonology and the Teaching of Pronunciation. *College English*, 27(8), 605–613.
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Couper, G. (2019). Teachers' cognitions of corrective feedback on pronunciation: Their beliefs, perceptions and practices. *System*, 84, 41-52.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd edition)*. Los Angeles: Sage.
- Crystal, D. (1989). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Darcy, I. (2018). Powerful and Effective Pronunciation Instruction: How Can We Achieve It? *The CATESOL Journal*, 30(1), 13-45.
- Ercan, H. (2018). Pronunciation problems of Turkish EFL learners in Northern Cyprus. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(4), 877-893.
- Foote, J. A., Holtby, A. K., & Derwing, T. M. (2011). Survey of the teaching of pronunciation in adult ESL programs in Canada. *TESL Canada Journal*, 29(1), 1-22.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2011). *An introduction to language (ninth edition)*. Australia: Wadsworth, Cengage Learning.
- Gan, Z. (2012). Understanding L2 speaking problems: Implications for ESL curriculum development in a teacher training institution in Hong Kong. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(1), 43-59.
- Gilakjani, A. P. (2012). The Significance of Pronunciation in English Language Teaching. *English Language Teaching*, 27(4), 96–107.
- Gilakjani, A. P. (2017). English Pronunciation Instruction: Views and Recommendations. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(6), 1249-1255.
- Gilakjani, A., & Ahmadi, A. (2011). A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 977-988.
- Hardison D. M. (2010). Trends in teaching pronunciation. *Center for Language Education and Research*, 14(2), 3–8.

- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching (5th edition)*. Essex: Pearson Education.
- Hatipoğlu, Ç. (2016). The impact of the university entrance exam on EFL education in Turkey: Pre-service English language teachers' perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 136-144.
- Jenkins, J. (2004). Research in Teaching Pronunciation and Intonation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24(1), 109-125. <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190504000054>.
- Kılıçkaya, F. (2016). Washback effects of a high-stakes exam on lower secondary school English teachers' practices in the classroom. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 40(1), 116-134.
- Külekcı, E. (2016). A concise analysis of the Foreign Language Examination (YDS) in Turkey and its possible washback effects. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 3(4), 303-315.
- Lee, B., Plonsky, L., and Saito, K. (2020). The effects of perception- vs. production-based pronunciation instruction. *System*, 88, 1-13.
- Liu, Q. (2011). Factors influencing pronunciation accuracy: L1 negative transfer, task variables and individual aptitude. *English Language Teaching*, 4(4), 115-120. doi: 10.5539/elt.v4n4p115
- Lord, G. (2008). Podcasting Communities and Second Language Pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41(2), 364-379.
- Nunan, D. (2013). *Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan*. New York: Routledge.
- O'Brien, M. G. (2004). Pronunciation Matters. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 37(1), 1-9.
- Orlow, P. F. (1951). Basic Principles of Teaching Foreign Pronunciation. *The Modern Language Journal*, 35(5), 387-390.
- Samuel, C. (2010). In the Classroom: Pronunciation Pegs. *TESL Canada Journal*, 27(2), 103-113.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition (2nd edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaetzel, K. (2009). *Teaching Pronunciation to Adult English Language Learners*. Washington, DC: CAELA Network Brief.
- Setter, J. & Jenkins J. (2005). State-of-the-Art Review Article. *Language Teaching*, 38(1), 1-17.
- Zoghbor, W. S. (2018). Teaching English pronunciation to multi-dialect first language learners: The revival of the Lingua Franca Core (LFC). *System*, 78, 1-14.