

Yönetsel Bağlamda Okul Öncesi Eğitimdeki Sorunlar: Bir Fenomenoloji Çalışması

Muhammet İbrahim AKYÜREK^a

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim öğretmeni görüşlerine göre yönetsel bağlamda okul öncesi eğitimdeki sorunların belirlenmesidir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemini esas alan, olgubilim (fenomenoloji) araştırmasıdır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ankara il merkezindeki ilçelerde yer alan ilkokul, ortaokul, lise ve anaokullarında görevli 56 okul öncesi eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, 2018-2019 eğitim öğretim yılı Mart ayı içerisinde toplanmıştır. Görüşme tekniği kullanılarak verilere ulaşılmış bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analiz tekniği kullanılmış, bulgular uygun görülen ve gerekli olan yerlerde nicelleştirilerek (sayı kullanılarak) sunulmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında birtakım yönetsel sorunların olduğu ifade edilebilir. Bu sorunlar arasında; okullarda okul öncesi öğretmenleri arasında bir iletişim ve rekabet sorunu bulunması, öğretmenlere olması gerekenden daha fazla sorumluluk verilmesi, birtakım materyallerin eksik olması, yönetimin geleneksel yönetim anlayışıyla hareket etmesi ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğretmen isteğinin veli isteği söz konusu olduğunda göz ardı edilmesi sayılabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetsel birtakım sorunların üstesinden gelebilmek ve etkin okul yönetimini sağlamak adına yöneticilerin okul öncesi eğitimi mezunu olmaları veya bu konuda yeterli bir hizmet öncesi ve içi eğitim almaları sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Yönetsel Sorun, Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen, Yönetici

Problems in Preschool Education in the Administrative Context: A Phenomenology Study

Abstract

The purpose of this research is to determine the problems in pre-school education in the administrative context according to the opinions of preschool education teachers. This study is a phenomenology research based on the qualitative research method. The study group of this research consists of 56 pre-primary education teachers working in primary, secondary, high school and kindergartens located in the districts of Ankara city center. The data were collected in March 2018-2019 academic year. In this study, data analysis was used by using interview technique, content analysis and descriptive analysis technique were used, and the findings were presented by quantifying (using numbers) where appropriate and necessary. It can be stated that there are some administrative problems in preschool education institutions. Among these problems; there is a problem of communication and competition among preschool teachers in schools, giving teachers more responsibility than they should be, lack of some materials, management's traditional management approach and crowding of class sizes, ignoring teachers' request when parents are concerned. In order to overcome some administrative problems in preschool education institutions and to ensure effective school management, administrators can be graduated from pre-school education or receive sufficient pre-service and in-service training.

Keywords: Managerial Problem, Pre-School Education, Teacher, Manager

^a Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye ORCID:0000-0001-9122-471X i_akyurek56@hotmail.com
Atf: Akyürek, M. İ. (2020). Yönetsel bağlamda okul öncesi eğitimdeki sorunlar: Bir fenomenoloji çalışması *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(3) 1-18. DOI : 10.46423/izujed.709983

Extended Abstract

Introduction

In preschool period, it is primarily the responsibility of educational institution administrators to ensure the child's psychomotor, cognitive and psychological development, as well as the development status of the teacher. Therefore, it is important to learn about the administrative problems experienced by preschool education teachers, who are among the important stakeholders in these institutions, to create an effective school. In preschool education, the problem area that affects the whole education in particular may be of an administrative nature. Learning what the problems are in this administrative framework will be able to provide individual and organizational development in the effective school building process by producing solutions to these problems. By learning these problems and finding solutions accordingly, preschool education can be provided to work more qualified and productive. In addition, this research; MoNE can also make some contributions in terms of guiding preschool education managers and teachers and university area experts. This research may also have an important place in the literature, since it is a qualitative study that involves participants from different environments and is made with a large working group. The purpose of this research in this context is to determine the problems in pre-school education in the administrative context according to the opinions of preschool education teachers.

Method

This study is a phenomenology research based on the qualitative research method.

This research was carried out in accordance with the opinions of preschool education teachers working in primary schools, secondary schools, high schools and kindergartens in the districts of Ankara city center in the 2018-2019 academic year. The study group of this research consists of 56 pre-primary education teachers working in primary, secondary, high school and kindergartens located in the districts of Ankara city center. The teachers in the study group were determined randomly, representing each district according to the number of teachers in the districts of Ankara.

In the first stage of the research; "What are the problems in pre-school education in the managerial context?" To search for answers to the question, a literature review was conducted. Scope validity of the research; It was determined by an educational sciences specialist, a preschool education specialist, a kindergarten principal and two senior preschool education teachers. Accordingly, the data collection tool to be used in the research has been developed.

In this study, the data were obtained through interviews with 56 pre-school education teachers in order to identify problems in pre-school education in an administrative context. Interviews were conducted with each teacher in an average of 30-45 minutes face to face. The answers given by the teachers to the open-ended questions in the interviews were taken orally and recorded in writing without voice recording. In order not to cause data loss in the research, all the teachers said were recorded in writing. The data were collected in March 2018-2019 academic year.

In this study, data analysis was used by using interview technique, content analysis and descriptive analysis technique were used, and the findings were quantified (using numbers) where appropriate and necessary.

Findings and Discussion

The percentage of those who say “yes” on the theme “There are some problems in your school” is higher. It can be stated that there are some administrative problems in preschool education institutions. Among these problems; There is a problem of communication and competition among preschool teachers in schools, giving teachers more responsibility than they should be, lack of some materials, management's traditional management approach and crowded class sizes, ignoring teachers' request when parents are concerned.

The percentage of those who say “yes” on the theme “There are some deficiencies in the physical and technological conditions of the class and the school” is higher. It can be stated that there are some deficiencies in the physical and technological conditions of the classroom and the school in preschool education institutions. Among them; Lack of internet access in classrooms, lack of technological devices such as smart board and projection, poor physical structure of the buildings and negative effects of education in order to improve this bad situation, especially the lack of toy materials and areas where they can play. The vast majority of teachers who participated in the research stated that they had problems due to physical deficiencies in preschool education.

The rate of those who say “yes” is higher regarding the theme of “the importance of preschool education is not understood adequately and there are managers from different branches”. It can be stated that the importance of pre-school education in preschool education institutions is not understood adequately and the presence of managers from different branches is a problem. Among them; In preschool education institutions, the fact that the managers are not chosen among the pre-school education graduates, the teachers are not understood and a management understanding that is not dominant in the field is dominant, considering that they do not know the content of preschool education, they care less about the quality of preschool education, and have the characteristics required by the professions of preschool education teachers. Carrying out its activities can be considered as a caregiver by the society.

The percentage of those who say “yes” on the theme “There is a lack of material” is higher. It can be stated that there is a lack of material in preschool education institutions. Among them; The lack of toys used for educational purposes, the lack of mind games, the lack of children's playgrounds in terms of opportunities, the lack of computers in the classrooms, the lack of toys and the fact that the toys in the parking area do not have new and different features.

The percentage of those who say “no” on the theme “Your school has a budget shortage” is higher. It can be stated that the budget is sufficient in preschool education institutions. This indicates that there is no financing problem in preschool education institutions and accordingly, school need planning can be carried out more effectively. Especially the necessary and sufficient spending of the budget is an important situation in terms of effective management of the budget.

The percentage of those who say "no" is higher regarding the theme of "security" in the physical conditions or social activities of your school. It can be stated that security is sufficient in preschool education institutions. Thus, a healthier and safer education and training environment can be offered and the quality of education will increase. Especially the presence of a security staff in every school is an important and necessary situation in terms of providing security.

Giriş

Okul öncesi eğitim, kişinin doğumu ile başlayıp ilkököl eğitimine başlayıncaya kadar geçen süreçte tüm yaşam süreci birtakım etkide bulunarak katkı sağlayabilir. Oğuzkan ve Oral (1983) okul öncesi eğitimi, çocuğun kişisel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, çocukların bütün gelişimlerini en iyi bir şekilde yönlendiren bir eğitim süreci olarak betimlemektedir. Oğuzkan (1981) ise okul öncesi eğitimi, okul öncesi çağında bulunan küçük çocuklara özellikle yuvalarda, anaokullarında veya ana sınıflarında kişisel anlamlandırmaların gelişmesi, toplumsal alışkanlıklar kazanmaları ve sorun çözme becerilerini artırmaları için verilen eğitim şeklinde ifade etmektedir.

Türkiye’de eğitim politikalarında okul öncesi eğitime öncelik verilmesi 2005 yılı itibariyle gerçekleşmiş, okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve okullaşma oranlarını artırmak amacıyla farklı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, 17. Millî Eğitim Şurası’nda, okul öncesi eğitimin 60-72 ay grubu çocuklar için zorunlu olması kararlaştırılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı/MEB, 2006). Bu karar gereğince, Millî Eğitim Bakanlığı 2009-2010 eğitim öğretim yılında, 32 pilot ilde 5 yaş grubu çocuklara zorunlu okul öncesi eğitim sağlamıştır. Ayrıca, 2017-2019 Orta Vadeli Programı (Kalkınma Bakanlığı, 2016)’nda ve 2023 Eğitim Vizyon Belgesi (MEB, 2018)’nde okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesine yönelik hedeflere yer verilmiş ve bu kapsamda gerekli çalışmaların yapılacağı belirtilmiştir. 2018-2020 Yeni Orta Vadeli Program (Kalkınma Bakanlığı, 2017)’da ise “okul öncesi eğitimin, beş yaş grubu çocuklar başta olmak üzere yaygınlaştırılması” hedeflerine yer verilmiştir. Ancak, Millî Eğitim Bakanlığı’nun 2016 yılı Faaliyet Raporu (MEB, 2016)’nda, eğitim alanındaki faaliyetlerde Bakanlık tarafından “zayıf” olarak değerlendirilen konular arasında “okul öncesi eğitim imkânlarının yaygınlık ve yeterliliği” yer almıştır. Tüm bu gelişmelere rağmen Türkiye’de okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmemiştir.

Okul öncesi eğitimin ülkemizde yaygınlaşması ile bu kurumların sahip olduğu fiziksel yapı ve öğrenci sayıları, olanaklar, okul öncesi eğitim programı, kurumlarda görev yapan öğretmenler, aileler ve onların tutumlarının uygulamalara yansımaları, kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler, toplumun okul öncesi eğitime bakışı gibi konular dikkat çekmeye başlamıştır. Yapılan araştırmalarda nitelikli erken çocukluk eğitim programlarına katılan çocukların okul başarılarının olumlu şekilde geliştiği ve tam gün eğitim alanların yarım gün eğitim alanlara göre gelişimlerinin daha olumlu olduğu belirtilmektedir (Carnes ve Albrecht, 2007; Santoro, 2011; Ada, Küçükali, Akan ve Dal, 2014). Bu durumlar dikkate alındığında bireyin gelişiminde çok önemli bir yere sahip olan okul öncesi dönemde nitelikli ve gelişime açık bir eğitim verilebilmesi için mevcut sorunların belirlenip çözüm önerileri sunulması gerekmektedir.

Alanyazında okul öncesi eğitimde yaşanan sorunlarla ilgili araştırmalar incelendiğinde; anne baba tutumların eğitime yansımaları (Cömert ve Güleç, 2004; Günalp, 2007), okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunları (Alisinanoğlu & Kesicioğlu, 2010), okul öncesi eğitime uyumda yaşanan sorunlar (Özbey 2010; Başaran, Gökmen ve Akdağ, 2014), okul uygulamalarında karşılaşılan sorunlar (Seçer, Çeliköz & Kaygılı, 2010; Taşdere, 2014), okulların ve sınıfların fiziki yapılarının eğitime yansımaları (Öğülmüş ve Özdemir, 2013; Kubanç, 2014), öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde yaşadıkları sorunlar (Tuş ve Çiftçi Tekinarslan, 2013; Koçyiğit, 2015), yeni eğitim sisteminin (4+4+4) uygulanmasında yaşanan sorunlar (Cerit, Akgün, Yıldız ve Soysal, 2014), ilköğretime geçişte yaşanan sorunlar (Şahin,

Sak ve Tuncer, 2013; Bay ve Çetin, 2014), okul öncesinde yönetim sorunları (Ada vd. 2014) gibi konularda çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunlara dönük olarak, Zayimoğlu Öztürk, Kaya ve Durmaz (2015)'in, araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim öğretmenleri okul yönetimi, zümre arkadaşları, branş/sınıf öğretmenleri ve veliler ile değişik hususlarda birtakım sorunlar yaşamaktadır. Zembat (2012)'in araştırma sonuçlarına göre ise, okul öncesi eğitimde görevli öğretmenler, yöneticinin özel gün ve haftalarda sunulmak üzere okul öncesi eğitim öğretmenlerinden sınıfça hazırlanan faaliyet talep etmesi, ana sınıfı ailetlerinin kullanım şekli, sınıfın fiziksel koşullarındaki birtakım eksiklikler ve materyal eksikliği, okul öncesi eğitimin öneminin yeterli bir biçimde kavranmaması, öğretmenin yardımcı personel talebine duyarsız kalınması ve yöneticinin öğretmenlere eşit mesafede durmaması gibi sebeplere bağlı olarak okul yöneticileri ile birtakım sorunlar yaşamaktadır.

Okul öncesi dönemde, çocuğun psikomotor, bilişsel ve psikolojik gelişim ve ayrıca öğretmenin gelişim durumlarını sağlayabilmek öncelikle eğitim kurumu yöneticilerinin sorumluluğundadır. Bu nedenle bu kurumlardaki önemli paydaşlar arasında yer alan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaşamış oldukları yönetsel sorunların öğrenilmesi etkili okul oluşturmak için önemlidir. Okul öncesi eğitimde özellikle eğitimin bütününe etki eden sorun alanı yönetsel nitelikte olabilmektedir. Bu yönetsel çerçevede sorunların neler olduğunun öğrenilmesi, bu sorunlara çözümler üretilerek etkili okul oluşturma sürecinde bireysel ve örgütsel gelişimi sağlayabilecektir. Bu sorunların öğrenilmesi ve buna bağlı olarak çözümler bulunması yoluyla okul öncesi eğitimin daha nitelikli ve verimli işlemesi sağlanabilir. Ayrıca bu araştırma; MEB, okul öncesi eğitim yöneticisi ve öğretmenleri ile üniversite alan uzmanlarına yol göstermesi açısından da birtakım katkılar sağlayabilir. Bu araştırma, farklı ortamlardaki katılımcıların dâhil edilip geniş çalışma grubuyla yapılan nitel bir çalışma olması nedeniyle de alanyazında önemli bir yer tutabilecektir. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim öğretmeni görüşlerine göre yönetsel bağlamda okul öncesi eğitimdeki sorunların belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okulunuzda birtakım sorunlar bulunmakta mıdır? Sorunlar bulunuyorsa nelerdir?
2. Sınıf ile okulun fiziksel ve teknolojik koşullarında birtakım eksiklikler bulunmakta mıdır? Eksiklikler bulunuyorsa nelerdir?
3. Okul öncesi eğitimin öneminin yeterli biçimde anlaşılabilmesi ve farklı branşlardan yöneticilerin bulunması söz konusu mudur? Açıklar mısınız.
4. Materyal eksikliği yaşanmakta mıdır? Materyal eksikliği bulunuyorsa nelerdir?
5. Gezilerde/ziyaretlerde veya okulda yapılması planlanan uygulamalarda/etkinliklerde öğretmen görüşlerinin alınmaması ya da bu gibi konularda öğretmenlere yardımcı olunmaması durumları söz konusu mudur? Açıklar mısınız.
6. Okulunuzda bütçe yetersizliği bulunmakta mıdır? Bütçe yetersizliği bulunuyorsa, hangi konularda bu sorunu yaşamaktasınız?
7. Okulunuzun fiziksel koşullarında veya sosyal etkinliklerinde 'güvenlik' anlamında birtakım sorunlar bulunmakta mıdır? Güvenlik sorunları bulunuyorsa, hangi konularda bu sorunu yaşamaktasınız?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemini esas alan, olgubilim (fenomenoloji) araştırmasıdır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz. Ancak bu tanışıklık, olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini hazırlar. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda elde edilen sonuçlar evrene genellenememekle birlikte, elde edilen sonuçlar, konuya ilişkin bir bakış açısı sağlaması bakımından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Karasar, 2015).

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezindeki ilçelerde yer alan ilkök, ortaokul, lise ve anaokullarında görevli okul öncesi eğitim öğretmeni görüşlerine göre gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ankara il merkezindeki ilçelerde yer alan ilkök, ortaokul, lise ve anaokullarında görevli 56 okul öncesi eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, Ankara ilindeki ilçelerin öğretmen sayısına göre her ilçeyi temsilen seçkisiz bir şekilde belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kritik durum örnekleme olarak nitelendirilen örneklem türü yardımıyla belirlenmiştir. Patton (1987)'a göre, olasılık temelli örnekleme temsiliyeti sağlama yoluyla evrene geçerli genellemeler yapma konusunda önemli yararlar sağlarken, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Patton (1987)'a göre amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri de "kritik durum örnekleme"dir. Kritik durum örneklemesinde, kritik bir durum veya durumların varlığına işaret eden en önemli gösterge; "bu, burada oluyorsa, başka benzer durumlarda kesinlikle olur" ya da tam tersine "bu, burada olmuyorsa, başka benzer durumlarda kesinlikle olmaz" şeklinde bir ifadededir. Bu durumun başka bir göstergesi "bu grup belirli bir problemle karşılaşıyorsa, diğer bütün gruplar kesinlikle bu problemle karşı karşıya kalır" şeklinde bir yargının varlığı veya yokluğudur. Diğer taraftan bir veya birkaç kritik durumun çalışılması, benzer bütün durumlara ilişkin belirli genellemelerin yapılmasına olanak vermez. Buna rağmen araştırma sonucunda elde edilen veriye dayalı sonuçların zenginliği ve inandırıcılığı sınırlı ölçüde genellemeler yapılmasını olanaklı kılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmaya katılanların demografik değişkenlere ilişkin bilgilerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

| | Değişken | N | % |
|----------------|----------------------|----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 53 | 94.6 |
| | Erkek | 3 | 5.4 |
| Yaş | 21-30 | 13 | 23.2 |
| | 31-40 | 27 | 48.2 |
| | 41-50 | 15 | 26.8 |
| | 51 ve üzeri | 1 | 1.8 |
| Medeni durum | Evli | 51 | 91.1 |
| | Bekâr | 5 | 8.9 |
| Öğrenim durumu | Lise | 1 | 1.8 |
| | Ön lisans | 1 | 1.8 |
| | Lisans | 50 | 89.3 |
| | Lisansüstü | 4 | 7.1 |
| Mesleki kıdem | 1-5 yıl | 3 | 5.4 |
| | 6-10 yıl | 22 | 39.3 |
| | 11-15 yıl | 16 | 28.5 |
| | 16-20 yıl | 7 | 12.5 |
| | 21 ve daha fazla yıl | 8 | 14.3 |
| | Toplam | 56 | 100 |

Tablo incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre oran olarak kadınların %94.6 ile daha fazla olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %48.2 ile 31-40 yaş, en az orana sahip grubu ise %1.8 ile 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler oluşturmaktadır. Medeni durum değişkenine göre oran olarak evli olanların %91.1 ile daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %89.3 ile lisans, en az orana sahip grupları %1.8 ile lise ve ön lisans grubundaki öğretmenler oluşturmaktadır. Mesleki kıdem değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %39.3 ile 6-10 yıl, en az orana sahip grubu ise %5.4 ile 1-5 yıl grubundaki öğretmenler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın ilk aşamasında; “Yönetsel bağlamda okul öncesi eğitimdeki sorunlar nelerdir?” sorusuna cevap aramak amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Araştırmanın kapsam geçerliliği; bir eğitim bilimlari uzmanı, bir okul öncesi eğitimi uzmanı, bir anaokulu müdürü ve kıdemli iki okul öncesi eğitim öğretmeni tarafından belirlenmiştir. Bunlara bağlı olarak araştırmada kullanılacak olan veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Bu çalışmada, “görüşme-standartlaştırılmış açık uçlu görüşme” tarzı kullanılmıştır. Patton’a göre görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır. Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen şeyler anlamaya çalışılır. Bu süreçte, sorulan sorulara, karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir şekilde tepkide bulunmasını sağlamak görüşmecinin görevidir. Patton’a göre görüşme yaklaşımlarından biri de “standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzı”dır. Patton’a göre bu yaklaşım, “dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur”. Bu yaklaşım, bazı insanlardan daha yoğun ve çok, bazı insanlardan ise daha az sistematik ve yüzeysel bilgi edinilmesine yol açabilecek olan görüşmeci yanlılığını veya öznelliğini azaltır.

Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme, bir araştırmanın başkaları tarafından tekrar edilmesi olasılığını önemli ölçüde arttırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler, yönetsel bağlamda okul öncesi eğitimdeki sorunları belirlemek amacıyla 56 okul öncesi eğitim öğretmeni ile yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler, her bir öğretmen ile yüz yüze şekilde ortalama 30-45 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerdeki açık uçlu sorulara öğretmenler tarafından verilen cevaplar sözlü olarak alınıp, ses kaydı olmadan yazılı olarak kaydedilmiştir. Çalışmada veri kaybına yol açmaması adına, öğretmenlerin her söylediği yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Veriler, 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı mart ayı içerisinde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme tekniği kullanılarak verilere ulaşılmış bu çalışmada verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analiz tekniği kullanılmış, bulgular uygun görülen ve gerekli olan yerlerde nicelleştirilerek (sayı kullanılarak) sunulmuştur. Nitel bulgular analize açıklık getirmek, güvenilirliği arttırmak için nicel ifadeler kullanılarak belirtilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel araştırma yöntemlerinde geçerlik kavramı çalışmacının çalıştığı olguyu, olduğu haliyle ve olabildiğince tarafsız gözlemesi anlamına gelmektedir. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve çalışmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir çalışmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. İç geçerliği/inandırıcılığı sağlama konusunda çalışmacılardan hem veri toplama süreçlerinde hem de verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olması ve bu tutarlılığın nasıl sağlandığı konusunda açıklama yapması beklenmektedir. Betimsel türden bir analizin kullanıldığı bir çalışmada, görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlik için önemli olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların görüşleri incelenirken kullandıkları sözcük, cümle ve kavramlardan yola çıkılarak özellikle kendi ifadelerinde yer verdikleri kavramların kullanılmasına özen gösterilmiştir. Çalışmada inandırıcılığı sağlamak ve öğretmen görüşlerini daha açık bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerin analizinde çalışmanın başlangıcında belirlenmiş olan kategorilere uygun birtakım kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar çalışmanın amacına hizmet edecek bir şekilde benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır. Bu gruplama sonucunda çalışmaya katılan öğretmen görüşleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Sonrasında ise, ortaya çıkan bulgular yorumlanarak sorunlar incelenmiştir. Ayrıca, katılımcıların gerçek ismi yerine takma isimler kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Ankara il merkezindeki ilçelerde yer alan ilkököl, ortaokul, lise ve anaokullarında görevli okul öncesi eğitim öğretmen görüşlerine göre yönetsel bağlamda okul öncesi eğitimdeki sorun durumları aşağıda yer almaktadır. Bu aşamada her bir soru ve buna ilişkin görüşler açıklanmış ve yorumlanmıştır.

“Okulunuzda birtakım sorunlar bulunmakta mıdır? Sorunlar bulunuyorsa nelerdir?” sorusu kapsamında yer alan tablo aşağıdadır:

Tablo 2. Sorunların Varlığı

| Tema | Kodlar | N | % |
|--|--------|----|------|
| Okulunuzda birtakım sorunlar bulunmakta mıdır? | Evet | 38 | 67.9 |
| | Hayır | 18 | 32.1 |
| Toplam | | 56 | 100 |

Tablo incelendiğinde; “Okulunuzda birtakım sorunlar bulunmaktadır” temasına ilişkin “evet” diyenlerin oranı %67.9 ile daha yüksektir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin soruya verdikleri ayırt edici cevaplar aşağıda açıklanmıştır:

Katılımcılardan O8’in görüşü: “İletişimsizlik, öğretmene çok fazla sorumluluk yüklenmesi ve öğretmenler arası rekabet vardır.” Okullarda okul öncesi öğretmenleri arasında bir iletişim ve rekabet sorunu bulunduğu, öğretmenlere olması gerekenden daha fazla sorumluluk verildiği vurgulanmıştır.

Katılımcılardan O19’un görüşü: “Materyal eksikliği bulunmaktadır.” Okullarda birtakım materyallerin eksik olduğu ifade edilmiştir.

Katılımcılardan O40’ın görüşü: “İdarenin katı tutumları ve sınıfların kalabalık olması söz konusudur.” Yönetimin geleneksel yönetim anlayışıyla hareket ettiği ve sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu söylenmiştir.

Katılımcılardan O54’ün görüşü: “Velilerin isteklerinin öğretmen isteklerinin önüne geçmesi durumu vardır.” Öğretmen isteğinin veli isteği söz konusu olduğunda göz ardı edildiği vurgulanmıştır.

“Sınıf ile okulun fiziksel ve teknolojik koşullarında birtakım eksiklikler bulunmakta mıdır? Eksiklikler bulunuyorsa nelerdir?” sorusu kapsamında yer alan tablo aşağıdadır:

Tablo 3. Fiziksel ve Teknolojik Eksiklikler

| Tema | Kodlar | N | % |
|---|--------|----|------|
| Sınıf ile okulun fiziksel ve teknolojik koşullarında birtakım eksiklikler bulunmakta mıdır? | Evet | 38 | 67.9 |
| | Hayır | 18 | 32.1 |
| Toplam | | 56 | 100 |

Tablo incelendiğinde; “Sınıf ile okulun fiziksel ve teknolojik koşullarında birtakım eksiklikler bulunmaktadır” temasına ilişkin “evet” diyenlerin oranı %67.9 ile daha yüksektir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin soruya verdikleri ayırt edici cevaplar aşağıda açıklanmıştır:

Katılımcılardan O2’nin görüşü: “Sınıfta internetin olmaması.” Sınıflarda internete erişimin olmadığı ifade edilmiştir.

Katılımcılardan O14’ün görüşü: “Akıllı tahta olsa iyi olurdu ya da her sınıfa projeksiyon olabilirdi.” Okuldaki akıllı tahta ve projeksiyon gibi teknolojik cihazların yokluğu vurgulanmıştır.

Katılımcılardan O16’nın görüşü: “Bina tesisat ve donanım malzemesi çürük yapılmış; neredeyse tadilat ve tamirattan kendimizi eğitime veremiyoruz.” Okul binalarının fiziki yapılarının kötü durumda olduğu ve bu kötü durumun iyileştirilmesi adına yapılan çalışmaların eğitimi olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir.

Katılımcılardan O29'un görüşü: "Oyuncak materyal ve oyun alanı eksikliği bulunmaktadır." Çocuklar için özellikle oyuncak materyal ve oynayabilecekleri alanların yetersizliği vurgulanmıştır.

"Okul öncesi eğitimin öneminin yeterli biçimde anlaşılabilmesi ve farklı branşlardan yöneticilerin bulunması söz konusu mudur? Açıklar mısınız." sorusu kapsamında yer alan tablo aşağıdadır:

Tablo 4. Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Farklı Branşlardan Yöneticilerin Bulunması

| Tema | Kodlar | N | % |
|--|--------|----|------|
| Okul öncesi eğitimin öneminin yeterli biçimde anlaşılabilmesi/farklı branşlardan yöneticilerin bulunması söz konusu mudur? | Evet | 37 | 66.1 |
| | Hayır | 19 | 33.9 |
| Toplam | | 56 | 100 |

Tablo incelendiğinde; "Okul öncesi eğitimin öneminin yeterli biçimde anlaşılabilmesi ve farklı branşlardan yöneticilerin bulunması söz konusudur" temasına ilişkin "evet" diyenlerin oranı %66.1 ile daha yüksektir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin soruya verdikleri ayırt edici cevaplar aşağıda açıklanmıştır:

Katılımcılardan O8'in görüşü: "Okul öncesi eğitim öğretmeni yönetici olursa daha iyi olur çünkü o zaman öğretmeni, yaşadığı sıkıntılarda daha iyi anlayabilir ve öğretmenin yanında daha fazla durabilir." Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin okul öncesi eğitimi mezunları arasından seçilmesinin, öğretmenlerin daha iyi anlaşılması açısından gerektiği ifade edilmiştir.

Katılımcılardan O10'un görüşü: "Alana hâkim olan yöneticiler olması gerekir. Branş dışı yönetici alana hâkim olamayabilir. Alan itibarıyla başta personel dairesi dâhil hiçbir kurum tarafından net anlaşılabilmediğimizi düşünmüyorum." Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan üst veya alt yöneticilerin okul öncesi eğitimi mezunları arasından seçilmemesinin, alana hâkim olmayan bir yönetim anlayışının egemen olmasına yol açtığı belirtilmiştir.

Katılımcılardan O28'in görüşü: "Branş dışı yöneticiler verdiğimiz eğitimin içeriğini bilmedikleri için önemsememektedirler." Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin okul öncesi eğitimi mezunları arasından seçilmesinin, okul öncesi eğitimin içeriğini bildikleri düşünüldüğünde okul öncesi eğitimdeki niteliği daha fazla önemseyecekleri vurgulanmıştır.

Katılımcılardan O35'in görüşü: "Okul öncesi eğitim öğretmenleri hâlâ toplum tarafından bakıcı olarak görülüyor." Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleklerinin gerektirdiği özelliklere sahip olarak eğitim faaliyetlerini yürütmesi toplum tarafından göz ardı edilerek, bir bakıcı gibi görüldükleri ifade edilmiştir.

"Materyal eksikliği yaşanmakta mıdır? Materyal eksikliği bulunuyorsa nelerdir?" sorusu kapsamında yer alan tablo aşağıdadır:

Tablo 5. Materyal Eksikliği

| Tema | Kodlar | N | % |
|--------------------------------------|--------|----|------|
| Materyal eksikliği yaşanmakta mıdır? | Evet | 32 | 57.1 |
| | Hayır | 24 | 42.9 |
| Toplam | | 56 | 100 |

Tablo incelendiğinde; “Materyal eksikliği yaşanmaktadır” temasına ilişkin “evet” diyenlerin oranı %57.1 ile daha yüksektir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin soruya verdikleri ayırt edici cevaplar aşağıda açıklanmıştır:

Katılımcılardan O8’in görüşü: “Eğitici oyuncaklar eksik.” Okullarda eğitsel amaçlı kullanılan oyuncakların eksik olduğu belirtilmiştir.

Katılımcılardan O17’nin görüşü: “Akıl oyunları eksik ve çocukların oyun oynayabileceği daha fazla alanlar olmalı.” Akıl oyunlarının eksikliğine dikkat çekilerek, çocuk oyun alanlarının imkânlar açısından yetersizliğine vurgu yapılmıştır.

Katılımcılardan O22’nin görüşü: “Okulda sınıflarda öğretmenlerin bilgisayarı yok, öğretmenler etkinlik için devamlı sınıfı ve çocukları bırakıp öğretmenler odasına geliyor.” Sınıflarda bilgisayar bulunmamasının birtakım sıkıntılara yol açtığı ifade edilmiştir.

Katılımcılardan O54’ün görüşü: “Oyuncak azlığı (masa oyuncakları, psikomotor ve bilişsel alana yönelik oyuncaklar) olmaması ve park oyuncaklarının alışılmışın dışında olmaması yani hep aynı olması.” Okullarda oyuncakların eksikliğine ve park alanında bulunan oyuncakların yeni ve farklı özelliklere sahip olmadığı vurgulanmıştır.

“Gezilerde/ziyaretlerde veya okulda yapılması planlanan uygulamalarda/etkinliklerde öğretmen görüşlerinin alınmaması ya da bu gibi konularda öğretmenlere yardımcı olunmaması durumları söz konusu mudur? Açıklar mısınız.” sorusu kapsamında yer alan tablo aşağıdadır:

Tablo 6. Öğretmen Görüşlerinin Alınmaması ya da Öğretmenlere Yardımcı Olunmaması

| Tema | Kodlar | N | % |
|--|--------|----|------|
| Gezilerde/ziyaretlerde veya okulda yapılması planlanan uygulamalarda öğretmen görüşlerinin alınmaması/bu gibi konularda öğretmenlere yardımcı olunmaması durumları söz konusu mudur? | Evet | 11 | 19.6 |
| | Hayır | 45 | 80.4 |
| Toplam | | 56 | 100 |

Tablo incelendiğinde; “Gezilerde/ziyaretlerde veya okulda yapılması planlanan uygulamalarda/etkinliklerde öğretmen görüşlerinin alınmaması ya da bu gibi konularda öğretmenlere yardımcı olunmaması durumları söz konusudur” temasına ilişkin “hayır” diyenlerin oranı %80.4 ile daha yüksektir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin soruya verdikleri ayırt edici cevaplar aşağıda açıklanmıştır:

Katılımcılardan O3’ün görüşü: “Öğretmen görüşü dikkate alınmaktadır.” Gezilerde/ziyaretlerde veya okulda yapılması planlanan uygulamalarda/etkinliklerde öğretmen görüşlerinin alındığı belirtilmiştir.

Katılımcılardan O20’nin görüşü: “Genelde okul öncesi gezilerini bizler ayarlıyoruz.” Gezi ve ziyaretlerin genellikle öğretmenler tarafından planlandığı vurgulanmıştır.

Katılımcılardan O44’ün görüşü: “Öğretmenlerin görüşleri alınmaktadır.” Okul içi ve dışı yapılan faaliyetlerde öğretmenlerin görüşlerine de başvurulduğu ifade edilmiştir.

“Okulunuzda bütçe yetersizliği bulunmakta mıdır? Bütçe yetersizliği bulunuyorsa, hangi konularda bu sorunu yaşamaktasınız?” sorusu kapsamında yer alan tablo aşağıdadır:

Tablo 7. Bütçe Yetersizliği

| Tema | Kodlar | N | % |
|---|--------|----|------|
| Okulunuzda bütçe yetersizliği bulunmakta mıdır? | Evet | 21 | 37.5 |
| | Hayır | 35 | 62.5 |
| Toplam | | 56 | 100 |

Tablo incelendiğinde; “Okulunuzda bütçe yetersizliği bulunmaktadır” temasına ilişkin “hayır” diyenlerin oranı %62.5 ile daha yüksektir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin soruya verdikleri ayırt edici cevaplar aşağıda açıklanmıştır:

Katılımcılardan O6'nın görüşü: “Bütçe sıkıntısı olduğunu düşünmüyorum.” Okul öncesi eğitim kurumlarında bütçe sıkıntısı yaşanmadığı belirtilmiştir.

Katılımcılardan O21'in görüşü: “Bütçe var, ama harcanmıyor gibi duruyor. Eski yıllarda ücretli gezilere daha çok gidiliyorken artık gidilmiyor. Yemekler basit çıkıyor ve oraya da harcanmıyor.” Okullarda bütçenin mevcut olduğu, fakat bütçenin gerekli ve yeterli bir biçimde harcanmadığı vurgulanmıştır.

Katılımcılardan O35'in görüşü: “Bütçemiz yeterli oluyor.” Okul öncesi eğitim kurumlarının bütçesinin yeterli olduğu ifade edilmiştir.

“Okulunuzun fiziksel koşullarında veya sosyal etkinliklerinde ‘güvenlik’ anlamında birtakım sorunlar bulunmakta mıdır? Güvenlik sorunları bulunuyorsa, hangi konularda bu sorunu yaşamaktasınız?” sorusu kapsamında yer alan tablo aşağıdadır:

Tablo 8. Güvenlik Sorunu

| Tema | Kodlar | N | % |
|--|--------|----|------|
| Okulunuzun fiziksel veya sosyal etkinliklerinde ‘güvenlik’ anlamında birtakım sorunlar bulunmakta mıdır? | Evet | 22 | 39.2 |
| | Hayır | 34 | 60.8 |
| Toplam | | 56 | 100 |

Tablo incelendiğinde; “Okulunuzun fiziksel koşullarında veya sosyal etkinliklerinde ‘güvenlik’ anlamında birtakım sorunlar bulunmaktadır” temasına ilişkin “hayır” diyenlerin oranı %60.8 ile daha yüksektir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin soruya verdikleri ayırt edici cevaplar aşağıda açıklanmıştır:

Katılımcılardan O15'in görüşü: “Okul güvenli, ancak girişte sadece bu iş için bir güvenlik görevlisi bulunması gerekiyor.” Okulun güvenli olduğu, fakat bir güvenlik personelinin bulunması gerektiğine de vurgu yapılmıştır.

Katılımcılardan O17'nin görüşü: "Okulumuz güvenlik anlamında iyidir." Okulun güvenlik açısından iyi bir düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Katılımcılardan O20'nin görüşü: "Güvenliği sınıfım adına ben sağlıyorum." Sınıf güvenliğinin öğretmen tarafından sağlandığı ifade edilmiştir.

Sonuçlar ve Tartışma

"Okulunuzda birtakım sorunlar bulunmaktadır" temasına ilişkin "evet" diyenlerin oranı daha yüksektir. Okul öncesi eğitim kurumlarında birtakım yönetsel sorunların olduğu ifade edilebilir. Bu sorunlar arasında; okullarda okul öncesi öğretmenleri arasında bir iletişim ve rekabet sorunu bulunması, öğretmenlere olması gerekenden daha fazla sorumluluk verilmesi, birtakım materyallerin eksik olması, yönetimin geleneksel yönetim anlayışıyla hareket etmesi ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğretmen isteğinin veli isteği söz konusu olduğunda göz ardı edilmesi sayılabilir. Araştırma bulgusu; Gündoğan (2002), Ardıç (2011), Ada, Küçükali, Akan ve Dal (2014), Can ve Serençelik (2017), Demircan Aydın (2017), Ağgül Yalçın ve Yalçın (2018), Can ve Kılıç (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Can ve Kılıç (2019) tarafından yapılan araştırmada; öğretmenlerin çoğunluğu okul öncesi eğitimde yönetimden kaynaklı sorunlar yaşadığını, özellikle ilköğretim içerisindeki ana sınıflarının geri planda kalması, önemli günler dışında okul öncesi öğretmenleriyle işbirliği yapılmaması, yöneticilerin ana sınıfına gerekli desteği sağlamamaları, idarenin veliyi memnun etme odaklı davranması ve okulda alınan kararlarda okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin göz ardı edilmesi sorun olarak görülmektedir. Gündoğan (2002) ile Can ve Serençelik (2017) tarafından yapılan araştırmada; okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okulda alınan kararlara etkili olarak katılım sağlayamadıkları ve bu hususta bazı düzenlemelere ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Demircan Aydın (2017) tarafından yapılan araştırmada; yöneticiler okul öncesi öğretmenlerini sadece ana sınıfı ile ilgili alınacak kararlara dâhil ettiklerini, öğretmenlerin çalışma saatlerinden dolayı toplantılara katılmadıkları, okulda alınan çoğu karardan öğretmenlerin çoğunlukla haberdar olmadıkları belirtilmiştir. Ada, Küçükali, Akan ve Dal (2014) tarafından yapılan araştırmada; okul öncesi eğitimde görevli öğretmenlerin yaşadığı yönetsel sorunlar, eğitim ortamındaki verimliliği düşürmekte ve çocukların eğitimden faydalanmalarını engellemektedir. Ardıç (2011) tarafından yapılan araştırmada; ana sınıflarında görevli öğretmenler, yöneticilerin ana sınıflarına ilgisiz kaldığını, öğretmenleri dışladıklarını, basit ve gereksiz gördüklerini belirtmişlerdir. Ağgül Yalçın ve Yalçın (2018) tarafından yapılan araştırmada; öğretmenlerin büyük bir bölümünün sınıf büyüklüklerinin çocuk sayısı dikkate alındığında uygun olmaması nedeniyle oyun, drama gibi çocukların hareketli olacağı etkinliklerin olumsuz etkilendiğini düşündükleri ve çocukların etkinliklere sıra ile katılmaları, küçük bir alanda çok sayıda çocuk bulunduğunda her biriyle iletişim kurmada ve ilgilenmekte zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı ortaya çıkan sorunlar etkin, nitelikli ve katılımcı bir yönetim anlayışıyla çözülebilir.

"Sınıf ile okulun fiziksel ve teknolojik koşullarında birtakım eksiklikler bulunmaktadır" temasına ilişkin "evet" diyenlerin oranı daha yüksektir. Okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf ile okulun fiziksel ve teknolojik koşullarında birtakım eksikliklerin olduğu ifade edilebilir. Bunlar arasında; sınıflarda internete erişimin olmaması, akıllı tahta ve projeksiyon gibi

teknolojik cihazların yokluğu, binaların fiziki yapılarının kötü durumda olması ve bu kötü durumun iyileştirilmesi adına yapılan çalışmaların eğitimi olumsuz yönde etkilemesi, çocuklar için özellikle oyuncak materyal ve oynayabilecekleri alanların yetersizliği sayılabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, okul öncesi eğitimdeki fiziksel yetersizlikler nedeniyle sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Araştırma bulgusu; Özkubat (2013), Ertör (2015), Kurşunlu (2018), Sabancı, Altun ve Uçar Altun (2018), Can ve Kılıç (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Can ve Kılıç (2019) tarafından yapılan çalışmada; öğretmenler özellikle okul bahçesinin yetersiz olması, ana sınıfı için ayrı yemek odasının olmaması, okul bahçesindeki materyal ve oyuncakların yetersiz olması, sınıfların küçük olması, tuvalet ve lavaboların ana sınıfı için uygun olmamasını sorun olarak sıralamışlardır. Özkubat (2013) tarafından yapılan çalışmada; okul öncesi eğitimde niteliğin fiziksel koşullara bağlı olduğu ve gerek sınıf içi gerekse dış mekân tasarımlarının çocukların davranışlarını etkilediği belirtilmektedir. Kurşunlu (2018) tarafından yapılan çalışmada; Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının yasal fiziksel standartlarının uluslararası standartlara göre yetersiz olduğunu, okul bahçelerinin betondan oluştuğunu ve eğitsel etkinliklere uygun olmadığı, sınıfların yetersiz olduğu belirtilmektedir. Ertör (2015) tarafından yapılan çalışmada; okul öncesi eğitimde sınıf alanlarının yetersiz olmasının, sınıfın yeteri kadar ısınmamasının, materyallerin yetersiz olmasının, sınıfın yeteri kadar ışık almamasının ve ortak sınıf kullanılmasının önemli sorunlara yol açtığı belirtilmektedir. Ayrıca, ana sınıfı öğrencilerinin kullanabileceği yeşil alanın bulunmadığı, okul bahçesinde park materyallerinin yetersiz olduğu ve okul bahçesinin ortak kullanımının tehlike oluşturduğu vurgulanmaktadır. Sabancı, Altun ve Uçar Altun (2018) tarafından yapılan çalışmada; okul öncesi eğitim kurumları iç mekân alanları bakımından özellikle sınıf, sınıftaki öğrenme merkezleri, yemek odası, oyun odası, öğretmenler odası birçok yönden yetersizdir. Araştırma sonuçlarına dayalı ortaya çıkan sorunların çözüme kavuşturularak, fiziksel ve teknolojik koşulların iyileştirilmesi daha nitelikli bir eğitim ortamı oluşturabilecektir.

“Okul öncesi eğitimin öneminin yeterli biçimde anlaşılabilmesi ve farklı branşlardan yöneticilerin bulunması söz konusudur” temasına ilişkin “evet” diyenlerin oranı daha yüksektir. Okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi eğitimin öneminin yeterli biçimde anlaşılabilmesi ve farklı branşlardan yöneticilerin bulunmasının bir sorun oluşturduğu ifade edilebilir. Bunlar arasında; okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin okul öncesi eğitimi mezunları arasından seçilmemesinin, öğretmenlerin anlaşılabilmesine ve alana hâkim olmayan bir yönetim anlayışının egemen olmasına yol açması, okul öncesi eğitimin içeriğini bilmedikleri düşünüldüğünde okul öncesi eğitimdeki niteliği daha az önemsemeleri, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleklerinin gerektirdiği özelliklere sahip olarak eğitim faaliyetlerini yürütmesi toplum tarafından göz ardı edilerek bir bakıcı gibi görülmesi sayılabilir. Araştırma bulgusu; Zembat (2012), Kaya (2013), Uçar-Kaplan (2015), Zayımoğlu Öztürk, Kaya ve Durmaz (2015), Sabancı, Altun ve Uçar Altun (2018), Can ve Kılıç (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Can ve Kılıç (2019) tarafından yapılan çalışmada; öğretmenler, eğitim sürecinde velilerden kaynaklı yaşadıkları sorunları; eğitim sürecinde öğretmene müdahalenin fazla olması, öğretmene bakıcı muamelesi yapılması, velilerin okul öncesi eğitimin öneminin farkında olmaması, okul ve aile arasında tutum birliğinin olmaması, okulda verilen davranışın evde desteklenmemesi olarak belirtmiştir. Kaya (2013) ve Zembat (2012) tarafından yapılan

araştırmada; velilerin okul öncesini bakıcılık olarak algılamaları, bilgisiz olmaları ve okulda verilen eğitimi evde desteklememeleri temel sorun olarak belirtilmiştir. Sabancı, Altun ve Uçar Altun (2018) tarafından yapılan araştırmada; aileler ana sınıfı eğitimini yeteri kadar önemsememekte, toplantılara ve etkinliklere düşük düzeyde katılım sağlamaktadır. Zayımoğlu Öztürk, Kaya ve Durmaz (2015) tarafından yapılan araştırmada; okul öncesi eğitim öğretmenlerinin velilerle yaşamış oldukları en önemli sorunların başında velilerin okul öncesi eğitimi bakıcılık olarak algılamaları ve bilgisiz olmaları yer almakta ve velilerin okul öncesi eğitim konusunda bilgilendirilmeleri gerektiği belirtilmektedir. Uçar-Kaplan (2015) tarafından yapılan araştırmada; yöneticilerin okul öncesi eğitim konusunda bilgilerinin azlığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına dayalı ortaya çıkan sorunların çözümü amacıyla okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin okul öncesi eğitimi mezunu olmaları veya bu hususta yeterli eğitim almış olmaları ve tüm paydaşlarca okul öncesi öğretmenlerine meslek itibarına uygun davranılması eğitimde niteliği artırabilecektir.

“Materyal eksikliği yaşanmaktadır” temasına ilişkin “evet” diyenlerin oranı daha yüksektir. Okul öncesi eğitim kurumlarında materyal eksikliğinin olduğu ifade edilebilir. Bunlar arasında; eğitsel amaçlı kullanılan oyuncakların eksik olması, akıl oyunlarının eksikliği, çocuk oyun alanlarının imkânlar açısından yetersizliği, sınıflarda bilgisayar bulunmaması, oyuncakların eksikliği ve park alanında bulunan oyuncakların yeni ve farklı özelliklere sahip olmaması sayılabilir. Araştırma bulgusu; Sabancı, Altun ve Uçar Altun (2018) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Sabancı, Altun ve Uçar Altun (2018) tarafından yapılan araştırmada; mevcut eğitim materyali ile eğitici oyuncakların yetersizliği sorun oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına dayalı ortaya çıkan sorunlar arasında yer alan materyal eksikliklerinin giderilmesi sonucunda derslerin daha somut, aktif ve eğlenceli geçebileceği, böylece eğitimsel hedeflere daha amaçlı ve kısa sürede ulaşılması sağlanabilir.

“Gezilerde/ziyaretlerde veya okulda yapılması planlanan uygulamalarda/etkinliklerde öğretmen görüşlerinin alınmaması ya da bu gibi konularda öğretmenlere yardımcı olunmaması durumları söz konusudur” temasına ilişkin “hayır” diyenlerin oranı daha yüksektir. Okul öncesi eğitim kurumlarında gezilerde/ziyaretlerde veya okulda yapılması planlanan uygulamalarda/etkinliklerde öğretmen görüşlerinin alınması ya da bu gibi konularda öğretmenlere yardımcı olunmasının söz konusu olduğu ifade edilebilir. Bu durum da, katılımcı bir yönetim anlayışının göstergesidir ve okulun gelişimini sağlayabilecektir. Araştırma bulgusu; Uçar-Kaplan (2015) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Uçar-Kaplan (2015) tarafından yapılan araştırmada; yöneticilerin okul öncesi eğitimde geziler ve sosyal faaliyetlerin önemi hakkında yeterli duyarlılıkta olmaması nedeniyle öğretmene destek ve yardımcı olmamaları sonucuna ulaşılmıştır.

“Okulunuzda bütçe yetersizliği bulunmaktadır” temasına ilişkin “hayır” diyenlerin oranı daha yüksektir. Okul öncesi eğitim kurumlarında bütçenin yeterli olduğu ifade edilebilir. Bu durum da, okul öncesi eğitim kurumlarında finansman sorunu yaşanmadığının göstergesidir ve buna bağlı olarak okul ihtiyaç planlaması daha etkin yürütülebilecektir. Özellikle bütçenin gerekli ve yeterli bir biçimde harcanması da bütçenin etkin yönetimi açısından önemli bir durumdur. Araştırma bulgusu; Sabancı, Altun ve Uçar Altun (2018), Can ve Kılıç (2019) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Can ve Kılıç (2019) tarafından yapılan araştırmada; katılımcılar, okul öncesi eğitimde maddî konulara ilişkin olarak öğrenci aidatları ve bütçe yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sabancı, Altun ve Uçar Altun (2018) tarafından yapılan araştırmada; ana sınıfındaki

ihtiyaçların karşılanmasında okulun maddî kaynaklarının yetersiz olması, ailelerin ana sınıfı eğitim masraflarını ödemekte zorlanması sonucuna ulaşılmıştır.

“Okulunuzun fiziksel koşullarında veya sosyal etkinliklerinde ‘güvenlik’ anlamında birtakım sorunlar bulunmaktadır” temasına ilişkin “hayır” diyenlerin oranı daha yüksektir. Okul öncesi eğitim kurumlarında güvenliğin yeterli olduğu ifade edilebilir. Böylece daha sağlıklı ve güvenli bir eğitim öğretim ortamı sunulabilecek ve eğitimde nitelik artabilecektir. Özellikle her okulda bir güvenlik personelinin bulunması da güvenlik sağlama anlamında önemli ve gerekli bir durumdur.

Öneriler

- Okul öncesi eğitim kurumlarındaki “öğretmen görüşlerine önem verilmemesi, farklı branşlardan yöneticilerin bulunması, fiziksel ve teknolojik yetersizlikler gibi” sorunların üstesinden gelinmesi amacıyla üniversiteler, MEB, il, ilçe ve okul yöneticileri ile işbirliği halinde çözüm odaklı uygulamalar gerçekleştirilebilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetsel birtakım sorunların üstesinden gelebilmek ve etkin okul yönetimini sağlamak adına yöneticilerin okul öncesi eğitimi mezunu olmaları veya bu konuda yeterli bir hizmet öncesi ve içi eğitim almaları sağlanabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında yeterli ve gerekli materyallerin bulundurulması yoluyla daha verimli ve etkili bir eğitim öğretim ortamı oluşturulabilir.
- Eğitim kurumlarındaki yönetsel bağlamda yer alan sorunlar konusunda ilkökul, ortaokul, lise ve üniversitelerde araştırmalar yapılabilir.
- Eğitim kurumlarındaki yönetsel bağlamda yer alan sorunlar konusunda karma araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Küçükali, R., Akan, D. ve Dal, M. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 12, 32-49.
- Ağgül Yalçın ve Yalçın (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *Elementary Education Online*, 17(1), 367-383.
- 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.
- Ardıç, Ü. Ü. (2011). *Okul öncesi eğitiminde kalitenin geliştirilmesine ilişkin idareci, öğretmen ve veli görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, S., Gökmen, B. ve Akdağ, B. (2014). Okul öncesi öğrencilerinin okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 197-223.
- Bay, D. N. ve Şimşek Çetin, Ö. (2014). Ana sınıfından ilkökula geçişte yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30, 163-190.
- Can, E. ve Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim*, 48(1), 483-519.

- Can, E. ve Serençelik, G. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 525-542.
- Carnes, G., and Albrecht, N. (2007). Academic and social-emotional effects of full-day kindergarten. *Emporia State Research Studies*, 43(2), 64-72.
- Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K. ve Soysal, M.R. (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+4+4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu İl Örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 59-82.
- Demircan Aydın, Z. (2017). *Öğretmen ve yöneticilerin okul öncesi eğitimi değerlendirmeleri ve bu alanda yaşanan yönetsel sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertör, E. (2015). *İlkokullarda görev yapan anasınıfı öğretmenlerinin yaşadıkları yönetsel sorunlara ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gündoğan, A. (2002). *Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kalkınma Bakanlığı (2016). *2017- 2019 yılları orta vadeli program*. <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yaynlar/sayfasından erişilmiştir>.
- Kalkınma Bakanlığı (2017). *Orta vadeli program 2018-2020*. <http://www.kalkinma.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kaya, N. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları araştırma raporu*. <http://www.academia.edu/6954387/sayfasından erişilmiştir>.
- Kurşunlu, E. (2018). *Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB (2006). *17. Millî Eğitim Şurası*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12 sayfasından erişilmiştir>.
- MEB (2016). *MEB 2016 faaliyet raporu*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/30 sayfasından erişilmiştir>.
- MEB (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu belgesi*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Kubanç, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *The Journal of International Social Research*, 7(31), 675-688.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G.(1983). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim.

- Öğülmüş, S. ve Özdemir, S. (2013). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(2).
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Aile ve Toplum*, 11(6), 8-18.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sabancı, A., Altun, M. ve Uçar Altun, S. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Yönetimi Dergisi*, 24(2), 339-385.
- Santoro, E. A. (2011). *Full-day kindergarten: a case study on the perceptions of district leaders in four suburban Pennsylvania school districts*. Temple University.
- Seçer, Z. Çeliköz, N. ve Kayılı, G.(2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.
- Şahin, İ. T., Sak, R. ve Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1691-1713.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1477-1497.
- Tuş, Ö. ve Çifci Tekinarslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 151-165.
- Uçar-Kaplan, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ile yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 29(1), 49-64.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zayimoğlu Öztürk, F., Kaya, N. ve Durmaz, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 68-94.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 203-2015

“Rehberlik ve Araştırma Merkezi” Kavramına İlişkin Öğretmen ve İdareci Algıları: Metafor Çalışması

Haşim Burak KEKEÇ^a

Esra TÖRE^b

Öz

Bu araştırma, öğretmen ve yöneticilerin Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne dair algılarını metaforlar aracılığı ile belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı ikinci yarıyılında, İstanbul Bağcılar ilçesinde ilkököl, ortaokul ve lise kademelerinden 9 devlet okulunda görev yapan 90 öğretmen ve 30 yöneticiden oluşmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma modeli olarak olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış metafor formu kullanılmış, veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda 120 öğretmen ve idareci 'Rehberlik ve Araştırma Merkezi' algısına ait toplam 111 metafor üretmiştir. Öğretmenler tarafından üretilen ilk beş metaforu sırasıyla; “Yönlendiren/Yol Gösteren”, “Koruyucu”, “İşi Doğru Yapma”, “Birleştirici/Bütünleştirici” ve “Kontrol” metaforlarıdır. Yöneticiler tarafından üretilen ilk beş metafor sırasıyla; “Yönlendiren/Yol Gösteren”, “İşi Doğru Yapma”, “Koruyucu”, “Birleştirici/Bütünleştirici” ve “Kontrol” metaforlarıdır. Öğretmen ve yöneticilerin ürettikleri olumlu metaforların sayısının çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Yönetici, Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Metafor

Teachers and Administrators Perceptions Regarding the Concept of “Guidance and Research Center”: Metaphor Research

Abstract

This research aims to reveal the opinions of teachers and administrators on the concept of “Guidance and Research Center” through metaphors. The study group of the research consists of 90 teachers and 30 administrators working in 9 public schools in primary schools, secondary and high schools in Bağcılar district of Istanbul in the second term of 2018-2019 academic year. In this study phenomenology method from qualitative research have used to reveal and examine metaphorical sense. As a data collection tool the semi structured interview was used. As a result of the research, 120 teachers and administrators produced a total of 111 metaphors pertaining to the 'Guidance and Research Center' perception. Most of the teachers have produced same metaphor at top five these are; leading and guiding, protector, making the work right, connective\holistic view and control metaphors. At the same time, most of the managers have produced same metaphor at top five these are; leading and guiding, protector, making the work right, connective\holistic view and control metaphors. Teachers and administrators they produce shows that a majority of the number of positive metaphors.

Keywords: Teacher, Manager, Guidance and Research Center, Metaphor

^a Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye
E-mail: burak.kecec@windowslive.com
ORCID: 0000-0001-8740-8794

^bBu çalışma, Haşim Burak KEKEÇ'in, Dr. Esra TÖRE danışmanlığında İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yaptığı lisansüstü projenin bir bölümünden üretilmiştir.

^b **Sorumlu Yazar:** Dr. Esra TÖRE. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Turkey, E-mail: esra.tore@izu.edu.tr
[ORCID: 0000-0001-9133-6578](https://orcid.org/0000-0001-9133-6578)

Atıf: Kekeç, H. B. & Töre, E. (2020). Rehberlik ve araştırma merkezi” kavramına ilişkin öğretmen ve idareci algıları: metafor çalışması. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3 (2) 19-41.

Extended Abstract

Introduction

It is an important and necessary factor for the individual to get to know himself and to establish his personality, to discover his talents, to train himself on these issues, to adapt to society and to realize himself. In order to realize these goals, great duties are given to guidance counselor - psychological counselors. It is necessary to have a sufficient number of staff, to provide technological opportunities, and to have a harmonious cooperation between the management and the personnel in order to maintain guidance and psychological counseling services effectively (Akkus, 2010). Guidance and Research Centers play an active role in improving the guidance and psychological counseling services in education for all individuals to improve themselves and for individuals with special needs within the education system to progress in all areas of development.

Guidance and Research Center Directorate should be known by all schools connected to the study area; is an important institution. It is the only center where official precautionary decisions can be made in line with the educational programs at the levels appropriate for the individuals who need special education and their education types. In addition, the work and procedures to be carried out within the scope of the Guidance services within the schools are carried out in accordance with the Annual Framework Plans to be determined by the Guidance and Research Center Directorates. Therefore, awareness of the activities of the center is important.

Many concepts used in thought and action in the flow of daily life are in fact metaphorical by nature. In addition, they are not only specific to the mind but also direct daily activities. Comparison; how one object is distinguished from another; In order to better explain the nature of an action, it is carried out by reminding another object by using events or events (Aksan, 1998). It aims to provide us with a conceptual roadmap on everything we perceive, every object, in communication, the way of establishing a communication and relationship with all living beings with our five sense organs. In metaphors, it is to try to explain the thought that is intended to be considered as in analogies with another concept that has a similarity with another thought (Çelikten, 2006). In fact, metaphors can be seen as the art of saying what we intend to say with fewer words (Kantekin, 2018). It is a tool that is applied in every field in our age and provides thinking with data. The use of metaphor is also seen as a way of thinking and seeing that helps us understand our world (Morgan, 1998).

Metaphors are used quite frequently in social sciences as in every field. Semerci (2007) states that metaphors used in education are a preferred tool for explaining complex concepts and facts. However, it is seen that studies in the field of education related to education generally work on concepts such as teacher, school, school principal, student, inspector, education system. In his research on education, Ünal, Yıldırım and Çelik (2010) observed that his studies with the use of metaphors are quite limited and this supports this. In this context, the aim of this study is to reveal the perceptions of teachers and administrators about Guidance and Research Center through metaphors.

Method

The study is a qualitative research and the phenomenology pattern has been used. The study group of the research, 2018-2019 Academic Year II. During his period, 30 administrators and 90 teachers were working in elementary, secondary and high schools in Bağcılar district of Istanbul.

The semi-structured metaphor form was used to collect research data. "Guidance and Research Center is similar to, because" were asked to fill in the blanks in the sentence to managers and teachers.". If the metaphors produced by the participants are the same, the causal factors may be different, so the "because" parts are carefully examined. The answers obtained from this form ultimately constituted the data source of the research. Content analysis consisting of coding, finding themes, organizing data according to codes and themes was used in the analysis of the data. Metaphors are analyzed with four different following stages (Yıldız, Ertürk, 2019): 1. Coding and extraction method, 2. Sample metaphor determination method, 3. Method of developing categories 4. Ensuring validity and reliability.

Findings and Discussion

From the result of the research, it was found that teachers and administrators produced 111 metaphors about the concept of "Guidance and Research Center". Based on teachers opinions the first five categories are; "Directing / Leading" (33), "Protector" (18), "Doing the Job Right" (11), "Unifying and Integrative" (9) and "Control" (5) categories. The first five categories prepared based on their opinions are based on; "Directing / Guiding" (15), "Doing the Job Right" (9), "Protective" (4), "Unifying and Integrative" (1) categories. Some of the metaphor categories related to the concept of Guidance and Research Center, which are collected under 7 categories by researchers, reflect positive thoughts, while others reflect negative opinions. Some sample metaphors and their explanations by categories are given below.

Lighthouse: "In the long years it needs a lighthouse to find its way." (Directing / Leading Category)

Pole Star: "Guides even in dark environments." (Directing / Leading Category)

Life Preserver: "It gives confidence. It protects you from cold waves." (Protector Category)

Miner: "Each individual is a different ore. Some shine through, but some have to be scratched to find. The Guidance and Research Center is the institution that knows and applies methods to find these ores." (Doing the Job Right Category)

The teachers in the study group of the research reflected their views on "Guidance and Research Center"; 6 categories of 90 people related to these opinions were positive. Saban (2008) stated that schools and institutions are places of knowledge and enlightenment and have the qualities that guide students towards correct actions. Teachers stated that the Guidance and Research Center Directorates is an institution that directs students, individuals and institutions and organizations to the right path. 30 managers related to "Guidance and Research Center" had positive results in 4 categories. According to their study in Turan and Bektaş (2014), they state that schools and institutions that have an effective potential in management and leadership have more success.

As a result, it is seen that teachers and administrators present both positive and negative metaphors about the concept of "Guidance and Research Center", and some teachers and

administrators produce metaphors indefinitely. It is possible to say that the majority of teachers and administrators are made in a professional manner within the framework of the regulations (Guidance Services Regulation and Special Education Services Regulation) that determine the functioning of the institution in the positive perception of the Directorate of Guidance and Research Center. It was also determined that they likened the concept of Guidance and Research Center to inanimate beings (Lighthouse, Pole Star, etc.), living beings (mother, tree, etc.) and some abstract concepts (to the father of trouble, the water of life given to a plant, etc.). It can be explained by the fact that various metaphors have many gains, teachers 'and administrators' experiences, professional knowledge, expectations and desires are different.

In order to make the current situation of managers and teachers who have negative metaphoric perceptions about Guidance and Research Center positive, in-service training, briefing, etc. are provided. The causes of negative metaphorical perceptions produced by teachers and administrators against the Guidance and Research Center can be investigated. In order to create a perception of teachers and administrators towards the Guidance and Research Center, researches can be conducted to determine the degree of communication and interaction of the Guidance Research Centers with the schools. The differences between the categories in the perceptions of teachers and administrators against the Guidance and Research Center can be determined and the reasons for these differences can be investigated.

Giriş

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Türk Eğitim Sistemi'ne 1950 yıllarının ilk çeyreğinde girmiştir. Bu dönemde Türk Milli Eğitim Sistemi'nin geliştirilmesine yardımcı olmak için ülkemize davet edilen eğitim uzmanları, rehberlik ve psikolojik danışmanlık konusunda konferans ve seminerler vermiştir. Bu sürecin sonunda da bazı illerde rehberlik uygulaması denemelerine girişilmiştir. 1953-1954 Eğitim-Öğretim yılında ilk olarak Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji ve Özel Eğitim Bölümlerinde "Rehberlik" adı altında; aynı zamanda da "Rehberlik Teknikleri" dersi adı altında eğitim vermeye başlanmıştır (Türk PDR Derneği, 2019). Ülkemizde ilk Rehberlik ve Araştırma Merkezi 1955 yılında Ankara'da Demirlibahçe İlkokulu'nda "Psikolojik Servis Merkezi" adı ile açılmıştır.

Aydın (2007)'a göre rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğrencilerin eğitsel, kişisel, sosyal ve mesleki alanlarda karşılaşılabilecekleri sorunlarıyla baş etmede onlara ileri düzeyde yardım etme görevini üstlenmesi gerekmektedir. Rehberlik konusu, anlam ve içerik olarak farklılıklar gösterse de 1953 yılından itibaren 1988 yılına kadar düzenlenen Milli Eğitim Şûralarında ayrıntılı bir biçimde yer almıştır. İlk defa Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Yönetmeliği adı altında yasal düzenleme 1968 yılında hazırlanarak yürürlüğe konulmuştur. İlk Rehberlik ve Araştırma Merkez'leri 1955 yılında 6 ilimizde kurulmuş, ilerleyen yıllarda bu sayı il merkezleri yanında ilçe merkezlerinde de Rehberlik ve Araştırma Merkez'leri kurulması ile artış göstermiştir.

Bireyin, kendini tanıması ve kişiliğini oturtması, yeteneklerini keşfetmesi, bu konularda kendini eğitmesi, topluma adapte olması ve kendini gerçekleştirmesi önemli ve gerekli bir etkidir. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için rehber öğretmen – psikolojik danışmanlara çok büyük işler düşmektedir. Yeterli sayıda kadronun bulunması, teknolojik olanakların sağlanması, yönetim ve personellerin uyumlu bir işbirliğinin olması gereklidir (Akkuş, 2010). Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tüm bireylerin kendini geliştirmeleri için, eğitimde

rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini daha nitelikli hale getirmek ve eğitim sistemi içindeki özel gereksinimleri olan bireylerin tüm gelişim alanlarında ilerlemeleri için aktif bir rol üstlenmektedirler.

Gürbüz (2012), psikolojik danışma- rehberlik kavram ya da sözcükleri bazen birbirlerinin yerine kullanıldığını savunur. "Rehberlik" kavramı yalnız ya da "Rehberlik ve Psikolojik Danışma" veya psikolojik danışmaya öncelik verilerek, "Psikolojik Danışma ve Rehberlik" olarak kullanılmaktadır. Rehberlik, öğrencilerin okul ve çevrenin kendilerine sunduğu imkânları kendilerini geliştirebilmeleri için en iyi biçimde kullanabilmeleri, hem kendi için ve hem de çevre ile olan ilişkilerini daha iyi düzenleyebilmeleri için olanak sağlayan bir hizmet olduğu gibi bireysel sorunlarının çözümünde anlayış ve beceri kazanmaları için en uygun kararları almaları yönünde yapılan profesyonel yardımlardır (Bakırcıoğlu, 1994). Günümüzde "psikolojik danışma" teriminin daha çok vurgulanması çağdaş eğitimde bireyi merkeze alan temel felsefe ve ilkelere dayanmaktadır. Rehberlik hizmeti bireye dışarıdan yardım etmek, onu doğru yola sevk etmek yerine, kişinin kendisinde bulunan güçlerini kullanarak, kendi başına yaşamasını sağlamayı amaçlamaktadır. Gürbüz (2012), psikolojik danışmada farklı, rehberlik hizmetlerinde farklı teknik ve boyutların olduğunu söylemektedir. Ayrıca, rehberlik hizmetlerinin her kademesinde yer alan duygusal ve kişisel boyutlara önem veren profesyonel bir hizmet olduğunu savunmaktadır. Rehberlik hizmetleri belirten birçok etkinlik ve servisleri ile psikolojik danışmadan daha geniş ve psikolojik danışmayı da içeren bir kavram olarak tanımlanır.

PDR bir psikolojik yardım hizmetidir. Kepçeoğlu (1993), Psikolojik Danışma ile Rehberliği birbirinden ayırarak, psikolojik danışmanlığın rehberliğin içerisinde olduğunu savunur. Rehberliği, bireyin kendini tanıması, problemleri çözmeyi öğrenmesi, radikal ve rasyonel kararlar alması, kendine en uygun düzeyde kapasitelerinin geliştirilmesi, çevresinin özellikleriyle uygun bir uyum sağlaması ve böylece kendini gerçekleştirme için uzman kişilerce, bireyin kendisine verilen psikolojik destek olarak tanımlar. Psikolojik danışmanlık, bireyin ihtiyaçlarını saptayan ve bu ihtiyaçlar üzerinde bir ilişki bulmaya, bireyin ihtiyaçları üzerinde sağlıklı bir sürece hizmet etmeye, stratejiler geliştirmeye ve de kişisel farkındalığı artırmaya yardım etme sürecidir (Ültanır, 2005). Kendini gerçekleştirmekte olan insan, kim olduğunu gerçekçi bir gözle algıladığı gibi kim olabileceği hakkında daha tutarlı bir görüşe sahiptir. İnsan değerlerine saygı duyar, onları benimser ve geliştirir. Zamanı iyi kullanır, değişmeye ve yeni yaşantılara açıktır şeklinde ifade edilebilmektedir (Bozgeyikli, 2005). Dolayısıyla rehberlik hizmetleri bireyin kendini gerçekleştirme üzerinde etkili bir rolü bulunmaktadır.

Yeşilyaprak (2000)'a göre eğitim süreci içerisinde rehberlik hizmetlerinin amacı, bireyin eğitiminden en olumlu şekilde yararlanarak, her yönüyle tüm olarak gelişmesine ve sağlıklı bir kişilik kazanmasına olanak sağlayacak eğitim ortamını yaratmaktır.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlükleri özel gereksinimi olan öğrencilerin sergiledikleri problem davranışların ve öğrenmeyle ilgili sorunların ilk danışıldığı merkez konumundadır. Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüklerinin bu gibi sorunlara doğrudan ya da dolaylı olarak müdahale etmek gibi bir rol ve sorumlulukları da vardır. Bu nedenle kurumun sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve deneyimler eğitim-öğretim yapan öğrenciler ve de özel gereksinimli öğrenciler ile çalışmada oldukça önemlidir (Aksoy ve Diken, 2009; Yüksel, 2010).

Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin amaç ve görevleri Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2017) ile belirlenmiştir:

- Özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri eğitim tedbiri ile ilgili inceleme ve zeka testi yapılır.
- İl veya ilçe genelinde eğitim-öğretim yapan bütün okullarda öğrenim gören öğrencilerin eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme görevinde bulunur.
- Akademik başarısızlık nedenlerini araştırır ve öğrencilere mesleki rehberlik yapar,
- Yarı yapılandırılmış okul ortamlarında öğrenim görecekt öğrencilerin belirlenmesini sağlar,
- Davranış problemi olan çocuklar için danışmanlık hizmeti sağlar gerekli görüldüğü yerde sağlık kuruluşuna refere eder,
- Özel eğitim okullarında öğrenim görecekt öğrencilerin iş ve işlemlerini yürütür,
- İlçe ve İl Özel Eğitim Kuruluna öğrenci yönlendirme ve yerleştirme önerisini sunar,
- İzleme Değerlendirme Ekibini kurar rehberlik ve özel eğitim faaliyetlerini il veya ilçe düzeyinde koordine eder,
- İl veya ilçe Özel Eğitim Kurullarında görev alır ve danışmanlık ve müşavirlik hizmetlerini yürütür,
- Hizmet içi eğitimler ile bireyselleştirilmiş eğitim planı uygulanan öğrenci ile eğitim veren öğretmenlere destek sağlar,
- Okullara ait olan yılsonu çalışma raporlarını değerlendirir. Oluşturulacak tek bir rapor doğrultusunda Milli Eğitim Müdürlüğüne sunar.
- İl Özel Eğitim Kurulu ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri İl Danışma Kurulu toplantılarına yılda iki kez katılır,
- Kendi bünyesinde veya yakınında bulunan üniversite ve diğer eğitim kurumları ile işbirliği yaparak araştırmalar yapar.

Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü, çalışma bölgesine bağlı olan bütün okullar tarafında bilinmesi gereken; önemli bir kurumdur. Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler ve onların eğitim türlerine uygun kademelerdeki eğitim programları doğrultusunda resmi tedbir kararlarının alınabileceği tek merkez durumundadır. Ayrıca okullar bünyesinde Rehberlik hizmetleri faaliyetleri kapsamında yapılacak iş ve işlemler yine Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlükleri tarafından belirlenecek Yıllık Çerçeve Planlarına bağlı olarak yapılmaktadır. Merkezin faaliyetlerinin bilinirliği önem arz etmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, öğretmen ve yöneticilerin Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne dair algılarını metaforlar aracılığı ile belirlemektir.

Günlük hayatın akışında düşüncede ve eylemde kullanılan birçok kavram aslında doğası gereği metaforiktir. Ayrıca sadece zihne özgü olmayıp gündelik faaliyetlere de yön verirler. Benzetme; bir nesnenin bir diğerinden nasıl ayırt edildiğini; bir eylemin özelliğini daha iyi açıklayabilmek için başka bir nesne, olay ya da oluşumlardan yararlanarak nesneyi hatırlatmak yoluyla gerçekleştirilir (Aksan, 1998). Beş duyu organımız ile algıladığımız her şeye, her nesneye, iletişimde, canlı cansız bütün varlıklar ile bir iletişim ve ilişki kurma biçimine kadar her konuda bize kavramsal yol haritası sunmayı amaçlar. Metaforlarda,

benzetmelerdeki gibi düşündürülmek istenilen düşünceyi bir başka düşünce ile herhangi bir yönden benzerliği olan başka bir kavramla anlatmaya çalışmaktır (Çelikten, 2006). Aslında metaforlar daha az kelime ile söylemeyi düşündüğümüz şeyi söyleme sanatı olarak ta görülebilir (Kantekin, 2018). Çağımızda her alanda uygulanıp, verilerle düşünmeyi sağlayan bir araçtır. Metafor kullanımı dünyamızı kavramamıza yardımcı düşünme ve görme biçimi olarak ta görülmektedir (Morgan,1998).

Metaforlar, her alanda olduğu gibi muhakkak sosyal bilimlerde de oldukça sık kullanılmaktadır. Semerci (2007) eğitimde kullanılan metaforlar, karmaşık gelen kavramların ve olguların açıklanmasında tercih edilen bir araç olduğunu söylemektedir. Ancak eğitim ile ilgili alan yazın çalışmalarının genellikle öğretmen, okul, okul müdürü, öğrenci, müfettiş, eğitim sistemi gibi kavramlar üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ünal, Yıldırım ve Çelik (2010) eğitim ile ilgili yapmış olduğu araştırmada metafor kullanımı ile yapılan çalışmalarının oldukça sınırlı olduğunu gözlemlemesi bunu destekler niteliktedir.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analiz edilmesi ve geçerlik ve güvenilirlik bilgileri yer almaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine yükledikleri metaforik bakış açılarını ortaya çıkarılmasını ve incelenmesini hedefleyen bu çalışma nitel bir araştırma olup olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni temelde bireysel tecrübelerle dayalı araştırmaları ele almaktadır. Olgubilim tanımlayıcı bir niteliğe sahip bir desen olmakla birlikte genellemeler bir amaç değil, olguları tanımlayabilmek en önemli araçtır (Ekici ve Akdeniz, 2018). Bu tür araştırmalarda birey ve gruplarla birebir veya uzun süren görüşmeler yaptıktan sonra kendilerinin fark ettiği ya da fark edemediği olguları bularak bu olgulardan yeni bilgiler edinmeye çalışılır (Gürbüz ve Şahin, 2015).

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 Eğitim- Öğretim Yılı'nın II. Döneminde, İstanbul İli Bağcılar ilçesinde ilkökul, ortaokul, lisede görev yapmakta olan 30 idareci ve 90 öğretmen oluşturmaktadır. Luborsky ve Rubinstein (1995), nitel çalışmalar konuyla ilişkili amaç ve hedefleri ne kadar iyi karşıladığına göre ve örneklemdaki birimlerin uygunluğuyla değerlendirilmelidir vurgusu yapmaktadırlar. Bahsedilen birimlerin kişiler, kelimeler, gözlemler, olaylar, aktiviteler, sosyal süreç ya da çalışmadaki herhangi bir konu olabileceği ifade edilmektedir. Araştırmada amaçlı çalışma grubu seçilmiştir. Farklı araştırmalarda (Coyne, 1997; Given, 2008) amaçlı çalışma grubu seçiminde pek çok problemle karşılaşıldığı belirtilmektedir. Bu kapsamda amaçlı çalışma grubu seçimindeki problemleri en aza indirebilmek için bazı kriterler dikkate alınmıştır. Dolayısıyla, çalışma grubunun seçiminde çalışmaya gönüllü katılmak istemek, araştırmacının kolay ulaşabilirliği gibi kriterler dikkate alınmıştır. İdareci ve öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

| Cinsiyet | Kadın | | Erkek | | Toplam | |
|-----------|----------|----------|----------|----------|--------|------|
| | Öğretmen | Yönetici | Öğretmen | Yönetici | | |
| Okul Türü | | | | | | % |
| İlkokul | 10 | 0 | 17 | 2 | 29 | 24,2 |

| | | | | | | |
|----------|----|---|----|----|-----|------|
| Ortaokul | 25 | 3 | 24 | 14 | 66 | 55 |
| Lise | 10 | 2 | 4 | 9 | 25 | 20,8 |
| Toplam | 45 | 5 | 45 | 25 | 120 | 100 |

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, verileri toplamak için yarı yapılandırılmış metafor formu kullanılmıştır. Metafor formu, çalışma grubu tarafından taslak haline getirilmiştir. Daha sonra bu taslak formlar uzmanların görüşleri alındıktan sonra son hali verilmiştir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin demografik durumunu ortaya koymak için “Cinsiyetiniz nedir?, Hangi okul türünde eğitim-öğretime devam etmektesiniz? , Meslekte kaçınıcı yılınız? , Hangi fakülte mezunusunuz?” şeklinde sorular sorulmuş, ardından bu araştırmada, Rehberlik ve Araştırma Merkezi kavramına ait algıların metaforlar yoluyla belirlenmesi için yönetici ve öğretmenlere “Rehberlik ve Araştırma merkezi benzer, çünkü.....”. cümlesindeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Katılımcıların ürettiği metaforlar birbirleri ile aynı dahi olsa nedensel faktörleri farklı olabileceklerinden “çünkü” kısımları dikkatli bir şekilde incelenmiştir. Bu formdan elde edilen cevaplar nihai olarak araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

Çalışma, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı ikinci döneminde, İstanbul ili Bağcılar ilçesindeki ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan kadrolu öğretmenlere yönelik yapılmış olup formun uygulanacağı okullar kura yöntemi ile “random” belirlenmiştir. İlçe içerisinde mevcut okul sayıları ve kadrolu öğretmen sayıları göz önünde bulundurularak formlar uygulanmıştır. Araştırmacılar, bu türdeki okullarda görüşme formlarını kendileri dağıtmış olup, form ile ilgili gerekli açıklamaları yapmış; yirmi dakikalık sürenin sonunda görüşme formlarını toplamışlardır. Bazı okullarda ikili eğitim, staj ve sınav dönemlerine denk gelmesi hasebiyle formlar ile ilgili bilgiler okul yöneticilerine detaylı bir şekilde açıklanıp, yöneticiler tarafından öğretmenlere uygulanması sağlanmıştır. Uygulama yapılırken metafor kavramını bilmeyen öğretmenlerin olduğu varsayımından yola çıkarak başka bir kavram üzerinden metafor detaylıca anlatılmıştır. Araştırmacı metafor ile ilgili örneğin öğretmenler tarafından tam ve açık bir şekilde anlaşıldığını fark ettikten sonra veri toplama aracındaki soruları yanıtlamaları için öğretmenlere ve yöneticilere izin vermiştir. Konu ile ilgili öğretmenlerin kendilerini rahat bir şekilde ifade etmeleri için araştırmacı tarafından rahatlatıcı ve yardım edici cümleler de kullanılmıştır. Katılımcıların yanıtladığı formlardan 120 adetinin amacına uygun olduğu düşünülmüş ve veri analiz işlemi için kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kodlama, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre örgütlenmesi aşamalarından oluşan içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma uygulandıktan sonra sonuçları anlaşılabilir olması amacıyla kullanılan içerik analizinin açıklanması gerekmektedir. Bu sebeple kapsam ve amaç yönünden temel kavramları, uygulamadaki süreç, geçerlik ve güvenilirliği ile araştırmanın analizinde yararlanılan kategoriler ile ilgili teknik bilgiye yer verilmiştir.

Metaforlar aşağıda dört farklı aşama ile analiz edilmiştir (Yıldız, Ertürk, 2019). Bunlar:

1. Kodlama ve ayıklama yöntemi,
2. Örnek metafor belirleme yöntemi,

3. Kategorilerin geliştirilmesi yöntemi
4. Geçerlik ve güvenilirliği sağlama olarak belirtilebilir.

Yöneticilere ve öğretmenlere dağıtılıp toplanan görüşme formları gözden geçirilmiş olup, 111 form değerlendirmeye uygun görülmüştür. Öğretmen ve yöneticilere uygulanan görüşme formlarından analiz işleminde 120 tane görüşme formu tek tek incelenmiş; 111adet metafor ürettikleri gözlemlenmiştir. Geliştirilmiş olan metaforlar ve nedenleri, demografik bilgileri ile birlikte araştırmacı tarafından numara ile kodlanarak yazılmıştır. İlk harf öğretmen veya yöneticinin hangi okulda görev yaptığı ile ilgili "İlkokul=İ, Ortaokul=O, Lise=L" olarak belirtilmiştir. İkinci harf gözlem formunu dolduran kişinin öğretmen ya da yönetici olduğunu belirlemek amaçlı olan "Öğretmen=Ö, Yönetici=Y" kodlanmıştır. Yine her bir görüşme formunu dolduran kişinin cinsiyetlerin belirlemek üzere kadın ise "K", erkek ise "E" kodu kullanılmıştır. Her bir gözlem formu içinde giriş yapmak üzere harf kodlamalarını sonlarına rakamlar verilmiştir. Örneğin; (İÖK16) kodlu form; ilkokul da görev yapan kadın öğretmeni ve 16 numaralı katılımcıyı ifade eder.

Oluşturulan metaforlar kendi içerisinde grubunu en iyi temsil edecek metaforlar olarak derlenmiştir. Bulgular kısmında ilgili grubun hemen altında örnek olarak sunulmuştur.

Veri toplama formunun içerisinde bulunan öğretmen ve yöneticilere ait kodlarla beraber metaforların nedenlerinin birlikte verildiği bir tablo oluşturulmuştur. Böylece bir araya getirilen 'Rehberlik ve Araştırma Merkezi' kavramına ait metaforlar ve nedenleri arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Birbirleriyle ilgili olan metaforlar bir araya getirilmek suretiyle kategoriler oluşturulmuştur. Metaforlar ve nedenleri ile tabloya dönüştürülen kategoriler '*birleştirici ve bütünleştirici, işi doğru yapma, koruyucu, yönlendiren/yol gösteren, kontrol, yansıtıcı, ve diğer* olmak üzere toplam 7 kategori olarak elde edilmiştir. Her bir kategori hem öğretmenler hem de yöneticiler için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Öğretmenler ile ilgili kategorilerde oluşturulan metaforların sayısı 82 olarak saptanmıştır. Yöneticiler ile ilgili kategorilerde oluşturulan metaforların sayısı ise 29 olarak saptanmıştır.

Bulgular kısmında detaylıca incelenmiş olan bu metaforların temsil gücü olarak 7 ayrı kategori elde edilmiştir. Oluşan bu kategoriler için uzman görüşlerine başvurulmuş; temsil gücü ile ilgili kontrolleri de sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla 111 metafor ve 7 kavramsal kategori tabloları hem öğretmenler hem de yöneticiler için ayrı ayrı biçimde tasarlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacı ile verilerin doğru kodlanması, elde edilen kategorilerin herbiri için onu en iyi temsil ettiği düşünülen olgular seçilerek betimlenmiştir. Bulgular kısmında ise detaylı bir biçimde yer verilmiştir.

Henüz kategorilerin eşleştirmesi yapılmamış hali ile bir öğretim görevlisi ile veriler paylaşılmış ve 7 kavramsal kategoriden uygun gördüğü birini yerleştirmesi istenmiştir. Uzman tarafından yapılan eşleştirme ile çalışma grubunun yapmış olduğu eşleştirmeleri ise birbirleri ile kıyaslanmıştır.

Güvenilirlik; (güvenirlik= görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı x100) Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirmiş olduğu formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Görüşüne başvuru uzman ile çalışmayı yapan çalışma grubunun yaptığı eşleştirme

karşılaştırıldığında, arada yalnızca 21 metaforun farklı eşleştirildiği görülmüştür. Kullanılan formül açısından güvenilirlik= $(90/21+90) \times 100=81$ olarak bulunmuştur. Nitel bir çalışmada araştırmacılar arasındaki uzlaşmanın %81 olarak bulunmasının çalışmanın güvenilirliği bakımında olumlu bir durum olduğu söylenebilmektedir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmen ve yöneticilerin “Rehberlik ve Araştırma Merkezi” kavramı hakkında üretilen metaforlara ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 2a-b, 3a-b, 4a-b, 5a-b, 6a-b, 7a ve 8a-b sunularak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Kategori 1: Birleştirici ve Bütünleştirici

Öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “Birleştirici ve bütünleştirici” kategorisinde toplamda 10 metafor bulunmaktadır. Bu kategoride 9 öğretmen tarafından üretilen 9 metafor bulunmaktadır ve üretilen metaforlar Tablo 2a olarak sunulmuştur.

Tablo 2a. Birleştirici ve Bütünleştirici Kategorisinde Öğretmen Metaforları

| Kod | Metafor Adı | f | Kod | Metafor Adı | f |
|---------------|-----------------|---|-----|---------------|----------|
| 1 | aile reisi | 1 | 6 | kümelere konu | 1 |
| 2 | ikna odası | 1 | 7 | orkestra | 1 |
| 3 | vitamin | 1 | 8 | ataç | 1 |
| 4 | alfabe | 1 | 9 | maden | 1 |
| 5 | teknik direktör | 1 | | | |
| Toplam | | | | | 9 |

Tablo 2a’da “Birleştirici ve bütünleştirici” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu oluşturan öğretmen sayısı bilgileri yer almaktadır. Tablo 2a incelendiğinde, kategoride yer alan öğretmenlerin “Rehberlik ve Araştırma Merkezi” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar için yine aynı öğretmenlerin vermiş oldukları mantıksal dayanaklar ile ilgili örneklerle yer verilmiştir. (İlkokul=İ, Ortaokul=O, Lise=L, Öğretmen=Ö, Yönetici=Y, Kadın=K, Erkek=E)

Aile reisi: “Çünkü sorumlu oldukları kişinin sorunlarını çözmeye çalışır” (OÖE6)

İkna odası: “ Öğrencilerde gördüğümüz bireysel farklılık ve özel durumlar konusunda velileri ikna edemediğimiz zamanlar çoğunlukla ram yoluyla ikna olmaları ve gereken adımları işbirliği içinde atmaları kolaylaşmaktadır.” (İÖK13)

Vitamin: “Nasıl ki vücudumuz vitamin eksikliğinde bazı etkiler gösteriyorsa bize, ram olmayan bir eğitim sisteminde de aksaklıklar yaşanacaktır.” (LÖK5)

Alfabe: “Bir harfi eksik olursa insanın, hiçbir anlam ifade etmez” (OÖE19)

Teknik Direktör: “Tüm oyuncuların potansiyelini tespit edip, oyunun onların sahip oldukları özellikleri göz önünde bulundurarak kurar” (OÖE17)

Kümelere konu: “Farklı özellikteki bireyler bir araya gelerek grup oluşturmaktadır.” (OÖK19)

Orkestra: "Farklı özelliklerin bir araya gelip oluşturduğu bir ahenktir orkestra. Yetenekler, farklılıklar keşfedilir ve bir şef tarafından yönetilip, emek verilip çalışılırsa güzel ezgiler ortaya çıkar." (OÖK17)

Yönetici görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan "İşi Doğru Yapma" kategorisinde 1 yönetici tarafından da 1 metafor üretilmiş ve Tablo 2b olarak sunulmuştur.

Tablo 2b. Birleştirici ve Bütünleştirici Kategorisinde Yönetici Metaforları

| Kod | Metafor Adı | f | Kod | Metafor Adı | f |
|---------------|---------------|---|-----|-------------|----------|
| 1 | arıtma tesisi | 1 | | | 1 |
| Toplam | | | | | 1 |

Tablo 2b'de "Birleştirici ve bütünleştirici" kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu oluşturan yönetici sayısı bilgileri yer almaktadır. Tablo 2b incelendiğinde kategoride yer alan yöneticilerin "Rehberlik ve Araştırma Merkezi" kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar için yine aynı yöneticilerin vermiş oldukları mantıksal dayanaklar ile ilgili örneklere yer verilmiştir. (İlkokul=İ, Ortaokul=O, Lise=L, Öğretmen=Ö, Yönetici=Y, Kadın=K, Erkek=E)

Arıtma Tesisi: "Duyuşsal, bilişsel ve fiziksel engelli öğrenciler, rehberlik araştırma merkezinde belirlenir, eğitilir ve toplumun istediği bir vatandaş olarak tekrar topluma geri gönderilir." (LYE20)

Kategori 2: İşi Doğru Yapma

Öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan "İşi Doğru Yapma" kategorisinde toplamda 20 metafor bulunmaktadır. Bu kategoride 11 öğretmen tarafından üretilen 11 metafor bulunmaktadır ve üretilen metaforlar Tablo 3a olarak sunulmuştur.

Tablo 3a. İşi Doğru Yapma Kategorisinde Öğretmen Metaforları

| Kodu | Metafor Adı | f | Kod | Metafor Adı | f |
|---------------|-------------|---|-----|--------------------------|-----------|
| 1 | anne | 1 | 7 | şurup | 1 |
| 2 | ar-ge | 1 | 8 | araba tamircisi | 1 |
| 3 | ayna | 1 | 9 | tespit ve onarım merkezi | 1 |
| 4 | bilge kadın | 1 | 10 | damar | 1 |
| 5 | itfaiye | 1 | 11 | fabrika | 1 |
| 6 | rüzgar | 1 | 12 | | |
| Toplam | | | | | 11 |

Tablo 3a'da "İşi Doğru Yapma" kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu oluşturan öğretmen sayısı bilgileri yer almaktadır. Tablo 3a incelendiğinde, kategoride yer alan öğretmenlerin "Rehberlik ve Araştırma Merkezi" kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar için yine aynı öğretmenlerin vermiş oldukları mantıksal dayanaklar ile ilgili örneklere yer verilmiştir. (İlkokul=İ, Ortaokul=O, Lise=L, Öğretmen=Ö, Yönetici=Y, Kadın=K, Erkek=E)

Anne: "Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan sorunları çözerken hassasiyet gösterir" (OÖK2)

Ar-ge: "Öğrencilerin gelişimlerini araştırır(her yönüyle)" (OÖE2)

Ayna: "Nasıl görünmek istersen seni öyle gösterir. Tüm çıplaklığıyla gerçekleriyle yüzüne vurur" (LÖE10)

İtfaiye: "Yangın çıkmadığı sürece müdahale edilmiyor. Krize müdahale yerine önleyici rehberliğe daha fazla çalışma yapılmalıdır." (OÖE15)

Rüzgâr: "Doğru kullanılırsa enerji kaynağı, kullanılmazsa ve şiddetliyse yıkım kaynağı"(LÖK10)

Araba tamircisi: "Araba çalışmadığında herkes çalışmadığını bilir ama neden çalışmadığını ve nasıl çalışabileceğini tamirci anlar." (OÖE18)

Yönetici görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan kategorisinde ise 9 yönetici tarafından 9 metafor üretilmiş ve Tablo 3b olarak sunulmuştur.

Tablo 3b. İşi Doğru Yapma Kategorisinde Yönetici Metaforları

| Kod | Metafor Adı | f | Kod | Metafor Adı | f |
|-----|--------------------------|---|-----|---|-----------|
| 1 | düğüm çözücü | 1 | 7 | öğrenci problem tespit ve çözüm merkezi | 1 |
| 2 | halkla ilişkiler merkezi | 1 | 8 | pandoranın kutusu | 1 |
| 3 | maden ocağı | 1 | 9 | hastane birimleri | 1 |
| 4 | madenciler | 1 | 10 | şef aşçı | 1 |
| 5 | makine düzeneği | 1 | | | |
| | | | | TOPLAM | 10 |

Tablo 3b'de "İşi Doğru Yapma" kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu oluşturan yönetici sayısı bilgileri yer almaktadır. Tablo 3b incelendiğinde, kategoride yer alan yöneticilerin "Rehberlik ve Araştırma Merkezi" kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar için yine aynı yöneticilerin vermiş oldukları mantıksal dayanaklar ile ilgili örneklere yer verilmiştir. (İlkokul=İ, Ortaokul=O, Lise=L, Öğretmen=Ö, Yönetici=Y, Kadın=K, Erkek=E)

Halkla İlişkiler Merkezi: "Herhangi bir danışılacak ya da sıkıntılı bir durumda ilk gidilecek birim olması" (OYE16)

Maden ocağına: "Kazıdıkça altından ne cevherler olduğu..." (LYE14)

Madenci: "Her birey farklı bir cevherdir. Bazıları parlayarak kendini belli eder fakat bazılarını bulmak için üstünü kazımak gerekir. Ram bu cevherleri bulmak için yöntemleri bilen ve uygulayan kurumdur." (OYE18)

Pandoranın kutusu: "Sorun vardır. Sorunun çözümüne dair bir umut ve çaba vardır."(LYK2)

Şef aşçı: "Müşterinin talebi ile mutfakta hazırlanan hizmetin aynı olması noktasında koordinasyonu sağlar." (LYE12)

Kategori 3: Koruyucu

Öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan "koruyucu" kategorisinde, 18 öğretmen tarafından üretilen 18 metafor bulunmaktadır ve bu kategori altında üretilen metaforlar Tablo 4a olarak sunulmuştur.

Tablo 4a. Koruyucu Kategorisinde Öğretmen Metaforları

| Kod | Metafor Adı | f | Kod | Metafor Adı | f |
|-----|-------------|---|-----|-------------|---|
|-----|-------------|---|-----|-------------|---|

| | | | | | |
|---------------|------------------------------|----------|------------|-------------------------|-----------|
| 1 | bir bitkiye verilen can suyu | 1 | 10 | sırların tutulduğu kapı | 1 |
| 2 | Bulut | 1 | 11 | deniz | 1 |
| 3 | aile | 1 | 12 | iğne | 1 |
| 4 | kızılay-yeşilay-unicef | 1 | 13 | hızır acil | 1 |
| 5 | yuva | 1 | 14 | aile | 1 |
| 6 | dert babası | 1 | 15 | can simidi | 1 |
| Kod | Metafor Adı | f | Kod | Metafor Adı | f |
| 7 | çınar ağacı | 1 | 16 | çiçeğe verilen su | 1 |
| 8 | tamirhane | 1 | 17 | Kolonya | 1 |
| 9 | okulun sağlık kurumu | 1 | 18 | ada | 1 |
| Toplam | | | | | 10 |

Tablo 4a'de "Koruyucu" kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu oluşturan öğretmen sayısı bilgileri yer almaktadır. Tablo 4a incelendiğinde, kategoride yer alan öğretmenlerin "Rehberlik ve Araştırma Merkezi" kavramı üzerine yapılan "koruyucu" kategorisine ilişkin metaforlar için yine aynı öğretmenlerin vermiş oldukları mantıksal dayanaklar ile ilgili örneklerle yer verilmiştir. (İlkokul=İ, Ortaokul=O, Lise=L, Öğretmen=Ö, Yönetici=Y, Kadın=K, Erkek=E)

Bir bitkiye verilen can suyu: "Bireye yaralı olan vitaminini vererek hayatına can katar." (İÖE13)

Bulut: "RAM sayesinde (saye Farsça da gölge demek) dertleriniz sizi güneş gibi kavururken ram bulut gibi size gölge olur." (LÖE11)

İyi bir aile: "Bu yardıma muhtaç kişiler ancak aile sevgisiyle güçlenir, bazı durumları aşabilir." (OÖK15)

Kızılay-Yeşilay-Unicef: "En can alıcı noktalarda ve konularda çocuklara yardımcı olur. Onları hayata bağlar, farkındalık yaratır, hayattaki çözülmesi zor problemleri çözmeye yardımcı olur." (OÖE3)

Can simidi: "Güven verir. Seni soğuk dalgalardan korur." (İOK21)

Yönetici görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan kategoride ise 4 yönetici tarafından 4 metafor üretilmiş ve Tablo 4b olarak sunulmuştur.

Tablo 4b. Koruyucu Kategorisinde Yönetici Metaforları

| Kod | Metafor Adı | f | Kod | Metafor Adı | f |
|---------------|-----------------|---|-----|-------------|----------|
| 1 | itfaiye | 1 | 3 | kızılay | |
| 2 | kafka romanları | 1 | 4 | sığınak | |
| Toplam | | | | | 4 |

Tablo 4b'de "Koruyucu" kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu oluşturan yönetici sayısı bilgileri yer almaktadır. Tablo 4b incelendiğinde, kategoride yer alan yöneticilerin "Rehberlik ve Araştırma Merkezi" algısı üzerine yapılan "koruyucu" kategorisine ilişkin oluşturdukları metaforlar için yine aynı yöneticilerin vermiş oldukları mantıksal dayanaklar ile ilgili örneklerle yer verilmiştir. (İlkokul=İ, Ortaokul=O, Lise=L, Öğretmen=Ö, Yönetici=Y, Kadın=K, Erkek=E)

İtfaiye: "Her türlü acil olarak yangın yerine müdahale etmesi gerekir" (LYE9)

Kızılay: "Yardıma ve desteğe ihtiyacı olanlara yardım eder" (LYE5)

Sığınağa: “Özellikle ergenlik döneminde fiziksel olgunlaşma ve psikolojik yalnızlık içinde olan öğrencilerin arkadaşlarına, ailesine ve öğretmenlerine anlatamadıklarını o sığınakta anlatabildikleri için.” (OYE 1)

Kategori 4: Yönlendiren/Yol Gösteren:

Öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “yönlendiren/yol gösteren” kategorisi içerisinde 33 öğretmen tarafından üretilen 28 metafor bulunmaktadır. Bu kategori altında üretilen metaforlar Tablo 5a olarak sunulmuştur.

Tablo 5a. Yönlendiren/Yol Gösteren Kategorisinde Öğretmen Metaforı

| Kod | Metafor Adı | f | Kod | Metafor Adı | f |
|---------------|-------------------------|---|-----|-------------------|-----------|
| 1 | 5 çayı | 1 | 15 | ilk yardım masası | 1 |
| 2 | elek | 1 | 16 | harita lejantı | 1 |
| 3 | deniz feneri | 3 | 17 | Otoban tabelaları | 1 |
| Kod | Metafor Adı | f | Kod | Metafor Adı | f |
| 4 | gemi | 1 | 18 | lokomotif | 1 |
| 5 | kutup yıldızı | 3 | 19 | ışık | 2 |
| 6 | labirent | 1 | 20 | kalp | 1 |
| 7 | parçalı bulutlu gökyüzü | 1 | 21 | gökkuşağı | 1 |
| 8 | pusula | 1 | 22 | köprü | 1 |
| 9 | sığınacak liman | 1 | 23 | mum | 1 |
| 10 | yol tabelaları | 1 | 24 | kılavuz | 1 |
| 11 | yol gösterici | 1 | 25 | merdiven | 1 |
| 12 | kavak ağacı | 1 | 26 | yelken | 1 |
| 13 | kendini tanıma merkezi | 1 | 27 | ağaç | 1 |
| 14 | teknik direktör | 1 | 28 | el feneri | 1 |
| Toplam | | | | | 33 |

Tablo 5a’de “Yönlendirme/Yol Gösterme” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu oluşturan öğretmen sayısı bilgileri yer almaktadır. Tablo 5a incelendiğinde, kategoride yer alan öğretmenlerin “Rehberlik ve Araştırma Merkezi” kavramı üzerine yapılan “Yönlendiren/Yol Gösteren” kategorisine ilişkin metaforlar ve yine aynı öğretmenlerin vermiş oldukları mantıksal dayanaklar ile ilgili örneklerle yer verilmiştir. (İlkokul=İ, Ortaokul=O, Lise=L, Öğretmen=Ö, Yönetici=Y, Kadın=K, Erkek=E)

Deniz feneri: “Uzun yıllarda yollarını bulmak için deniz fenerine ihtiyaç duyar.” (LÖK3)

Kutup yıldızı: “Karanlık ortamlarda dahi yol gösterir.” (OÖK1)

Işık: “Etrafı aydınlatır ve öncesinde göremediğimiz kısımları görmemizi sağlar.” (OÖK28)

Yelken: “Hedeflediğiniz amaca yardımcı olmak, sizi oraya ulaştırmaya çalışır.” (İOK20)

El feneri: “Yolumuzu aydınlatır” (İÖE25)

Yönetici görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “yönlendiren/yol gösteren” kategorisinde 15 yönetici tarafından 15 metafor üretilmiş ve Tablo 5b’de sunulmuştur.

Tablo 5b. Yönlendiren/Yol Gösteren Kategorisinde Yönetici Metaforı

| Kod | Metafor Adı | f | Kod | Metafor Adı | f |
|---------------|-------------------------------------|---|-----|---------------------------|-----------|
| 1 | check-up | 1 | 9 | orkestra şefi | 1 |
| 2 | dağıtım istasyonu | 1 | 10 | trafik işareti | 1 |
| 3 | çözüm atölyesi | 1 | 11 | yap-boz | 1 |
| 4 | el feneri | 1 | 12 | yardımcı okul | 1 |
| 5 | geri dönüşüm merkezi | 1 | 13 | yol gösterici(ışık tutan) | 1 |
| 6 | hamur | 1 | 14 | koordinasyon merkezi | 1 |
| 7 | navigasyon | 1 | 15 | kurumlardaki danışman | 1 |
| 8 | okullarda çalışan yardımcı personel | 1 | | | |
| Toplam | | | | | 15 |

Tablo 5b’de “Yönlendiren/Yol Gösteren” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu oluşturan yönetici sayısı bilgileri yer almaktadır. Tablo 5b incelendiğinde, kategoride yer alan yöneticilerin “Rehberlik ve Araştırma Merkezi” algısı üzerine yapılan “Yönlendiren/Yol Gösteren” kategorisine ilişkin metaforlar ve yine aynı yöneticilerin vermiş oldukları mantıksal dayanaklar ile ilgili örneklere yer verilmiştir. (İlkokul=İ, Ortaokul=O, Lise=L, Öğretmen=Ö, Yönetici=Y, Kadın=K, Erkek=E)

Dağıtım İstasyonu: “RAM’a müracaat edenlerin durumlarına göre alacakları eğitim ve sağlıkla ilgili destekleri planlar ve koordine eder.” (ÖYE10)

El feneri: “İhtiyaç duyulan konularda yol gösterir” (OYE7)

Navigasyon: “Gideceği yolu bulur.” (LYK1)

Yol gösterici, ışık tutan: “Çocukların ortaya çıkaracak özellikleri ve onların gelişiminde katkıda bulunan kurum.” (OYE25)

Kategori 5: Kontrol

Öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “kontrol” kategorisinde, 5 öğretmen tarafından üretilen 2 metafor bulunmaktadır ve bu kategori altında üretilen metaforlar Tablo 6a olarak sunulmuştur. Yönetici verilerinden bu kategoride metafor bulunmamaktadır.

Tablo 6a. Kontrol Kategorisinde Öğretmen Metaforı

| Kod | Metaforlar | f |
|-----|-----------------------|---|
| 1 | beyin | 4 |
| 2 | merkezi sinir sistemi | 1 |

Tablo 6a’de “Kontrol” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu oluşturan öğretmen sayısı bilgileri yer almaktadır. Tablo 6a incelendiğinde, kategoride yer alan öğretmenlerin “Rehberlik ve Araştırma Merkezi” algısı üzerine yapılan “kontrol” kategorisine ilişkin metaforlar için yine aynı öğretmenlerin vermiş oldukları mantıksal dayanaklar ile ilgili örneklere yer verilmiştir. (İlkokul=İ, Ortaokul=O, Lise=L, Öğretmen=Ö, Yönetici=Y, Kadın=K, Erkek=E)

Beyin: "Beyindeki herhangi bir aksaklık vücudu olumsuz etkiler." (OÖE20)

Beyin: "Beyin olmadan vücut olmaz" (OÖE15)

Merkezi sinir sistemi: "Tüm sistemlerin yönetimini, işlevini sağlayabilecek bir sistemdir." (OÖK25)

Kategori 6: Yansıtıcı

Öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan "yansıtıcı" kategorisinde, 2 öğretmen tarafından üretilen 1 metafor bulunmaktadır ve bu kategori altında üretilen metaforlar Tablo 7a olarak sunulmuştur. Yönetici verilerinden bu kategoride metafor bulunmamaktadır.

Tablo 7a. Yansıtıcı Kategorisinde Öğretmen Metaforı

| Kod | Metaforlar | f |
|-----|------------|---|
| 1 | ayna | 2 |

Tablo 7a'da "yansıtıcı" kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu geliştiren oluşturan öğretmen sayısı bilgileri yer almaktadır. Tablo 7a incelendiğinde, kategoride yer alan öğretmenlerin "Rehberlik ve Araştırma Merkezi" kavramı üzerine yapılan "yansıtıcı" kategorisine ilişkin metaforlar için yine aynı öğretmenlerin vermiş oldukları mantıksal dayanaklar ile ilgili örneklere yer verilmiştir. (İlkokul=İ, Ortaokul=O, Lise=L, Öğretmen=Ö, Yönetici=Y, Kadın=K, Erkek=E)

Aynaya: "Ruhun ve beden insanın kendisini anlamasına, algılamasına yardımcı olur." (OÖE21)

Aynaya: "Bireyin kendisini olduğu gibi görebilme özelliği sunduğu için." (İÖE18)

Kategori 7: Diğer:

Öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan "diğer" kategorisinde, 12 öğretmen tarafından üretilen 12 metafor bulunmaktadır ve bu kategori altında üretilen metaforlar Tablo 8a olarak sunulmuştur.

Tablo 8a. Diğer Kategorisinde Öğretmen Metaforı

| Kod | Metafor Adı | f | Kod | Metafor Adı | f |
|---------------|---------------------|---|-----|-------------|-----------|
| 1 | çözumsuzlük merkezi | 1 | 7 | çay | 1 |
| 2 | derin çukur | 1 | 8 | şeker | 1 |
| 3 | uzaklık | 1 | 9 | tuz | 1 |
| 4 | su | 1 | 10 | atom | 1 |
| 5 | kağıt uçak | 1 | 11 | çeşme | 1 |
| 6 | hastane | 1 | 12 | ağaç | 1 |
| Toplam | | | | | 12 |

Tablo 8a'da "diğer" kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu geliştiren öğretmen sayısı bilgileri yer almaktadır. Tablo 8a incelendiğinde, kategoride yer alan öğretmenlerin "Rehberlik ve Araştırma Merkezi" algısı üzerine yapılan "diğer" kategorisine ilişkin metaforlar için yine aynı öğretmenlerin vermiş oldukları mantıksal dayanaklar ile ilgili

örneklerle yer verilmiştir. (İlkokul=İ, Ortaokul=O, Lise=L, Öğretmen=Ö, Yönetici=Y, Kadın=K, Erkek=E)

Çözümsüzlük merkezi: “Sorunları öteliyorlar” (OÖE4)

Derin bir çukur: “Giriyorsun, çıkamıyorsun” (OÖE7)

Uzaklık: “Kurumun yeterli tanıtım yapmadığını düşünüyorum.” (OÖE15)

Su: “Bütün canlıların hayatta kalabilmesi için ihtiyacı olan en önemli maddedir.” (OÖK26)

Kâğıt uçak: “Hiç ummadığımız zamanlarda nereden geldiği belli olmayan bir şekilde sizi bulabilir.” (İÖE17)

Hastaneye: “Çocuklar genellikle RAM’ı hastane olarak yorumlar, öyle düşünürler.” (İÖK17)

Yönetici görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “diğer” kategorisinde 1 yönetici tarafına 1 metafor üretilmiş ve Tablo 8b olarak sunulmuştur.

Tablo 8b. Diğer Kategorisinde Yönetici Metaforı

| Kod | Metaforlar | f |
|-----|------------|---|
| 1 | para | 1 |

Tablo 8b’de “Diğer” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu geliştiren yönetici sayısı bilgileri yer almaktadır. Tablo 8b incelendiğinde, kategoride yer alan yöneticilerin “Rehberlik ve Araştırma Merkezi” algısı üzerine yapılan “diğer” kategorisine ilişkin metaforlar için yine aynı yöneticilerin vermiş mantıksal dayanaklar ile ilgili örneklerle yer verilmiştir. (İlkokul=İ, Ortaokul=O, Lise=L, Öğretmen=Ö, Yönetici=Y, Kadın=K, Erkek=E)

Para: “Giden her öğrenciye rapor verdiği için rehabilitasyon destek odaları için para kaynağı kurum” (OYE3)

Tartışma

Weade ve Ernst’in (1990) de metaforların araştırma için bir seçim taktiği olduğu ve açıklamaya çalıştıkları durumların sadece bir parçasını temsil ettiklerini söylemişler ve bu parçaların bütününe tamamina hitap edebilme özelliğinin olduğunu belirtmişlerdir. Yob (2003) ise özünde metaforların araştırdığı olgunun kendisi ile doğrudan ilgili olmadığını savunmuş, onun sadece sembollerden ibaret olduğunu söylemiştir. Olgular ile ilgili birçok metaforun ve sembollerin birleşmesinden sonra resmin tamamını görebileceğimizi savunmaktadır. Bu bakış açısından yola çıkarak öğretmenlerin ve yöneticilerin “Rehberlik ve Araştırma Merkezi” kavramına ilişkin sahip olduğu görüşlerini metaforlar aracılığı ile analiz edilmesini amaçlayan bu araştırmanın sonucundan öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak “Rehberlik ve Araştırma Merkezi” kavramına ilişkin 111 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Tartışma kısmında öğretmen ve yöneticilerin vermiş olduğu görüşler ile birlikte hazırlanan kategorilerde önce ayrı ayrı sonra ortak olan noktalar ile ilgili birlikte değerlendirme yapılacaktır.

Öğretmenler vermiş olduğu görüşlerle hazırlanan ilk beş metaforun sırasıyla; “Yönlendiren/Yol gösteren”(33), “Koruyucu”(18), “İşi Doğru Yapma”(11), “Birleştirici ve Bütünleştirici”(9) ve “Kontrol”(5) olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler tarafından

“Rehberlik ve Araştırma Merkezi”; vermiş olduğu görüşlerle **“Diğer”(12)** kategorisi de görüşlerin büyük çoğunluğunda kategori oluşturmakta kullanılmıştır.

Yöneticilerin vermiş olduğu görüşlerle hazırlanan ilk beş metaforun sırasıyla; **“Yönlendiren/Yol Gösteren”(15)**, **“İşi Doğru Yapma”(9)**, **“Koruyucu”(4)**, **“Birleştirici ve bütүнleştirici”(1)** ve **“Diğer”(1)** olduğu görülmüştür.

Araştırmacılar tarafından 7 kategori altında toplanan Rehberlik ve Araştırma Merkezi kavramı ile ilgili metafor kategorilerinin bazıları olumlu düşünceleri yansıtmaklar beraber bazıları da olumsuz görüşleri yansıttığı görülmektedir. Bazı görüş sahipleri ise Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile ilgili görüşlerinde kararsızlıklar yaşadığı görülmektedir. **“Yönlendiren/Yol gösteren”, “Koruyucu”, “İşi Doğru yapma”, “Birleştirici ve Bütүнleştirici”** ve **“kontrol”** kategorileri olumlu olarak; **“Diğer”** kategorisi ve içerdiği cevaplar bakımında olumsuz ve kararsız olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın Çalışma grubu içerisinde bulunan öğretmenler “Rehberlik ve Araştırma Merkezi” ile ilgili görüşlerini yansıtmış; bu görüşlerle ilgili toplam 90 kişiden oluşan 6 kategori olumlu sonuç elde edilmiştir. Saban (2008)’de okul ve kurumların bilgi ve aydınlanma yerleri olduklarını ve öğrencileri doğru aksiyonlara yönlendirici nitelikleri olduklarını belirtmiştir. Öğretmenler Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüklerini öğrenciler, bireyleri ve kurum ve kuruluşları doğru yola yönlendiren bir kurum olduğu görüşünü belirtmiştir. “Rehberlik ve Araştırma Merkezi” ile ilgili toplam 30 yönetici 4 kategoride olumlu sonuç elde edilmiştir. Yöneticiler de Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüklerini öğrencileri, bireyleri ve kurum ve kuruluşları eğitime misyonu gereği önderlik yaparak onlara yol gösterici bir konuda olduğu ile ilgili algıları kuvvetli çıkmıştır. Turan ve Bektaş (2014) yılında yapmış oldukları çalışmaya göre yönetim ve liderlik alanında etkili bir potansiyele sahip olan okul ve kurumların başarılarının daha fazla olduğunu belirtmektedirler. Bağcılar bölgesinde görev yapmakta olan öğretmenler ve yöneticiler Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüklerini öncelikli olarak yol gösterici misyonu yüklemişler ve toplamda 120 kişi içerisinde 48 kişi “Yönlendiren/Yol Gösteren” kategorisinde değerlendirmiştir. Frekans değerlerine bakıldığı zaman; “Deniz Feneri”, “Kutup Yıldızı” ve “Işık” cevapları ile en yüksek frekanslara sahip kategori olmakla birlikte; Deniz Feneri, Kutup Yıldızı ve Işık anlamları bakımından yol gösterici görevi yüklenen en büyük algısal değerler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yıldız ve Ertürk (2019) yapmış oldukları araştırmada okul ve kurumların özelliklerine bağlı olarak kitleleri etkileme, onlara farklı bakış açıları kazandırarak niteliklerini artırmada önemli olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada bir diğer karşımıza çıkan kategori ise öğretmenler grubu içerisinde “Koruyucu” kategorisidir. 90 kişi içerisinde 18 kişi Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüklerini koruma ve koruyan bir vasıf üzerinde değerlendirmiştir. Frekans değerlerine göz önünde bulundurulduğunda; “Aile” cevabı ile en yüksek frekans değerine sahip olan kategori olmuştur. Aile evlilikle başlayan; kan bağı, akrabalık ve sosyal bağlarla birbirlerine bağlanan, rol ve statüler aracılığıyla yer alan bireylerin içinde bulunduğu sosyal grup ya da örgüt olarak adlandırılmaktadır (Taylan, 2003). Öğretmenler, soyut ve mecazı bir anlam yükleyerek Aile kavramına yine soyut ve mecazı bir anlam ifade etmesi için Rehberlik ve Araştırma Merkezi’ni bir aile benzetmişlerdir. Ailelerin en önemli ve ortak özelliği, fertlerinin biyolojik, psikolojik ve sosyolojik hayatlarını sürdürebilmeleri; toplumda aksayan görevlerini tam yapamayan diğer kurumların, örgütlerin ve grupların görevlerini misyon haline getirmesidir (Kaya,2005). Öğretmenlere nazaran yöneticiler ise “koruyucu” kategorisinde hiçbir görüş belirtmemişlerdir.

Araştırmanın bir diğer kategorisi olan “İşi Doğru Yapma” toplamda 120 kişinin içerisinde 20 metafor Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüklerini işini doğru yapan bir kurum olarak gördüklerini belirtmişlerdir. İş ahlakı, ahlaksal ve kültürel kuralların çalışma hayatında uygulanmasıyla ilgilidir. Sosyal sorumluluklarımız ve genel ahlak kurallarımız, insanlar arasındaki ilişkiler ve de insanların iş yerlerinden beklediği davranışlar açısından çok önemli olduğu söylenebilir. Kurumsallık; özellikle bir işletmenin saygınlığı, şeffaflığı, üretim ve hizmet kalitesi ile potansiyel işgücü gibi faktörler açısından artık çok kritik rol oynamaktadır (Başar, 2016). İnsanlar bir müessesenin kalitesini ya da güvenilirliğini işi profesyonel yapıp yapmadığı ve ahlaksal ve kültürel normlarla karşı karşıya kaldığı kitleye hitap edip edemediği ile ölçmektedirler. “birleştirici/bütünleştirici” metafor ile ilgili öğretmenler grubunda 9, yönetici gruplarında ise 1 metafor görüşü saptanmıştır “Ataç”, “teknik direktör”, “kümeler (matematiksel)”, “alfabe” gibi benzetmeler yer almakta ve her biri kendi içerisinde var olan durumları birleştiren bir yönü bulunmaktadır. Üst düzeydeki kurumlarda; personelleri ya da kurumların alt kademelerinde bulunan farklı kurumlarda sorunların çözümüne yardımcı olan tarafsız davranan, üretken ilişkiler kuran okul içi veya okul dışında iletişimlerini sürdüren saygılı, hoşgörülü, bilgiye, davranışa, araştırmaya ve çözüm üretmeye sahip kurum ve kurum yöneticileri olmalı ve öğretmenler ile daha sağlıklı bir iletişim kurabilmelidirler (Yıldız, 1996).

Araştırmanın bir diğer kategorisi olan ‘kontrol’ 111 metafor içerisinde 5 metafor ile belirtilmiştir. Araştırmaya katılan 90 öğretmeni vermiş olduğu cevaplardan elde edilen metaforlar frekans aralıkları da göz önünde bulundurulduğunda “beyin” ve “merkezi sinir sistemi” olarak aktarılmıştır. Öğretmenler, Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü’nü Eğitim sistemleri içerisinde eğitim-öğretime devam eden bireyleri kontrol eden bir mekanizma olarak görmektedirler. Öğretmenlere nazaran yöneticiler ise “kontrol” kategorisinde hiçbir metafor bulunmamaktadır. Yapılan araştırmalara bakıldığında zaman Morgan (1998), örgütlerin doğal yapısını anlamlandırmak için 8 farklı metafor üretmiş ve bunlardan en önemlisi olarak ise beyin olarak örgütlerin yapısı olduğunu vurgulamıştır. Diğerleri sırayla makine olarak örgütler, canlı sistemler olarak örgütler, kültür olarak örgütler, politik bir sistem olarak örgütler, ruhların hapisanesi olarak örgütler, akış ve dönüşüm olarak örgütler ve baskı ve zorbalık araçları olarak örgütler. Benzer şekilde, Çelikten (2006) örgüt kültürünü tanımlamada kullanılan başlıca metaforların en önemlisinin yönetici-kontrollü törenler olarak kültür olduğunu vurgulamıştır. Kimbrough ve Burkett (1990) in görüşlerine göre ise örgütlerin etkili olabilmesi için gereken denetim mekanizmasının olmaması, örgüt içinde yalınlık, düzene karşı düzensizlik, çevreye kapalı olma ve durağanlığa sebep vermekte ve bunun sonucunda örgüt güç kaybına uğramaktadır. Yönetim işlevi; planlama yapmak, örgütlemek, liderlik etmek ve kontrol mekanizmaları yardımıyla istenilen hedeflere ulaşma süreci olarak nitelendirilmektedir (Eren, 2016). Çalışmada yer alan metaforlara bakıldığında zaman Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlükleri kontrol mekanizmaları olan kurumlar olarak algılanmadığı saptanmış, otorite, güç ve denetleme mekanizmasını kullanan bir kurum olarak görülmediği kanısına varılmıştır. Daha çok kurum ve okullara yol gösteren, rehberlik eden bir kurum olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmanın bir en son kategorisi ise “diğer” kategorisidir. 111 metafor içerisinde öğretmenler grubundan 12 metafor; yöneticiler grubundan ise 1 metafor bulunmakta olup toplamda 13 metafor belirlenmiştir. Bu kategoride öğretmenlerin vermiş olduğu benzetmeler ve benzetmeler için kullanmış oldukları sebep cümleleri ile ilişki kurulamamıştır. Örnek

verece olursak; Rehberlik Araştırma Merkezleri “Kağıt uçağa” benzetilmiş ancak kağıt uçaklara benzeme hususunda verilen sebepte (hiç ummadığınız zamanlarda nereden geldiği belli olmayan bir şekilde sizi bulabilir) herhangi bir ilişki kurulamamıştır.

Her iki grupta (Öğretmenler ve yöneticiler) oluşturulan kategorilere bakacak olursak eğer Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlükleri eğitim içerisinde yönlendiren ve yol gösteren bir kurum olarak, profesyonel olarak işini doğru yapan bir kurum olarak, eğitim- öğretim içerisinde bulunan birçok fonksiyonu birleştirip- bütünleştiren rol üstlenmiş bir kurum olarak, eğitimin içerisinde yine kontrolü sağlayan bir kurum olarak veriler üzerinden saptanmıştır.

Araştırmacılar tarafından Rehberlik ve Araştırma Merkezi” kavramına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin algılarını saptamayı amaçlayan bu araştırma ile ilgili literatür taraması yapılmış olup; yapılan literatür araştırmalarında Rehberlik ve Araştırma Merkezi kavramına yönelik öğretmen ve yönetici algıları ile ilgili doğrudan bir kaynak bulunamamıştır. Ancak yönetici, öğretmen algıları ile ilgili ilişkilendirilebilecek kaynaklar kullanılmıştır.

Sonuç itibarıyla öğretmen ve yöneticilerin “Rehberlik ve Araştırma Merkezi” kavramına ilişkin hem olumlu hem de olumsuz metaforlar ortaya koydukları, bazı öğretmen ve yöneticilerin ise belirsiz bir şekilde metafor ürettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünü olumlu algılamasında yine kurumun işleyişini belirleyen yönetmelikler (Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği) çerçevesinden profesyonel bir şekilde yapılmakta olduğunu söylemek mümkündür. Rehberlik ve Araştırma Merkezi kavramını cansız varlıklara (Deniz Fenerine, Kutup Yıldızına, vb.), canlı varlıklara (anneye, ağaca vb.) ve soyut bazı kavramlara (dert babasına, bir bitkiye verilen can suyuna v.b.) benzettikleri de belirlenmiştir. Çeşitli metaforların kazanımlarını çok olması, öğretmen ve yöneticilerin tecrübeleri, mesleki bilgileri, beklenti ve arzularının farklı olmasıyla da açıklanabilir.

Öneriler

Öğretmenlerin ve yöneticilerin (İlkokul, Ortaokul ve Lise) Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine yönelik tutumları olumlu yöndedir. Bu olumlu bakış açılarının devam edebilmesi, geliştirebilmesi için Okul ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinin işbirlikleri geliştirilmelidir. Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile ilgili metafor düzenleyen ve metaforlarından sebep sonuç ilişkisi kurulamayan öğretmen ve yöneticilerin Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüklerinin işleyiş ve görev tanımların anlaşılabilir olması hususlarında Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır. Rehberlik ve Araştırma Merkezi ile ilgili olumsuz metaforik algılara sahip olan yönetici ve öğretmenlerin mevcut durumlarını olumlu hale getirebilmek için Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından hizmetiçi eğitim, brifing vb. çalışmalar yapılmalıdır.

Öğretmen ve yöneticilerin Rehberlik ve Araştırma Merkezine karşı ürettikleri olumsuz metaforik algıların nedenleri araştırılabilir. Öğretmen ve yöneticilerin Rehberlik ve Araştırma Merkezine karşı algı oluşturulması için, deneyim- tecrübe, Rehberlik Araştırma Merkezlerinin okullarla olan iletişim ve etkileşiminin ne derecede olduğunu saptamaya yönelik araştırmalar yapılabilir. Öğretmen ve Yöneticilerin Rehberlik ve Araştırma Merkezine karşı olan algılarında kategoriler arası farklar tespit edilip, bu farkların nedenleri araştırılabilir. Örnek: öğretmenlerden alınan metafor algılarıyla yapılan kategorilerde öğretmenler grubunda kontrol

kategorisi var iken, yöneticilerden alınan metafor algılarında bu kategori bulunmamaktadır. Bu farklılığın nedenleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkuş, O. (2010). Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Görevli Rehber Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı, Ankara.
- Aksan, D. (1998). *Dilbilim Seçkisi: Günümüz Dilbilimiyle İlgili Yazılardan Çeviriler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, V. ve Diken, İbrahim H.,(2009). "Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Ankara, s. 29-37.
- Aktüel Psikoloji, "Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi Çalıştayı". <http://www.aktuelpsikoloji.com/rehberlik-hizmetlerinin-degerlendirilmesi-calistayi-raporu-19601h.htm> [Erişim:10.01.2020].
- Aydın, B. (Editör). (2007). *Rehberlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bakırcıoğlu, R. (1994). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Turhan Yayıncılık.
- Başar, M. H. (2016). İş Ahlakı Ve Kurumsal Sosyal Sorumluluğun Kültürlerarası Boyutu: Polonyalı Ve Türk Yöneticiler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bozgeyikli, H. (2005). Mesleki Grup Rehberliğinin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Karar Verme Yetkinlik Düzeylerine Etkisi (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Coyne, I. (1997). Sampling in Qualitative Research. Purposeful And Theoretical Sampling: Merging Or Clear Boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26 (3), 623-630.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve Öğretmen Metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 269-283.
- Ekici, G. ve Akdeniz, H. (2018). Öğretmen Adaylarının "Sınıfta Disiplin Sağlamak" Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 26-37.
- Eren, E. (2016). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)* (12.Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Given, L.M. (Ed.) (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Sage: Thousand Oaks, CA, Vol.2, pp.697-698.
- Gürbüz, S. ve Şahin F. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Gürbüz, S. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde Çalışan Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Rehberlik Ve Psikolojik Danışma 'Ya Yönelik Öz Yeterlilik Algıları (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Kaya, S. (2005), Erginlikte Kendine Güven ve Aile ile İlişkilendirilmesi (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Luborsky, M.R., & Rubinstein, R.L. (1995). Sampling in Qualitative Research: Rationale, Issues, and Methods. *Journal of Aging Research*, 17 (1), 89-113.
- Kimbrough, R. B. & Burkett, C.W. (1990). The principalship: Concepts and practices, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete, 30471, 7 Temmuz 2018.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete, 30236, 10 Kasım 2017.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) (2010). "Özel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Hizmetleri Uygulamalarının Değerlendirilmesi". https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ozel_eg_ok_ozel_eg_hizm_uygu_d_g.pdf [Erişim: 21.11.2019].
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor* (G. Bulut, Çev.). İstanbul: MESS Yayınları.
- Özgüven, İ. Ethem (1999) *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Sistem Ofset, Ankara.
- Semerci, Ç. (2007). Program Geliştirme Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2), 125-140.
- Taylan, H. H. (2003). Köy Ailesinde Aile İçi İlişkiler: "Selçikli Köyü Örneği" (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Turan, S. ve Bektaş, F. (2014). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama, Liderlik*. (Ed. S. Turan). Ankara: Pegem Akademi.
- Türk PDR Derneği, "Türkiye'de Pdr'nin Tarihçesi", <http://www.pdr.org.tr/Pages/42/223/T%C3%BCrkiye%27de-PDR%27nin-Tarih%C3%A7esi> [Erişim: 20.05.2019].
- Ültanır, E.,(2005). Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Mesleği ve Psikolojik Danışman Eğitimi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1): 102-111.
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). İlköğretim Okulu Müdür ve Öğretmenlerinin Velilere İlişkin Algılarının Analizi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23: 261-272.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, (20. baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Yıldız, K. (1996). Bolu İlköğretim Okullarında Yönetici- Öğretmen İletişimi (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldız, K. ve Ertürk, R. (2019). Yönetici ve Lider Kavramlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Metafor Çalışması, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (4): 1190-1216.
- Yob, I. M. (2003). Thinking Constructively with Metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, Kluwer Academic Publishers

22(2).https://www.researchgate.net/publication/226989897_Thinking_Constructively_with_Metaphors [Erişim: 20.05.2019].

Yüksel, K. (2010). Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlilik Algıları (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Yüksek Öğretim Kanunu, (1981), *T.C. Resmi Gazete*, 17506, 04/11/1981.

Weade, R., & Ernst, G. (1990). Pictures of Life in Classrooms, and The Search for Metaphors to Frame Them. *Theory into Practice*, 29(2): 133–140.

Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetimi Tutumları ile Duygusal Zekâları Arasındaki İlişki⁴

İlker YILMAZ⁵

Bilal YILDIRIM⁶

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin görüşlerine göre, yöneticilerin kriz yönetimi becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesidir. Bu araştırmanın evrenini, 2016-2017 yıllarındaki İstanbul'daki Avcılar ve Esenyurt ilçelerindeki okullarda görevli toplam 539 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Evren ulaşılabilir olduğu için örnekleme yapılmamış, ölçekler tüm evrene ulaştırılmıştır. Toplam 466 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Veriler Kriz yönetimi Ölçeği ve "Duygusal Zekâ Ölçeği" ile toplanmıştır.

Verilere ilişkin normallik testi sonucunda dağılım normallik göstermemiş bu nedenle non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi ve Spearman's Rank Order korelasyon testi kullanılmıştır. Genel olarak araştırma sonuçlarından yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinde cinsiyete ve yaşa göre anlamlı farklılaşma; kriz yönetimi düzeylerinde ise cinsiyete, yöneticilik görevlerine, yaşa ve okul türüne göre anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. Yöneticilerin duygusal zekâ ve kriz yönetimi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zekâ alt ölçeklerinden iyimserlik ölçeği puanları ile kriz yönetimi alt ölçeklerinden kriz anı ve kriz sonrası ölçek puanları arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Duygusal zekâ alt ölçeklerinden duygulardan faydalanma ölçeği puanları ile kriz yönetimi alt ölçeklerinden kriz öncesi ve kriz sonrası ölçek puanları arasında düşük ancak anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Duygusal zekâ alt ölçeklerinden duyguların ifadesi ölçeği puanları ile kriz yönetimi alt ölçeklerinden kriz öncesi ölçek puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, duyguların anlamlı biçimde ifade edilmesi kriz öncesi belirtilerin ve olası etkilerinin neler olabileceğinin paylaşılmasında ve gerekli önlemlerin alınmasında önemli bir durum olarak ifade edilebilir. Okul yöneticilerinin seçiminde duygusal zekâsı gelişmiş olanlara öncelik verilmesi kriz yönetimi açısından yararlı olabilir.

Anahtar kelimeler: Okul yöneticisi, krizi yönetimi, duygusal zekâ

The Relationship Between The Managers' Crisis Management Skills and Emotional Intelligence Levels

Abstract

The aim of this study is to determine the relationship between managers' crisis management skills and emotional intelligence levels according to the opinions of school administrators. The universe of this research consists of 539 school administrators working in schools in Avcılar and Esenyurt districts in Istanbul in 2016-2017. As the universe is accessible, nosampling was performed and the scales were delivered to the entire universe. However, 73 of them were not evaluated due to incorrect or

⁴ Bu çalışma, İlker Yılmaz'ın, Doç. Dr. Bilal Yıldırım danışmanlığında İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yaptığı lisansüstü teze dayalı olarak hazırlanmıştır.

⁵ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, e-mail: ilkerveyilmaz@gmail.com

⁶ Sorumlu Yazar: Doç. Dr. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, ORCID: 0000-0001-6225-5859, e-mail: bilal.yildirim@izu.edu.tr, Atif: Yılmaz, İ. & Yıldırım, B. (2020). Okul yöneticilerinin kriz yönetimi tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki, *İZÜ Eğitim Dergisi* 2(3) 42-62.

incompletefilling. A total of 466 scales were evaluated. Data were collected with Crisis Management Scale and Emotional Intelligence Scale.

SPSS 23 package was used for data analysis. As a result of the normality test, the distribution was not normal, so Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis test and Spearman's Rank Order correlation test were used. In general, it was observed that the level of emotional intelligence optimism of the managers was high and they were successful in the post-crisis management level. In general, according to the results of the research, managers' emotional intelligence levels differ significantly according to gender and age; and in the crisis management levels, significant differences were determined according to gender, administrative duties, age and type of school. There was a significant relationship between managers' emotional intelligence and crisis management levels. Positive correlation was found between the optimism scale scores of the emotional intelligence subscales and the moment of crisis and post-crisis scale scores of the crisis management subscales. There was a low but significant relationship between emotional intelligence subscale scores and the pre-crisis and post-crisis scale scores of the crisis management subscales. A positive correlation was found between the scores of emotion expression scale and the pre-crisis scale scores of the crisis management subscales.

Key words: School manager, crisis management, emotional intelligence

Extended Abstract

Introduction

It is up to the school principal to be prepared for the crisis situations of the school and to take the necessary security measures at the school. Managers, who are at the highest level in ensuring crisis management, are the most wanted people in times of crisis (Sayın, 2008: 5). Therefore, in educational institutions managed by school administrators who do not have sufficient crisis management skills, crises will bring negative results.

The only way to provide the desired confidence and peace environment; It is through recognizing crisis signals, analyzing school general situation, preparing crisis scenarios, creating crisis plans, conducting exercises about scenarios that may occur, keeping crisis management plans up to date and creating crisis management team who know what to do (Aksoy & Aksoy, 2003; Asunakutlu et al. 2003; Karaköse, 2007; Ulutaş, 2010).

The concept of "emotional intelligence" as a concept is "a person's awareness of both his own feelings and his feelings, understanding, describing them, associating them with resources and causes, managing their emotions and using them effectively both in personal and interpersonal relations" awareness "," empathy "," emotion management "and" relationship management "combine personal and social competencies (Güllüce, 2006: 40).

Researches show that emotional intelligence is very important in relationships between people (Alparslan & Çetinkaya, 2011). Schools are organizations that remain open for most of the day, actively work, and where an environment of trust and peace is required, and relationships between people are intense. For this reason, effective school administrators should be people who can take full responsibility for the functioning of educational organizations, have vision, care about the thoughts of the people around them, have the ability to lead schools and are not afraid of change. Emotional intelligence stands out as the most important feature that distinguishes effective school administrators from others (Öztekin, 2006).

Emotional intelligence is one of the most important requirements of effective school management. Managers should be able to recognize and manage the emotional transitions

experienced within the institution they work in, and make it compulsory to use it as a remarkable management tool (Arbak & Çakar, 2004: 44).

The findings obtained from the research will provide an important resource for studies and training to be conducted in order to be a resource for the studies to be carried out with regard to crisis management attitudes and emotional intelligence, to determine the crisis management attitudes and emotional intelligence levels of school administrators, and to improve the knowledge and skills of school administrators about the concept of crisis management. It is hoped that school administrators can help to measure the impact of emotional intelligence on crisis management attitudes, shedding light on general research on topics, and in short, examining school administrators' crisis management attitudes and their relationship with emotional intelligence will be beneficial for the development of educational programs.

The purpose of the research on these reasons is that, according to the opinions of the school administrators; is the determination of the relationship between managers' crisis management skills and emotional intelligence levels. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the Emotional Intelligence and Crisis Management levels of school administrators?
2. Do the Emotional Intelligence and Crisis Management levels of the school administrators differ according to gender, administrative duties, age, seniority and education level?
3. Is there a significant relationship between Emotional Intelligence and Crisis Management levels of school administrators?

Method

The research is a relational screening model since the relationship between school administrators' crisis management attitudes and emotional intelligence is examined. Relational scanning model; It is a research model that aims to predict possible results by determining the connections between many variables and to determine the stage between them by looking at correlation (Karasar, 2006: 81).

The universe of the study is 539 school administrators in Avclar and Esenyurt districts of Istanbul between 2016-2017. Scales were delivered to the entire working universe, which was not sampled, and all of them returned. However, it was not evaluated because 73 of them were filled incorrectly or incompletely. A total of 466 scales were evaluated.

Findings and Discussion

"Do the Emotional Intelligence and Crisis Management levels of school administrators differ according to gender, management duties, age, seniority and school type?" According to the results of the analysis related to the second sub-problem of the question, the scores of "Optimism Scale", which are among the Emotional Intelligence subscales of school administrators, differ significantly according to the gender variable. Accordingly, when their averages are taken into consideration, it is seen that the scores of female managers are higher than the male managers. Optimism is higher in women than men; It can be interpreted in the sense that women can empathize, think optimistically, and recognize positive and negative situations more comfortably than men. Looking at the studies, there are many studies showing that emotional intelligence dimensions of women such as Mayer, Caruso, Salovey (1999),

Caputi, Chan, Ciarrochi (2000), Göçet (2006) are higher than men. Also in the literature, when Bar-on et al. (2000), Akeren (2006), Babaoğlan (2010) investigates his research, there are different studies that say there is no difference between emotional intelligence dimensions between female managers and male managers. The sub-scores of the Emotional Intelligence subscales of school administrators did not differ significantly according to the variable of managerial task. Babaoğlan (2010) supports this result in his research. The scores of School Administrators' Emotional Intelligence Scale, which is one of the Emotional Intelligence subscales, show significant differences according to the age variable. Accordingly, it was concluded that school administrators aged 51 and over had higher scores on emotion-benefit scale than those aged 20-30. With this result, as the age gets older, the negative feelings and motives that the manager has made easier for them to be aware of the new possibilities in the school according to their colleagues who are new to the profession, that they know the feelings of the staff they work with, and that they can live by recognizing their own feelings, are more comfortable under control can be interpreted as holding. Mayer, Caruso, Salovey (1999), Bar-on et al. (2000) concluded that emotional intelligence will increase with age as their studies increase. Akeren (2006) and Babaoğlan (2010) did not find any difference in the emotional intelligence sub-scales of managers according to the age variable.

The sub-scores of the Emotional Intelligence subscales of school administrators did not differ significantly according to the professional seniority variable. Akeren (2006) did not find any difference in the emotional intelligence subscales of managers according to the variable of seniority. The sub-scores of the Emotional Intelligence subscales of the school administrators did not differ significantly according to the education level variable. Babaoğlan (2010) found the emotional intelligence scores of the administrators in primary schools higher than the administrators in secondary schools according to the education level variable in emotional intelligence subscales. "Moment of Crisis Scale" scores of school administrators' crisis management subscales show significant differences according to gender. Accordingly, considering the averages of women managers, crisis moment scale scores are higher than male managers. It can be interpreted that female managers' high score of crisis moment scale is higher than male managers, female managers are ready for a crisis that can be experienced at any time and they are ready for management in crisis moment. In her research, Şahin (2014) found female teachers' perception of crisis management higher than male teachers. According to gender variable, Özsezer (2014) found that school administrators' crisis management skills were significantly sufficient in terms of "moment of crisis" and "after crisis" compared to women. Maya (2014), Ulutaş (2010), Wheeler (2002, Act. January, 2006) did not find a significant difference by gender in the crisis management subscales of managers.

The "Pre-Crisis Scale" scores of the school administrators' Crisis management subscales show significant differences according to the managerial task variable. Accordingly, when the averages are taken into consideration, the scores of the principals before the crisis are higher than the assistants of the director. This shows that school principals are more successful than deputy principals in crisis management before the crisis and they feel responsible for making necessary preparations for crisis management. Sayın (2008), in his study, a similar difference was found according to the variable of managerial duty.

The "Crisis Moment Scale" scores, which are among the crisis management sub-scales of school administrators, show significant differences according to the age variable of the administrators. Accordingly, when the findings are analyzed, school administrators aged 51

and over perform their crisis management more successfully in the crisis when compared to those aged 31-40. This result can be interpreted as the experienced school administrators take control of the crisis by taking advantage of their own experience in crisis management. Sayin (2008), Yildiz (2014) obtained the results of increasing management skills of the managers as their age increases. Şahin (2014), teachers between the ages of 41-45 are more likely to think about crisis management than teachers between the ages of 22-30, 36-40 and 31-35. Wheeler (2002, Akt. January, 2006), Ulutaş (2010) did not find a significant difference in school administrators' crisis management subscales according to age variable. Subscores of the crisis management sub-scales of school administrators did not differ significantly according to the professional seniority variable. Wheeler (2002, Akt. January, 2006) did not find a significant difference in school administrators' crisis management subscales according to the professional seniority variable. The "Post-Crisis Scale" scores of the school administrators' Crisis management subscales differ significantly according to the education level variable. They are the main responsible for providing the necessary confidence and peace environment in the school environment, so it can be interpreted as an expected situation that they have the necessary experience in the improvement and learning steps to be carried out after the crisis.

“Is there a significant relationship between the emotional Intelligence and Crisis Management levels of school administrators?” According to the results of the analysis related to the third sub-problem of the problem, positive correlations were found between the scores of the school administrators' emotional intelligence subscales of optimism scale and the crisis management subscales of the crisis moment and post-crisis management subscale scores. Accordingly, as the school administrators' optimism scores increase, the moment of crisis and the post-crisis points also increase. It is an expected result that the level of optimism will be high in terms of eliminating the negativities that may occur after the crisis and after the crisis, benefiting from the crisis, evaluating the crisis, and being aware of the positive and negative results. Low but significant relationships were found between school administrators' emotional intelligence subscales scores from emotional intelligence subscales and crisis management subscales before and after the crisis. Accordingly, as the scores of school administrators benefiting from emotions increase, their pre-crisis and post-crisis scores increase, albeit low. It is important to correctly perceive messages about the crisis before and after the crisis. Using the emotional and mental development of school administrators at this time, he must ensure that people in the institution are prepared for the crisis. After the crisis, it is expected to reveal the positive emotions needed to learn lessons and to benefit from the emotions of both him and the people around him.

There is a positive relationship between the emotional intelligence subscales of school administrators and the expression of emotions scale and the pre-crisis management subscale scores of the crisis management subscales. According to this, as the scores of expressions of school administrators from emotions increase, their pre-crisis scores increase. It is desirable to be informed about the crisis situations in order to get the correct communication, to predict the positive and negative situations that may arise, to recognize the emotions that may arise about the crisis and to prevent misunderstandings, to start receiving the signals of the crisis and to prevent the misunderstandings.

Giriş

Özellikle yirmibirinci yüzyılda hayatın her alanın meydana gelen hızlı değişimlere bağlı beklenmedik ve zamana bırakılmayacak kadar büyük krizler ortaya çıkabilmektedir. Gephart

(1984), krizlerin sürekli tekraralanabilen ve önlenemez gerçekler oldmasına vurgu yaparken (Perrow, 1984), diğer bazı yazarlar (Meyers, 1986; Pauchant ve Mitroff, 1992; Pearson ve Mitroff, 1993; Roberts, 1989) örgütsel krizleri yönetme veya önlemenin yollarını belirlemeye odaklanmaktadır (Pearson & Clair,1998).

Kriz, bir yönetim sorunudur. Oluştığı kurumun amaçlarını tehdit edip kurumun işleyişini bozar ve acil tepkiler verilmezse kriz yönetimindeki hazırlık, korunma, önleme, çözüm, iyileştirme ve krizden dersler çıkarma aşamalarında yetersizlikler ve çözümsüzlükler oluşturabilir. Sürekli çevresiyle etkileşim halinde olan eğitim kurumlarının krizlerden en az şekilde etkilenmesi, çağa uygun önlemlerin alınmasında birinci derecede sorumlu olan eğitim yöneticileri kriz zamanlarında en çok aranan kişilerdir (Sayın, 2008: 5).

Önemli etkenlerden birisi olan okulda yaşanabilecek krizlere yönelik gerekli önlemlerin alınmadığı okul ortamlarında görevli bireylerin hedeflenen düzeyde öğrenme ve öğretme hedeflerini gerçekleştirmesi zordur. Bu yüzden yeterli kriz yönetimi becerisine sahip olmayan okul yöneticilerinin yönettiği eğitim kurumlarında krizler olumsuz sonuçlara yol açabilir.

Uygun ve etkili eğitim ortamlarının sağlanabilmesinin birçok yolu vardır. Bunların başında kriz sinyallerini tanımak, genel durum analizi yapmak, kriz senaryoları hazırlamak, yaşanabilecek durumlara yönelik hazırlanan senaryolar ile ilgili tatbikatlar yapmak ve ne yapacağını bilen kriz yönetimi ekibi oluşturmak gibi önlemler yer almaktadır (Aksoy ve Aksoy, 2003; Asunakutlu vd., 2003; Karaköse, 2007; Ulutaş, 2010).

Kriz; sadece tehlike, güvensizlik, belirsizlik, tehdit, endişe ve panik anlamı taşımaz. Kriz aynı zamanda fırsatı, fark edilebilirliği, yeni bir düzeni ve gelişmeyi de içinde barındırır. Kriz zamanları yaşanan olayların fark edilmesi; bireylerin kendilerini tanımalarını, değiştirmelerini ve olgunlaşmasını sağlayıcı birtakım etkilere de sahiptir. Krizlerin yönetilebilmesinde bireylerin duygusal tepkileri ve akılcı çözümler üretebilmeleri de çok önemlidir. Zeka çevreye uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Zeka başarılı davranışlar üreten yetenek olarak da tanımlanmaktadır (Albus, 1991). Zeka olaylar, durumlar ve değişimler karşısında başarılı davranışlar üretmenin ana etkeni kabul edilirse, beklenmedik durumlarda bireylerin duygularının da etkili olduğu bilgisiyle krizlerle duygusal zekanın doğrudan bir ilikisinin olduğu savunulabilir. Duygusal zeka, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını izleme, aralarında ayırım yapma ve bilgiye ilişkin düşünme ve eylemlerini yönlendirmede kullanma yeteneğini içeren bir tür sosyal zekadır (Salovey ve Mayer, 2004).

İnsan kendi duygularını anlayıp, yönetip, anlatabilme ihtiyacının yanında; başkalarının duygularını anlayabilme ve tanıyabilme çabasıyla hayatını sürdürmektedir. "Kişinin hem kendi duygularının hem de karşısındaki kişilerin duygularının farkında olması, onları anlaması, tanımlaması, kaynakları ve nedenleriyle ilişkilendirmesi, duygularını yönetmesi ve onlardan hem kişisel alanda hem de kişilerarası ilişkilerinde etkin bir biçimde yararlanması" kavram olarak duygusal zekânın tanımıdır ve bu tanıma bakıldığında "kişisel farkındalık", "empati", "duygu yönetimi" ve "ilişki yönetimi" gibi kişisel ve sosyal yetkinlikleri bir arada bulundurmaktadır (Güllüce, 2006: 40).

Yapılan araştırmalar duygusal zekânın, insanlar arasındaki ilişkilerde çok önemli olduğunu göstermektedir (Alparlan ve Çetinkaya, 2011). Okullar, günün büyük kısmında açık kalan, aktif şekilde çalışan, insanlar arasındaki ilişkilerin yoğun yaşandığı örgütlerdir. Bu sebeple de etkili okul yöneticileri, eğitim örgütlerindeki işleyişin tüm sorumluluğu alabilen, vizyon sahibi, etrafındaki insanların düşüncelerini önemseyen, okullara liderlik yapabilme

yeteneğine sahip, değişimden korkmayan kişiler olabilmelidir. Etkili okul yöneticilerini diğerlerinden ayıran en önemli özellik duygusal zekâ olarak öne çıkmaktadır (Öztekin, 2006).

Yöneticilerin kendi duygularını tanıması, duygularını kontrol edebilmesi, motivasyonunu kendi başına sağlayabilmesi, başkalarının duygularını anlayabilmesi ve sosyal iletişimde başarılı olması olarak öne çıkan duygusal zekâ, etkin okul yöneticiliğinin en önemli gereklerinden birisidir. Yöneticiler, çalıştıkları kurum içinde yaşanan duygu geçişlerini fark edebilmeli, yönetebilmeli, dikkate değer bir yönetim aracı olarak bunu kullanmayı zorunlu hale getirebilmelidir (Arbak ve Çakar, 2004: 44).

Yapılan literatür taramasındaki veriler ve çevresel gözlemlere göre, okul yöneticilerinin duygusal zekâlarının, kriz yönetimi becerilerine etkisi olduğu, başka bir ifade ile duygularını fark edebilme, onları gerektiğinde kullanabilme, sosyal ilişkileri yönetebilme kapasitesi yüksek olan okul yöneticilerinin, kriz sinyallerini anlayabilme, krize karşı hazırlıklı olma ve önlemler alabilme, kriz anında çözüm üretebilme, kriz sonrası iyileştirme, öğrenme ve değerlendirme gibi kriz yönetimi becerilerini daha olumlu etkileyeceği gerekçeleriyle okul yöneticilerinin kriz yönetimi tutumları ve duygusal zekâları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu düşünülmektedir.

Yapılan literatür taraması sonucunda kriz yönetimi tutumları ile duygusal zekâ arasındaki ilişki ile ilgili doğrudan Türkçe yayınlanmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ile kriz yönetimi tutumları ve duygusal zekâ ile ilgili olarak yapılacak çalışmalara kaynak olması, okul yöneticilerinin kriz yönetimi tutumları ve duygusal zekâ düzeylerinin belirlenebilmesi, okul yöneticilerinin kriz yönetimi kavramıyla ilgili bilgi ve yeteneklerinin geliştirilebilmesi için yapılabilecek çalışmalara ve düzenlenecek eğitimlere önemli bir kaynak sağlayacağı beklenebilir. Buna ek olarak okul yöneticilerinin kriz yönetimi tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesinin, eğitim kurumlarına yönetici seçilmesinde ve eğitim kurumlarının etkili yönetilebilmesinde ipuçları sunabilmesi açısından yararlı olacağı umulmaktadır. Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin görüşlerine göre; yöneticilerin kriz yönetimi becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Okul yöneticilerinin duygusal zekâ ve kriz yönetimi düzeyleri nedir?
- 2.Okul yöneticilerinin duygusal zekâ ve kriz yönetimi düzeyleri cinsiyete, yöneticilik görevine, yaşa, kıdeme ve görev yapılan eğitim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3.Okul yöneticilerinin duygusal zekâ ve kriz yönetimi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul yöneticilerinin kriz yönetimi tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modeli; çok sayıdaki değişkenler arasındaki bağlantıları belirleyerek, muhtemel sonuçları öngörmeyi, korelasyona bakarak aralarındaki aşamayı tayin etmeyi hedefleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2006: 81).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 yıllarında İstanbul ili Avcılar ve Esenyurt ilçelerindeki toplam 539 okul yöneticisidir. Evren ulaşılabilir olduğu için örnekleme

yapılmamış tüm evrene ulaşılmıştır.

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Frekans ve Yüzdeleri

| Okul Türü | Evren | | | | Toplam | Örneklem | | | | Toplam |
|---------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | Kadın | | Erkek | | | Kadın | | Erkek | | |
| | N | % | N | % | | N | % | N | % | |
| İlkokul | 36 | 19 | 149 | 81 | 185 | 35 | 22 | 126 | 78 | 161 |
| Ortaokul | 47 | 23 | 159 | 77 | 206 | 41 | 24 | 127 | 76 | 168 |
| Lise | 41 | 28 | 107 | 72 | 148 | 35 | 26 | 102 | 74 | 137 |
| Toplam | 124 | 23 | 415 | 77 | 539 | 111 | 24 | 355 | 76 | 466 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi evrene alınan okul yöneticilerinin %23’ü kadın %77’si erkektir. Örneklem alınan okul yöneticilerinin %24’ü kadın %76’sı erkek’tir.

Okul Yöneticilerinin yöneticilik görevi ile mesleki kıdeminin frekans ve yüzdelerine göre dağılımı Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Görevi ve Mesleki Kıdeme Göre Frekans ve Yüzdeleri

| Mesleki Kıdem (Yıl) | Yöneticilik Görevi | | | | Toplam |
|---------------------|--------------------|-----------|------------------|-----------|------------|
| | Müdür | | Müdür Yardımcısı | | |
| | N | % | N | % | |
| 0-5 | 2 | 5 | 34 | 95 | 36 |
| 6-10 | 10 | 10 | 88 | 90 | 98 |
| 11-15 | 22 | 17 | 108 | 83 | 130 |
| 16-20 | 35 | 34 | 69 | 66 | 104 |
| 21 ve üstü | 40 | 41 | 58 | 59 | 98 |
| Toplam | 109 | 23 | 357 | 77 | 466 |

Tablo 2’de görüldüğü gibi yöneticilerin %23’ü müdür olarak görev yaparken %77’si müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

Örneklem grubunda yer okullarda görev yapan yöneticilerin eğitim kademelerine ve yöneticilik görevlerine göre dağılımı Tablo 3’teki gibidir.

Tablo 3. Yöneticilerin Eğitim Kademelerine Ve Yöneticilik Görevlerine Göre Dağılımı

| | Müdür | Müdür Yardımcısı | Toplam |
|------------------------|------------|------------------|------------|
| Avcılar İlçesi | | | |
| İlkokul | 32 | 91 | 123 |
| Ortaokul | 30 | 114 | 144 |
| Lise | 17 | 59 | 76 |
| İlçe Toplamı | 79 | 264 | 343 |
| Esenyurt İlçesi | | | |
| İlkokul | 16 | 46 | 62 |
| Ortaokul | 17 | 45 | 62 |
| Lise | 16 | 56 | 72 |
| İlçe Toplamı | 49 | 147 | 196 |
| Genel Toplam | 128 | 411 | 539 |

Bazı okullarda müdür kadrosu bulunmamaktadır. Bunun sebebi olarak aynı bahçede bulunan 2 tür okula (İlkokul-Ortaokul, Ortaokul-Lise) tek bir müdür kadrosu verilmiş olmasıdır.

Verilerin Toplanması

Veriler Kriz yönetimi Ölçeği ve Duygusal Zekâ ölçeği ile toplanmıştır. Örneklem yapılmamış olan çalışma evreninin tamamına ölçekler ulaştırılmış tamamı geri dönmüştür. Ancak 73 tanesinin hatalı ya da eksik doldurulmuş olması sebebiyle değerlendirmeye alınmamıştır. Toplam 466 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Kriz yönetimi Ölçeği: Kriz yönetimiyle ilgili okul yöneticilerinin tutumlarını ortaya koymak amacıyla Çetin ve Sayın (2008) tarafından geliştirilen ölçek 72 maddeden oluşmaktadır. Kriz öncesi, kriz anı ve kriz sonrası olmak üzere üç alt boyut vardır. Ölçek (1) hiçbir zaman, (2) çok nadir, (3) ara sıra, (4) çoğu zaman, (5) her zaman şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) .88 olarak hesaplanmıştır. Her bir alt faktörün güvenilirlik çalışması için Cronbach değerleri hesaplanmış ve .49 ile .79 arasında değiştiği gözlenmiştir.

Kriz yönetimi alt ölçeklerinin güvenilirlik değerleri bu araştırmada yer alan örneklem gruplarından alınan puanlara göre yeniden hesaplanmış ve Cronbach değerleri kriz öncesi alt ölçeği için .48, kriz esnası için .69, kriz sonrası için de .77 olarak hesaplanmıştır.

Duygusal Zekâ Ölçeği: Araştırmada kullanılan Duygusal Zekâ Ölçeği, Schutte ve ark. (1998) tarafından geliştirilmiş, Austin ve ark. (2004) tarafından düzenlenmiş, Türkçe 'ye Göçet (2006) tarafından çevrilen, 37 maddeden oluşan, temeli 3 boyutlu duygusal zekâ modeline dayanmaktadır (Mayer ve Salovey, 1990). Austin ve ark. (2004) tarafından düzenlenen duygusal zekâ ölçeğinde 20 olumlu, 21 olumsuz toplam 41 madde bulunmaktadır. Kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. İyimserlik / Ruh Halini Düzenleme, Duygulardan Faydalanma ve Duyguların İfadesi içeren üç faktörden oluşan ölçek ayrıca genel duygusal zekâyı da ölçmektedir.

Ölçeğin faktör analizi ile yapı geçerliliğine Göçet (2006) tarafından bakılmış, maddeler arasında faktör analizinin yapılmasına uygun nitelikte korelasyon ilişkileri bulunmuştur. KMO örneklem uygunluk katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Barlett Sphericity testi x2 değeri 2995.55 (p<.001) bulunmuştur. İlk faktör analizinde döngüsüz madde kullanılarak faktör çözümlemesi ile maksimum faktör sayısı karşılaştırılmıştır. Envanter tek faktörlü bulunmuştur. Tekrar yapılan faktör analizinde ise temel bileşenler tekniği ile oblique rotasyon faktör çözümlemesi sonuçları üç faktörlülükle sınırlandırılmıştır. Bunun sonucu olarak toplam varyansın %60'ını oluşturan üç faktörlü bir yapı meydana çıkmıştır. Birinci faktör olarak "İyimserlik" alt ölçeğine ait madde faktör yükleri .37 ile .63 arasındadır. Birinci faktör 17 maddeden oluşur ve ölçeğin varyansının %14'ünü açıklamaktadır. İkinci faktör "Duygulardan faydalanma" olup 6 maddeden oluşur. "Duygulardan faydalanma" alt ölçeğine ait madde faktör yükleri .30 ile .57 arasındadır. İkinci faktör ölçeğin varyansının %20.4'ünü açıklamaktadır. Üçüncü faktörde "Duyguların ifadesi" olarak ele alınmıştır. "Duyguların ifadesi" alt ölçeğine ait maddelerin faktör yükleri .32 ile .61 arasında değişmektedir. Üçüncü faktör 14 maddeden oluşur ve ölçeğin varyansının %25.9'unu açıklamaktadır.

Tablo 4. Duygusal Zekâ Ölçeğinin Alt Boyutları

| | |
|--------------------------|--|
| 1.İyimserlik | 2-5-7-9-11-12-15-18-19-21-27-29-30-32-33-37-38 |
| 2.Duygulardan Faydalanma | 4-10-20-23-25-34 |
| 3.Duyguların İfadesi | 1-6-8-17-22-24-26-28-31-35-36-39-40-41 |

"Bu üç faktörden herhangi birine katkı sağlamadığı görülen maddeler uyarlanan ölçekte yer almamıştır. Bu maddeler 3, 13, 14 ve 16. maddelerdir. Yapı geçerliği çalışmasında faktör yapısının yanında alt ölçekler incelenerek, aralarında Pearson Momentler Çarpımı korelasyonlarına bakılmıştır" (Göçet, 2006: 71). Bu çalışmada kullanılan duygusal zekâ ölçeğinde 19 olumlu (1,2,4,6,8,10,12,14, 15,17,23,25,26,27,28,29,32,33,34), 18 olumsuz (3,5,7,9,11,13,16,18,19,20,21,22,24, 30,31,35,36,37) toplam 37 madde bulunmaktadır.

Duygusal zekâ ölçeğinin Cronbach Alpha (α), iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tamamı için .81, iyimserlik faktörü için .77, duyguların ifadesi için .73 ve duygulardan faydalanma faktörü için .54 olarak elde edilmiştir. İki yarı güvenilirliğinde ise İyimserlik .71, Duyguların ifadesi .72 ve Duygulardan Faydalanma .52 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin bütünü için ise .78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik seviyesini belirlemek amacıyla uygulamalardan elde edilen verilerin korelasyonun hesaplanması sonucu .63 olduğu görülmüştür (Göçet, 2006: 73). Bu çalışmada duygusal zekâ ölçeğinin uygulanması ile bulunan puanların Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri yeniden hesaplanması yapılmış, duyguların ifadesi alt ölçeğinin .77, duygulardan faydalanma .57 ve iyimserlik alt ölçeği için de .78 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen puanların normallik testi için Kolmogorov Smirnov testi yapılmış, duygusal zeka puanı .074, kriz yönetimi puanı .046 olarak bulunmuştur. Elde edilen puanların .05'ten küçük olmasından dolayı dağılım normallik göstermemiş bu nedenle non-parametrik testler kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ ve kriz yönetimi tutumları alt ölçek puanlarının cinsiyete ve yöneticilik görevine göre iki grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Okul yöneticilerinin duygusal zekâ ve kriz yönetimi tutumları alt ölçek puanlarının yaşa, kıdemeve eğitim kademesine göre ikiden fazla grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ ve kriz yönetimi tutumları alt ölçek puanlarının yaşa, kıdeme ve eğitim kademesine göre gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yine Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Son olarak okul yöneticilerinin duygusal zekâ ve kriz yönetimi tutumları alt ölçek puanları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirleyebilmek için, none parametrik veriler için kullanılan (Hollander, Wolfe & Chicken, 2013) Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Birinci alt problem: Okul yöneticilerinin Duygusal Zekâ ve Kriz yönetimi düzeyleri nedir?

Tablo 5. Duygusal Zekâ Alt Ölçeklerinin Betimsel İstatistikleri

| Alt Ölçekler | Madde sayısı | \bar{X} | S.S. | Min. | Max. |
|--------------|--------------|-----------|------|-------|-------|
| İyimserlik | 17 | 66.72 | 6.99 | 28.00 | 85.00 |

| | | | | | |
|------------------------|----|-------|------|-------|-------|
| Duygulardan Faydalanma | 6 | 16.36 | 3.85 | 6.00 | 30.00 |
| Duyguların İfadesi | 14 | 34.90 | 7.13 | 21.00 | 66.00 |

Tablo 5’te görüldüğü gibi Duygusal Zeka “İyimserlik alt ölçeğinin” aritmetik ortalaması orta düzeydedir (\bar{X} =66.72, ss=6.99). “Duygulardan faydalanma” orta düzeyde (\bar{X} =16.36, ss=3.85), “Duyguların ifadesi” boyutunda yine orta düzeydedir (\bar{X} =34.90, ss=7.13).

Tablo 6. Kriz yönetimi Alt Ölçeklerinin Betimsel İstatistikleri

| Alt Ölçekler | Madde sayısı | \bar{X} | S.S. | Min. | Max. |
|----------------------|--------------|-----------|------|-------|--------|
| Kriz öncesi yönetim | 20 | 63.56 | 5.37 | 37.00 | 93.00 |
| Kriz anı yönetim | 33 | 117.25 | 8.69 | 87.00 | 156.00 |
| Kriz sonrası yönetim | 19 | 68.60 | 7.53 | 38.00 | 90.00 |

Tablo 6’da görüldüğü gibi “Kriz öncesi yönetim” alt boyutunda aritmetik ortalama yüksek düzeyde (\bar{X} =63.56, ss= 5.37), “Kriz anı yönetim” alt boyutunda (\bar{X} = 117.25, ss=8.69) ve “Kriz sonrası yönetim” alt boyutunda yüksek düzeydedir (\bar{X} = 68.60, ss= 7.53).

İkinci alt problem: Okul yöneticilerinin Duygusal Zekâ ve Kriz yönetimi düzeyleri cinsiyete, yöneticilik görevine, yaşa, kıdeme, okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 7. Okul Yöneticilerin Duygusal Zekâ Alt Ölçeklerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Alt ölçekler | Cinsiyet | N | Sıra ortalaması | Sıra toplamı | U | p |
|------------------------|----------|-----|-----------------|--------------|-----------|------|
| İyimserlik | Kadın | 111 | 272.68 | 30268.00 | 15353.00* | .000 |
| | Erkek | 355 | 221.25 | 78543.00 | | |
| Duygulardan faydalanma | Kadın | 111 | 226.47 | 25138.00 | 18922.00 | .527 |
| | Erkek | 355 | 235.70 | 83672.00 | | |
| Duyguların ifadesi | Kadın | 111 | 220.11 | 24432.00 | 18216.00 | .229 |
| | Erkek | 355 | 237.69 | 84379.00 | | |

Tablo 7’de görüldüğü gibi Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ alt ölçeklerinden “İyimserlik Ölçeği” puanları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir (U=15353.00, p<.01). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın yöneticilerin iyimserlik ölçeği puanları erkek yöneticilerden yüksek olduğu görülmektedir. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ alt ölçeklerinden “Duygulardan Faydalanma Ölçeği” puanları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir (U=18922.00, p>.05). Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ alt ölçeklerinden “Duyguların İfadesi Ölçeği” puanları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir (U=18922.00, p>.05).

Tablo 8. Okul Yöneticilerin Duygusal Zekâ Alt Ölçeklerinin Yöneticilik Görevine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Alt ölçekler | Yöneticilik Görevi | N | Sıra ortalaması | Sıra toplamı | U | p |
|------------------------|--------------------|-----|-----------------|--------------|----------|------|
| İyimserlik | Müdür | 109 | 227.79 | 24829.00 | 18834.00 | .613 |
| | Müdür Yrd. | 357 | 235.24 | 83982.00 | | |
| Duygulardan faydalanma | Müdür | 109 | 239.24 | 26077.50 | 18830.50 | .610 |
| | Müdür Yrd. | 357 | 231.75 | 82733.50 | | |
| Duyguların ifadesi | Müdür | 109 | 223.14 | 24322.50 | 18327.50 | .358 |
| | Müdür Yrd. | 357 | 236.66 | 84488.50 | | |

Tablo 8’de görüldüğü gibi Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ alt ölçeklerinden “İyimserlik Ölçeği” puanları yöneticilik görevine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($U=18834.00$, $p>.05$).

Tablo 9. Okul Yöneticilerin Duygusal Zekâ Alt Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Alt ölçekler | Yaş | N | Sıra ortalaması | sd | Ki kare | p | Anlamlı fark |
|------------------------|--------------|-----|-----------------|----|---------|------|--------------|
| İyimserlik | A.20-30 | 58 | 258.75 | 3 | 3.58 | .310 | |
| | B.31-40 | 185 | 222.43 | | | | |
| | C.41-50 | 165 | 233.70 | | | | |
| | D.51 ve üstü | 58 | 242.99 | | | | |
| Duygulardan faydalanma | A.20-30 | 58 | 209.92 | 3 | 7.80* | .049 | D-A |
| | B.31-40 | 185 | 231.13 | | | | |
| | C.41-50 | 165 | 229.52 | | | | |
| | D.51 ve üstü | 58 | 275.97 | | | | |
| Duyguların ifadesi | A.20-30 | 58 | 232.28 | 3 | 2.52 | .471 | |
| | B.31-40 | 185 | 224.27 | | | | |
| | C.41-50 | 165 | 236.51 | | | | |
| | D.51 ve üstü | 58 | 255.60 | | | | |

Tablo 9’da görüldüğü gibi Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ alt ölçeklerinden “İyimserlik Ölçeği” puanları yaşa göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($\chi^2=3.58$, $sd=3$, $n=466$, $p>.05$). Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ alt ölçeklerinden “Duygulardan Faydalanma Ölçeği” puanları yaşa göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($\chi^2=7.80$, $sd=3$, $n=466$, $p<.05$). Gruplar arasındaki farkın hangileri arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış elde edilen bulgulara göre 51 ve üstü yaşa sahip olanların 20-30 yaşta olanlara göre duygulardan faydalanma ölçeği puanları anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 10. Okul Yöneticilerin Duygusal Zekâ Alt Ölçeği Puanlarının Kıdeme Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Alt ölçekler | Kıdem (yıl) | N | Sıra ortalaması | sd | Ki kare | p |
|------------------------|-------------|-----|-----------------|----|---------|------|
| İyimserlik | 0-5 | 36 | 271.76 | 4 | 4.59 | .333 |
| | 6-10 | 98 | 235.17 | | | |
| | 11-15 | 130 | 232.16 | | | |
| | 16-20 | 104 | 216.96 | | | |
| | 21 ve üstü | 98 | 237.11 | | | |
| Duygulardan faydalanma | 0-5 | 36 | 231.78 | 4 | 6.62 | .157 |
| | 6-10 | 98 | 217.24 | | | |
| | 11-15 | 130 | 224.31 | | | |
| | 16-20 | 104 | 233.62 | | | |
| | 21 ve üstü | 98 | 262.45 | | | |
| Duyguların ifadesi | 0-5 | 36 | 235.88 | 4 | 7.53 | .110 |
| | 6-10 | 98 | 203.74 | | | |
| | 11-15 | 130 | 231.95 | | | |
| | 16-20 | 104 | 244.43 | | | |
| | 21 ve üstü | 98 | 252.84 | | | |

Tablo 10’da görüldüğü gibi Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ alt ölçeklerinden “İyimserlik Ölçeği” puanları kıdeme göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($\chi^2= 4.59$, $sd=4$, $p>.05$).

Tablo 11. Okul Yöneticilerin Duygusal Zekâ Alt Ölçeği Puanlarının Eğitim Kademesine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Alt ölçekler | Eğitim Kademesi | N | Sıra ortalaması | sd | Ki kare | p |
|------------------------|-----------------|-----|-----------------|----|---------|------|
| İyimserlik | İlkokul | 161 | 239.39 | 2 | 1.37 | .505 |
| | Ortaokul | 168 | 223.82 | | | |
| | Lise | 137 | 238.45 | | | |
| Duygulardan faydalanma | İlkokul | 161 | 223.03 | 2 | 1.75 | .417 |
| | Ortaokul | 168 | 235.54 | | | |
| | Lise | 137 | 243.30 | | | |
| Duyguların ifadesi | İlkokul | 161 | 226.00 | 2 | .891 | .640 |
| | Ortaokul | 168 | 239.93 | | | |
| | Lise | 137 | 234.42 | | | |

Tablo 11’de görüldüğü gibi Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ alt ölçeklerinden “İyimserlik Ölçeği” puanları eğitim kademesine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($\chi^2=1.37$, $sd=2$, $p>.05$).

Tablo 12. Okul Yöneticilerin Kriz Yönetimi Alt Ölçeklerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Alt ölçekler | Cinsiyet | N | Sıra ortalaması | Sıra toplamı | U | p |
|--------------|----------|-----|-----------------|--------------|-----------|------|
| Kriz öncesi | Kadın | 111 | 215.41 | 23910.00 | 17694.00 | .104 |
| | Erkek | 355 | 239.16 | 84901.00 | | |
| Kriz anı | Kadın | 111 | 255.12 | 28318.50 | 17302.50* | .049 |
| | Erkek | 355 | 226.74 | 80492.50 | | |
| Kriz sonrası | Kadın | 111 | 234.44 | 26023.00 | 19598.00 | .933 |
| | Erkek | 355 | 233.21 | 82788.00 | | |

Tablo 12’de görüldüğü gibi Okul Yöneticilerinin Kriz yönetimi alt ölçeklerinden “Kriz Anı Ölçeği” puanları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($U=17302.50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın yöneticilerin kriz anı ölçeği puanları erkek yöneticilerden yüksek olduğu görülmektedir. Okul Yöneticilerinin Kriz yönetimi alt ölçeklerinden “Kriz Sonrası Ölçeği” puanları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($U=19598.00$, $p>.05$).

Tablo 13. Okul Yöneticilerin Kriz Yönetimi Alt Ölçeklerinin Yöneticilik Görevine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Alt ölçekler | Yöneticilik Görevi | N | Sıra ortalaması | Sıra toplamı | U | p |
|--------------|--------------------|-----|-----------------|--------------|-----------|------|
| Kriz öncesi | Müdür | 109 | 260.03 | 28343.00 | 16565.00* | .019 |
| | Müdür Yrd. | 357 | 225.40 | 80468.00 | | |
| Kriz anı | Müdür | 109 | 245.89 | 26801.50 | 17106.50 | .272 |
| | Müdür Yrd. | 357 | 229.72 | 82009.50 | | |
| Kriz sonrası | Müdür | 109 | 248.24 | 27058.50 | 17849.50 | .191 |
| | Müdür Yrd. | 357 | 229.00 | 81752.50 | | |

Tablo 13’te görüldüğü gibi Okul Yöneticilerinin Kriz yönetimi alt ölçeklerinden “Kriz Öncesi Ölçeği” puanları yöneticilik görevlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($U=16565.00$,

$p < .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında müdürlerin kriz öncesi ölçeği puanları müdür yardımcılarında yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin kriz öncesi kriz yönetimi konusunda müdür yardımcılarında daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 14. Okul Yöneticilerin Kriz Yönetimi Alt Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Alt ölçekler | Yaş | N | Sıra ortalaması | sd | Ki kare | p | Anlamlı fark |
|--------------|--------------|-----|-----------------|----|---------|------|--------------|
| Kriz öncesi | A.20-30 | 58 | 240.97 | 3 | 4.39 | .549 | |
| | B.31-40 | 185 | 229.21 | | | | |
| | C.41-50 | 165 | 224.46 | | | | |
| | D.51 ve üstü | 58 | 265.44 | | | | |
| Kriz anı | A.20-30 | 58 | 248.66 | 3 | 7.93 | .011 | D-B |
| | B.31-40 | 185 | 221.87 | | | | |
| | C.41-50 | 165 | 226.78 | | | | |
| | D.51 ve üstü | 58 | 274.56 | | | | |
| Kriz sonrası | A.20-30 | 58 | 240.57 | 3 | 1.28 | .891 | |
| | B.31-40 | 185 | 224.92 | | | | |
| | C.41-50 | 165 | 237.95 | | | | |
| | D.51 ve üstü | 58 | 241.12 | | | | |

Tablo 14’te görüldüğü gibi Okul Yöneticilerinin Kriz yönetimi alt ölçeklerinden “Kriz Anı Ölçeği” puanları yöneticilerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($\chi^2=7.93$, $sd=3$, $p < .05$). Gruplar arasındaki farkın hangileri arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış elde edilen bulgulara göre 51 ve üstü yaşa sahip olanların 31-40 yaşta olanlara göre kriz anında kriz yönetimini daha başarılı bir şekilde gerçekleştirdikleri belirtilebilir.

Tablo 15. Okul Yöneticilerin Kriz Yönetimi Alt Ölçeği Puanlarının Kıdeme Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Alt ölçekler | Kıdem (yıl) | N | Sıra ortalaması | sd | Ki kare | p |
|--------------|-------------|-----|-----------------|----|---------|------|
| Kriz öncesi | 0-5 | 36 | 249.13 | 4 | 1.54 | .819 |
| | 6-10 | 98 | 224.92 | | | |
| | 11-15 | 130 | 227.47 | | | |
| | 16-20 | 104 | 236.10 | | | |
| | 21 ve üstü | 98 | 241.58 | | | |
| Kriz anı | 0-5 | 36 | 227.76 | 4 | 1.90 | .753 |
| | 6-10 | 98 | 235.74 | | | |
| | 11-15 | 130 | 224.18 | | | |
| | 16-20 | 104 | 231.24 | | | |
| | 21 ve üstü | 98 | 248.13 | | | |
| Kriz sonrası | 0-5 | 36 | 246.56 | 4 | 2.76 | .598 |
| | 6-10 | 98 | 219.25 | | | |
| | 11-15 | 130 | 246.08 | | | |
| | 16-20 | 104 | 232.06 | | | |
| | 21 ve üstü | 98 | 227.79 | | | |

Tablo 15'te görüldüğü gibi Okul Yöneticilerinin Kriz yönetimi alt ölçeklerinden "Kriz Öncesi Ölçeği" puanları yöneticilerin kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($\chi^2=1.54$, $sd=4$, $p>.05$).

Tablo 16. Okul Yöneticilerin Kriz Yönetimi Alt Ölçeği Puanlarının Eğitim Kademesine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Alt ölçekler | Eğitim Kademesi | N | Sıra ortalaması | sd | Ki kare | p | Anlamlı Fark |
|--------------|-----------------|-----|-----------------|----|---------|------|--------------|
| Kriz öncesi | A.İlkokul | 161 | 248.20 | 2 | 3.07 | .216 | |
| | B.Ortaokul | 168 | 228.19 | | | | |
| | C.Lise | 137 | 222.73 | | | | |
| Kriz anı | A.İlkokul | 161 | 244.03 | 2 | 1.76 | .414 | |
| | B.Ortaokul | 168 | 224.41 | | | | |
| | C.Lise | 137 | 232.27 | | | | |
| Kriz sonrası | A.İlkokul | 161 | 255.61 | 2 | 6.67 | .036 | A-B |
| | B.Ortaokul | 168 | 220.89 | | | | |
| | C.Lise | 137 | 222.99 | | | | |

Tablo 16'da görüldüğü gibi Okul Yöneticilerinin Kriz yönetimi alt ölçeklerinden "Kriz Sonrası Ölçeği" puanları eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($\chi^2=(sd=2, n=466)=6.67$, $p>.05$). Gruplar arasındaki farkın hangileri arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmış elde edilen bulgulara göre ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin ortaokulda görev yapan okul yöneticilerine göre kriz sonrası kriz yönetiminde daha başarılı olmaktadır.

Üçüncü alt problem: Okul yöneticilerinin Duygusal Zekâ ve Kriz yönetimi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 17. Kriz Yönetimi ve Duygusal Zekâ Alt Ölçek Puanları Arasındaki Spearman's Rank Order Korelasyon Testi Sonuçları

| Değişkenler | Kriz yönetimi | | | |
|------------------------|---------------|-------------|----------|--------------|
| | | Kriz öncesi | Kriz anı | Kriz sonrası |
| Duygusal zekâ | r | .078 | .308** | .330** |
| | N | 466 | 466 | 466 |
| | p | .093 | .000 | .000 |
| İyimserlik | r | .169** | .001 | .119* |
| | N | 466 | 466 | 466 |
| | p | .000 | .982 | .010 |
| Duygulardan faydalanma | r | .134** | .80 | -.034 |
| | N | 466 | 466 | 466 |
| | p | .004 | .083 | .463 |
| Duyguların ifadesi | r | .134** | .80 | -.034 |
| | N | 466 | 466 | 466 |
| | p | .004 | .083 | .463 |

**p < 0,01, *p < 0,05.

Tablo 17'de görüldüğü gibi duygusal zekâ alt ölçeklerinden iyimserlik ölçeği puanları ile kriz anı ($r = .31$, $p < .01$) ve kriz sonrası ($r = .33$, $p < .01$) ölçek puanları arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. İyimserlik ölçeği puanları ile kriz öncesi ($r = .08$, $p > .05$) ölçek puanları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Duygusal zekâ alt ölçeklerinden duygulardan faydalanma ölçeği puanları ile kriz öncesi ($r = .17$, $p < .01$) ve kriz sonrası ($r = .12$, $p < .05$) ölçek puanları arasında düşük ancak anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Bununla birlikte duygulardan faydalanma ve kriz anı ölçek puanları arasında ($r = .001$, $p > .05$) anlamlı bir ilişki

bulunmamıştır. Duygusal zekâ alt ölçeklerinden duyguların ifadesi ölçeği puanları ile kriz öncesi ölçek puanları arasında ($r = .13, p < .01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte duyguların ifadesi ölçek puanları ile kriz anı ($r = .008, p > .05$) ve kriz sonrası ($r = -.03, p > .05$) ölçek puanları arasındaki ilişki anlamlı değildir.

Sonuç-Tartışma

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Duygusal Zekâ alt ölçeklerinden “İyimserlik Ölçeği” puanları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre ortalamaları dikkate alındığında kadın yöneticilerin iyimserlik ölçeği puanları erkek yöneticilerden yüksek olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin Duygusal Zekâ alt ölçeklerinden “Duygulardan Faydalanma Ölçeği” ve “Duyguların İfadesi Ölçeği” puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. İyimserlik boyutunun kadınlarda erkeklere göre yüksek çıkması; kadınların empati kurabildiği, iyimser düşündüğü, olumlu olumsuz durumları erkeklere göre daha rahat fark edebildiği anlamında yorumlanabilir. Araştırmalara bakıldığında Mayer, Caruso, Salovey (1999), Caputi, Chan, Ciarrochi (2000), Göçet (2006) gibi kadınların duygusal zekâ boyutlarının erkeklerden yüksek olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır. Yine literatür içinde Bar-on ve arkadaşları (2000), Akeren (2006), Babaoğlu (2010) yaptığı araştırmalar incelendiğinde kadın yöneticiler ile erkek yöneticiler arasında duygusal zekâ boyutları arasında bir fark yoktur diyen farklı araştırmalarda mevcuttur.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Duygusal Zekâ alt ölçeklerinin alt puanları yöneticilik görevi değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Babaoğlu (2010), yapmış olduğu araştırmada bu sonucu desteklemektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Duygusal Zekâ alt ölçeklerinden “Duygulardan Faydalanma Ölçeği” puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre 51 ve üstü yaşa sahip okul yöneticilerinin 20-30 yaşta olanlara göre duygulardan faydalanma ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla yaş ilerledikçe yöneticinin, mesleğe yeni başlayan meslektaşlarına göre okuldaki yeni olasılıkların farkına varılmasını kolaylaştırdığı, birlikte çalıştığı personelin duygularını tanıyıp güven ve huzur ortamı içinde olduklarını onlara hissettirdiği, personelinin duygularını daha iyi yönetebildiği ve kendi duygularını tanıyarak yaşayabileceği olumsuz duyguları ve güdülerini kontrol altına daha rahat tutabilmesi olarak yorumlanabilir. Mayer, Caruso, Salovey (1999), Bar-on ve arkadaşları (2000), yaptıkları çalışmalarda yaş arttıkça duygusal zekânın da yükseleceği sonucuna ulaşmışlardır. Akeren (2006) ve Babaoğlu (2010) yaptığı araştırmalarda yöneticilerin duygusal zekâ alt ölçeklerinde yaş değişkenine göre bir fark bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Duygusal Zekâ alt ölçeklerinin alt puanları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Akeren (2006), yöneticilerin duygusal zekâ alt ölçeklerinde kıdem değişkenine göre bir fark bulunmamıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Duygusal Zekâ alt ölçeklerinin alt puanları eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Babaoğlu (2010), duygusal zekâ alt ölçeklerinde eğitim kademesi değişkenine göre ilköğretim okullarındaki yöneticilerinin ortaöğretim okullarındaki yöneticilere göre duygusal zekâ puanlarını daha yüksek bulmuştur.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Kriz yönetimi alt ölçeklerinden “Kriz Anı Ölçeği” puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre ortalamaları dikkate alındığında kadın yöneticilerin kriz anı ölçeği puanları erkek yöneticilerden yüksektir.

Okul yöneticilerinin Kriz yönetimi alt ölçeklerinden “Kriz Öncesi Ölçeği” ve “Kriz Sonrası Ölçeği” puanları cinsiyete değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Kadın yöneticilerin kriz anı ölçeği puanlarının erkek yöneticilerden yüksek çıkması, kadın yöneticilerin her an yaşanabilecek bir krize hazır oldukları, kriz anı yönetimde kendilerini hazır tuttıkları şeklinde yorumlanabilir. Şahin (2014), yaptığı araştırmasında kadın öğretmenlerin kriz yönetimi algılarını erkek öğretmenlerden yüksek bulmuştur. Özsezer (2014), cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerileri “kriz anı” ve “kriz sonrası” boyutlarında erkeklerde, bayanlara göre anlamlı derecede yeterli bulunmuştur. Maya (2014), Ulutaş (2010), Wheeler (2002, Akt. Ocak, 2006), yöneticilerin kriz yönetimi alt ölçeklerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulamamıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Kriz yönetimi alt ölçeklerinden “Kriz Öncesi Ölçeği” puanları yöneticilik görevi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre ortalamaları dikkate alındığında müdürlerin kriz öncesi ölçeği puanları müdür yardımcılardan yüksektir. Bu durum okul müdürlerinin kriz öncesi kriz yönetimi konusunda müdür yardımcılardan daha başarılı olduğu ve kendilerini kriz yönetimi ile ilgili gerekli hazırlıkları yapmak konusunda sorumlu hissettiklerini ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin Kriz yönetimi alt ölçeklerinden “Kriz Anı Ölçeği” ve “Kriz Sonrası Ölçeği” puanları yöneticilik görevi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Sayın (2008)’in, yaptığı çalışmada da yöneticilik görevi değişkenine göre benzer farklılık bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Kriz yönetimi alt ölçeklerinden “Kriz Anı Ölçeği” puanları yöneticilerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre bulgular incelendiğinde 51 ve üstü yaşa sahip okul yöneticilerinin 31-40 yaşta olanlara göre kriz anında kriz yönetimini daha başarılı bir şekilde gerçekleştirmektedirler. Okul yöneticilerinin Kriz yönetimi alt ölçeklerinden “Kriz Öncesi Ölçeği” ve “Kriz Sonrası Ölçeği” puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Bu sonuç yaşça tecrübeli okul yöneticilerinin kriz yaşanırken kriz yönetiminde kendi tecrübelerinden faydalanarak krizleri kontrol altına aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Sayın (2008), Yıldız (2014) yöneticilerin yaşının arttıkça kriz yönetimi becerilerinin arttığı sonuçlarını elde etmişlerdir. Şahin (2014), 41-45 yaşlarındaki öğretmenlerin kriz yönetimi düşünceleri, 22-30 yaşlarındaki, 36-40 yaşlarındaki ve 31-35 yaşlarındaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Wheeler (2002, Akt. Ocak,2006), Ulutaş (2010), okul yöneticilerinin kriz yönetimi alt ölçeklerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulamamıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Kriz yönetimi alt ölçeklerinin alt puanları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Wheeler (2002, Akt. Ocak,2006), okul yöneticilerinin kriz yönetimi alt ölçeklerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulamamıştır. Şahin (2014), 16 yıl ve üstünde kıdemi bulunan öğretmenlerin kriz yönetimi düşünceleri, 11-15 yıl ve 6-10 yıl kıdemi bulunan öğretmenlere göre yüksek bulunmuştur. Ayyürek (2014), kıdeme göre okulda ilk defa göreve başlayan öğretmenlerin kriz öncesi hazırlanma ve planlama aşamalarıyla ilgili fikirleri 5 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerden daha olumsuz bulunmuştur. Maya (2014), Sayın (2008), Yıldız (2014), ise okul yöneticilerinin mesleki kıdemi arttıkça kriz yönetimi becerilerinin arttığı sonuçlarını elde etmişlerdir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Kriz yönetimi alt ölçeklerinden “Kriz Sonrası Ölçeği” puanları eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre

ortalamaları dikkate alındığında ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin ortaokulda görev yapan okul yöneticilerine göre kriz sonrası kriz yönetiminde daha başarılıdır. Okul yöneticilerinin Kriz yönetimi alt ölçeklerinden “Kriz Öncesi Ölçeği” ve “Kriz Anı Ölçeği” puanları eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Küçük çocukların eğitim gördüğü ilkokullardaki okul yöneticileri okul ortamında gerekli güven ve huzur ortamını sağlamakla baş sorumlu kişilerdir. O yüzden kriz sonrası gerçekleştirilecek iyileştirme ve öğrenme basamaklarında gerekli tecrübeye sahip olmaları beklenebilir bir durum olarak yorumlanabilir. Özsezer (2014), eğitim kademesi değişkenine göre okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerileri “kriz anı” ve “kriz sonrası” boyutlarında genel lisedeki öğretmenler, meslek lisesindeki öğretmenlere göre anlamlı derecede yeterli bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin duygusal zekâ alt ölçeklerinden iyimserlik ölçeği puanları ile kriz yönetimi alt ölçeklerinden kriz anı ve kriz sonrası yönetim alt ölçek puanları arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. İyimserlik ölçeği puanları ile kriz öncesi ölçek puanları arasında ise bir ilişki bulunmamıştır. Buna göre okul yöneticilerinin iyimserlik puanları arttıkça kriz anı ve kriz sonrası puanları da artmaktadır. Kriz anı ve kriz sonrasında yaşanabilecek olumsuzlukların giderilebilmesi, krizden fayda sağlanabilmesi, kriz ile ilgili değerlendirmenin yapılabilmesi, olumlu ve olumsuz sonuçların farkında olunması açısından iyimserlik boyutunun yüksek olması kriz yönetimi açısından olumlu bir sonuç olarak kabul edilebilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin duygusal zekâ alt ölçeklerinden duygulardan faydalanma ölçeği puanları ile kriz yönetimi alt ölçeklerinden kriz öncesi ve kriz sonrası yönetim alt ölçek puanları arasında düşük ancak anlamlı yönde ilişkiler bulunmuştur. Duygulardan faydalanma puanları ile kriz anı ölçek puanları arasında ise bir ilişki bulunmamıştır. Buna göre okul yöneticilerinin duygulardan faydalanma puanları arttıkça kriz öncesi ve kriz sonrası puanları düşüğe olsa artmaktadır. Kriz öncesi ve sonrası dönemlerinde kriz ile ilgili mesajları doğru algılamak önemlidir. Okul yöneticileri, kriz öncesi ve kriz sonrası zamanlarında iletişim problemlerini çözecek önlemler almalıdır. Okul yöneticilerinin bu zamanlarda duygusal ve zihinsel gelişimlerini kullanarak, kurumdaki insanların krize karşı hazırlıklı olmasını sağlamalıdır. Krizden sonra ise dersler çıkartılmasıyla ilgili gereken olumlu duyguları ortaya koyması hem kendisinin hem de çevresindeki insanların duygularından faydalanması etkili kriz yönetiminde yararlı olabilecek tutumlar olarak kabul edilebilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin duygusal zekâ alt ölçeklerinden duyguların ifadesi ölçeği puanları ile kriz yönetimi alt ölçeklerinden kriz öncesi yönetim alt ölçek puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Duyguların ifadesi puanları ile kriz anı ve kriz sonrası ölçek puanları arasında ise bir ilişki bulunmamıştır. Buna göre okul yöneticilerinin duygulardan ifadesi puanları arttıkça kriz öncesi puanları artmaktadır. Kriz sinyallerinin alınmaya başlaması ve krizin önlenme çalışmalarının yoğunlaştığı kriz öncesi dönemde doğru iletişim kurmak, ortaya çıkabilecek olumlu ve olumsuz durumları kestirebilmek, kriz ile ilgili oluşabilecek duyguların farkına varıp onları ifade edebilecek ortamların hazırlığını yapmak, yanlış anlamaları önlemek için kriz durumlarıyla ilgili bilgi sahibi olmak kriz yönetiminde başarılı olmaya destek oluşturabilir.

Sonuç olarak; okul yöneticilerinin duygusal zekâları ile kriz yönetimi tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin belirlenmiş olmasının kriz yönetimindeki başarı için önemli olduğu ifade edilebilir.

Öneriler

Okullardaki yöneticilerin duygusal zekâ düzeyinin yüksek olması eğitimindeki birçok konuyu direkt olarak etkilediği gibi, bu araştırma sonuçlarına göre kriz yönetimi tutumlarını da etkilediği görülmektedir. Bu konuyla ilgili olarak şu an çalışan okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin yükseltilmesine yönelik Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Kriz yönetiminde kriz öncesi yönetim ve kriz anı yönetim uygulamalarındaki başarı, krizin başlamadan önüne geçilmesinde ve olumsuz sonuçlar doğurmasına engel olunmasında önemli yer tutmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kriz yönetimindeki kriz sonrası yönetim uygulamalarında kendilerini daha başarılı algıladıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçtan dolayı kriz başlamadan önüne geçilmesi ve olumsuz sonuçlar doğurmasına engel olunması amacıyla yönetici seçiminde bu etkenlerin dikkate alınması yararlı olabilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre kadın yöneticilerin iyimserlik ölçeği puanları erkek yöneticilerden yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre kadın yöneticilerin kriz anı ölçeği puanları erkek yöneticilerden yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar kadın okul yöneticilerinin algılama, empati ve uyum konusunda daha başarılı olduklarını göstermektedir. Ayrıca kriz zamanlarında kadın yöneticilerin, sözel olmayan mesajları, sorunları daha kolay algılayıp, değişen durumlara daha kolay uyum sağlayabildikleri ve yaşanan krizi kontrol altına almakta daha başarılı oldukları söylenebilir. Tüm bu nedenlerden dolayı okul yönetiminde kadın yöneticilerin sayısının artırılmasına ve teşvik edilmesine yönelik Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki atama yönetmeliğinde gerekli düzenlemelerin yapılması önerilebilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre 51 ve üstü yaşa sahip okul yöneticilerinin 20-30 yaşta olanlara göre duygulardan faydalanma ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Göreve yeni başlayan okul yöneticileri ile ilgili eğitim programlarının verimli olabileceği ve bu okul yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin yükseltilmesi ile ilgili çalışmalar içerisinde yer almaları sağlanabilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Kriz yönetiminde yöneticilik görevi değişkenine göre müdürlerin kriz öncesi ölçeği puanları müdür yardımcılarında yüksek bulunmuştur. Okul içerisinde işlerin yürütülmesi ile ilgili sorumluluk genelde müdür yardımcılarında. Müdür yardımcılarının okul içerisinde kriz yönetimi konusunda okul müdürleri ile ortak çalışmalar yapması, okul müdürlerinin tecrübelerini aktarması müdür yardımcılarının bilgi düzeylerini yükseltmesini sağlayabilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre 51 ve üstü yaşa sahip okul yöneticilerinin 31-40 yaşta olanlara göre kriz anında kriz yönetimini daha başarılı bir şekilde yönettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Göreve yeni başlayan okul yöneticileri ile ilgili kriz yönetimi konusunda tecrübeli okul yöneticilerinin eğitimler vermesi ve 31-40 yaşta olan okul yöneticilerin kriz anı kriz yönetimi düzeylerinin yükseltilmesi ile ilgili çalışmalar içerisinde yer almaları sağlanabilir.

Bu araştırma İstanbul ilinin iki ilçesindeki devlet okullarında görevli okul yöneticileri ile sınırlı tutulmuştur. Türkiye genelinde farklı il ve ilçelerdeki okul yöneticilerine de uygulanarak buradan elde edilen sonuçlarla karşılaştırılabilir.

Bu araştırma İstanbul ilinin iki ilçesindeki devlet okullarında görevli okul yöneticileri birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir. Farklı iki ilçedeki okullarda görevli okul yöneticilerden alınan veriler karşılaştırılarak bu araştırma tekrardan yapılabilir. Bu araştırmaya öğretmenlerin algıları da eklenerek tekrarlanabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda okul yöneticilerinin kriz yönetimi tutumlarının belirlenmesi için kullanılan tekniklerin yanında nitel yöntemlerden de faydalanılması yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

- Akeren, N. (2006). *Orta öğretimde görevli yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel çatışmaları çözümlene stratejileri arasındaki ilişki: İzmir ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aksoy, H. H.& Aksoy, N. (2003). Okullarda Krize Müdahale Planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,36(1): 37-49.
- Albus, J. S. (1991). Outline for a theory of intelligence. *IEEE transactions on systems, man, and cybernetics*, 21(3), 473-509.
- Arbak, Y & Çakar, U. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3):23-48.
- Asunakutlu, T. Safran, B. Tosun, E. (2003). Kriz yönetimi Üzerine Bir Araştırma, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1):141-163.
- Ayyürek, O. (2014). *Eğitim örgütlerinde kriz yönetimi: Van depremi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Babaoğlu, E. (2010). Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*,11(1):119-136.
- Bar-On, R. Brown, J. M. Kirkcaldy, B. D. & Thome, E. P. (2000). Emotional Expression And Implications For Occupational Stress; An Application Of The Emotional Quotient Inventory (EQ-İ). *Personality And Individual Differences*, 28(6):1107-1118.
- Caputi, P. Chan, A. Y. & Ciarrochi, J. V. (2000). A Critical Evaluation Of The Emotional Intelligence Construct. *Personality And Individual Differences*, 28(3):539-561.
- Çetinkaya, Ö. & Alparslan, A. M. (2011). Duygusal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 363-377.
- Göçet, E. (2006). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Güllüce, A. Ç. (2006). *Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki: Yöneticiler üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Hollander, M., Wolfe, D. A., & Chicken, E. (2013). *Nonparametric statistical methods* (Vol. 751). John Wiley & Sons. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423868312.pdf> [Erişim:01/01/2018].
- Karaköse, T. (2007). Örgütler ve Kriz yönetimi. *Akademik Bakış*, (13):1-15.

- Karasar, N.(2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Maya, İ. (2014). Kamu İlkokullarında Yöneticilerin Sergiledikleri Kriz yönetimi Beceri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Dergileri, Yönetim Bilimleri Dergisi*,12(23):209-235.
- Mayer, J. D, Caruso, D. R.ve Salovey, P. (1999). *Emotional Intelligence Meets Traditional Standards For An Intelligence*. *Intelligence*,27(4):267-298.
- Mayer, J. D, Salovey, P. (1990). *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3):185-211.
- Ocak, Y. (2006). *Ortaöğretim okullarında kriz yönetimi: Edirne ili örneği (Yüksek Lisans Tezi)*. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özsezer, S. (2014). *Liselerde kriz yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri (Yüksek Lisans Tezi)*. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Öztekin, A. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi: Balıkesir il örneği (Yüksek Lisans Tezi)*. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Pearson, C. M., & Clair, J. A. (1998). Reframing crisis management. *Academy of management review*, 23(1), 59-76.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (2004). *Emotional intelligence*. In P. Salovey, M. A. Brackett, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model* (p. 1–27).
- Sayın, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında kriz yönetimi stratejisinin incelenmesi: İstanbul ili örneği (Doktora Tezi)*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, Z. (2014). *Kriz yönetimi ve psikolojik sermaye arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi)*. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Ulutaş, S. (2010). *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik (Yüksek Lisans Tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldız, Ç. (2014). *Okul yöneticilerinin kriz yönetimi tutumları ile algılanan örgüt sağlığı arasındaki ilişki: Üsküdar ilçesi örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının İncelenmesi*

Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR^a

Hanifi UZUNPINAR^b

Öz

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının ne düzeyde olduğu ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırma betimsel tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise İstanbul ilinin Bayrampaşa ve Esenler ilçesindeki ilkokullar arasından seçilmiş 35 ilkokulda görevli 300 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları genel toplamda orta, uyum alt boyutunda çok düşük, özdeşleşme alt boyutunda orta, içselleştirme alt boyutunda yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları genel toplamı cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları medeni durum, yaş ve istihdam tipi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, bağlılık, örgütsel bağlılık.

An Investigation of Primary School Teachers' Organizational Commitment*

Abstract

This study aimed to examine the levels of organizational commitment of primary school teachers and whether they differed according to various variables. The study was conducted with the descriptive screening model. Primary school teachers working in public primary schools in Istanbul province constituted the population of the study. The sample consisted of 300 primary school teachers working in 35 primary schools selected from among the primary schools in Bayrampaşa and Esenler districts of Istanbul province. The "Organizational Commitment Scale" was used to collect the data. The t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used in the analysis of data. It was observed that primary school teachers' level of organizational commitment was moderate in the overall total, very low in the compliance sub-dimension, moderate in the identification sub-dimension, and high in the internalization sub-dimension. The overall total of organizational commitment of primary school teachers differed significantly in favor of males according to the gender variable. Primary school teachers' organizational commitment did not show a statistically significant difference according to the variables of marital status, age, and the type of employment.

Keywords: Primary school teacher, commitment, organizational commitment

^a **Sorumlu Yazar:** Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, E-mail: hatice.bayraktar@izu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-0458-3405

*Bu çalışma, Doç. Dr. Hatice Vatansever Bayraktar'ın tez danışmanlığında Hanifi Uzunpınar'ın İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler

Enstitüsünde yaptığı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

^b Milli Eğitim Bakanlığı, Müdür Yardımcısı, İstanbul, Türkiye, Email.: byhanifi@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-2722-2669

Atf: Vatansever-Bayraktar, H. & Uzunpınar, H.. (2020). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2 (3) 63-83.

Extended Abstract

Introduction

In general terms, organizational commitment is a concept related to the psychological commitment of an individual's loyalty to and beliefs in the organization. The organization attempts to prevent an organization man from leaving the organization in order to survive. While doing so, it provides some incentives for the improvement of individuals' rights and their participation (Çetin, 2004: 90).

Organizational commitment and the behavior of serving organizational goals take an essential place in reaching the highest level of success and position of organizational life, as well as addressing the individual's needs, providing identity, providing salary, and giving the ability to create many actions. Emotional energy should be good, and the level of attention should be sufficient for organizational commitment to be good and improvable (Cohen, 1996; Yildırım, 2002).

Aim of the Study

The main aim of this study was to examine the level of organizational commitment of primary school teachers and whether their organizational commitment differed according to some demographic characteristics. The sub-aims determined within the framework of this main aim are as follows:

1. What is the level of organizational commitment of primary school teachers?
2. Does primary school teachers' organizational commitment differ according to gender?
3. Does primary school teachers' organizational commitment differ according to marital status?
4. Does primary school teachers' organizational commitment differ according to age?
5. Does primary school teachers' organizational commitment differ according to the level of education?
6. Does primary school teachers' organizational commitment differ according to professional seniority?
7. Does primary school teachers' organizational commitment differ according to institutional seniority?
8. Does primary school teachers' organizational commitment differ according to the type of employment?
10. Does primary school teachers' organizational commitment differ according to the status of receiving motivation education?

Method

Model of the Study

The screening model was in this study since it was aimed to examine the levels of organizational commitment of primary school teachers and whether they differed according to some demographic characteristics.

Population and Sample

Primary school teachers working in public primary schools in Istanbul province constituted the population of the study. The sample consisted of 300 primary school teachers working in 35 primary schools selected from among the primary schools in Bayrampaşa and Esenler districts of Istanbul province. The convenience/incidental sampling method, one of the sampling methods, was used while determining primary school teachers. The convenience/incidental sampling method is the selection of a sample from accessible and easy to implement units due to the existing limitations in terms of time and labor (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2012).

Conclusion, Discussion and Recommendations

The conclusions reached in the study are as follows:

It was observed that primary school teachers' level of organizational commitment was moderate in the overall total, very low in the compliance sub-dimension, moderate in the identification sub-dimension, and high in the internalization sub-dimension.

The overall total of organizational commitment of primary school teachers differed significantly in favor of males according to the gender variable.

The sub-dimensions and the overall total of organizational commitment of primary school teachers did not show a statistically significant difference according to the variables of marital status, age, and the type of employment. In the study conducted by Çakır (2007) and Günce (2013), primary school teachers' organizational commitment did not differ according to the variable of marital status. The results of their study support this study.

The sub-dimensions and the overall total of organizational commitment of primary school teachers showed a statistically significant difference according to the level of education variable. Organizational commitment decreased as the level of education increased. In the study conducted by Gündoğan (2009), it was revealed that organizational commitment decreased as the level of education increased. In the literature, there are some studies that are totally opposite to this result. In the study conducted by Çakır (2007), the organizational commitment of teachers working in primary education did not differ according to the level of education variable.

Primary school teachers' organizational commitment showed a statistically significant difference in the compliance and identification sub-dimension according to the variable of professional seniority. Primary school teachers' organizational commitment increased as professional seniority increased.

Primary school teachers' organizational commitment showed a statistically significant difference in the compliance and identification sub-dimension according to the variable of institutional seniority. Primary school teachers' organizational commitment increased as institutional seniority increased.

Primary school teachers' organizational commitment showed a statistically significant difference in the internalization sub-dimension and the overall total of the organizational commitment scale according to the variable of the status of receiving motivation education. It can be said that primary school teachers who received motivation education had a higher organizational commitment.

Based on the results obtained in the study, the following recommendations were made:

In the study, it was observed that primary school teachers' motivation moderately affected organizational commitment. Educators' studies in this direction may contribute to the school culture.

This study was aimed at determining the organizational commitment of primary school teachers according to some variables. It was not sufficient to determine the entire organizational commitment of primary school teachers. More comprehensive studies can be conducted with different variables.

This study was conducted only on primary school teachers and in public schools. It can be applied with other teaching branches and in private schools.

This study was conducted in Bayrampaşa and Esenler districts of Istanbul province. Future studies can be conducted by including other provinces and districts.

This study included primary school teachers working in primary schools. Subsequent studies may include different levels of education.

This research was a quantitative study. Mixed studies in which quantitative and qualitative issues related to this subject are discussed can be conducted.

Giriş

Eğitim, yeni kuşaklara toplumun değerleri ile bilgi ve beceri birikiminin gönüllülük esasında aktarılmasıdır. Eğitimin hedefi istendik yönde davranış değişikliği gerçekleştirmektir ve bu en kontrollü biçimde okullarda ve benzer kurumlarda bireylere kazandırılır (Aksanaku, P. 2018).

Eğitimin niteliğini belirleyen ve yön veren en önemli unsur öğretmendir. Öğrencilerin başarısı ve hedeflenen eğitim düzeyinin yakalanması, öğretmenin ne kadar verimli, kaliteli ve üretken olmasıyla yakından ilgilidir. Elbette insan sosyal bir varlıktır ve değişken duygusal durumlara girebilir. Öğretmenlerin de içinde bulunduğu ruhsal durum değişebilir ve buna bağlı olarak görevlerine yoğunlaşabilir veya konsantre olamayıp, mesleğin gereklerini yerine getiremeyebilir. Öğretmenlik çalışma şartları, ortamı ve yapısı gereği toplumsal süreçlerden ve değişimlerden çok çabuk etkilenebilen bir meslektir. Pek çok faktör öğretmenlerin motivasyonunu düşürebilir, bozabilir. Bunlardan bir kısmı şu şekildedir: Yönetici tutum ve davranışları, politikacıların tutumları, öğrenci ve velilerin göstermiş olduğu tutumlar, diğer öğretmenlerle olan ilişkiler, maddiyat, müfredat, tükenmişlik, kendini tekrarlama ve bu çalışmanın konusu olan toplumun öğretmene bakışı, bu bakışın öğretmen üzerindeki etkileri gibi faktörlerdir (Samadov, 2006).

Öğrencilerin ailesinden sonra en çok bağ kurduğu ve önemseydiği kimse öğretmenidir. Çünkü en fazla vakit geçirdiği ve paylaşımda bulunduğu kişi olarak öğretmen ilk sıradadır. Yer yer çekindiği kişi olup yer yer de en çok sevgi ve muhabbet anları yaşadığı kişidir. Öğretmen öğrenci için sırdaş ve özlem duyulan biridir. Bazıları bağ oluşturamayıp öğretmene küserken bazıları da ömür boyu minnet duygusuyla ona bağlanır. Kendi enerjisiyle etrafına aydınlık saçan öğretmen, sabırla ve bin bir meşakkatle insanlığa hizmet etmektedir. Akyüz (2006) öğretmenliği, eğitim ve öğretim kademelerindeki öğretici görevini üstlenmiş çalışanlara verilen isim olarak değerlendirmektedir. Öğretmen, varolan eğitim politikası ve devletin sürdürdüğü eğitim sistemi uygulamalarını yürüten ve alanında uzmanlık sahibi olan kişidir

(Özkan, 2005: 166). Öğretmen toplumun birike gelmiş maddi ve manevi aktarımını sağlayan ayrıca araştırma ve geliştirme fonksiyonuyla topluma yeni şeyler katan kişidir.

Öğretmen ince bir zihin işçisi olup, nice sanat eserlerine sahip olan bir sanatçıdır. Değirmencioğlu ve Küçükahmet (1999)'e göre eğitim ve öğretim üzerine araştırmalara haiz, bununla ilgili bilimsel edinimlerle ve felsefeler çerçevesinde işini yapmaya çalışan kişilerdir. Öğretmenler demokratik tutum ve görüşlere sahip olmakla birlikte bu tutum ve davranışı yaymaya çalışan kişiler olup; gelişimsel açıdan dinamik, saygı ve hoşgörü çerçevesinde fikirlerin oluşmasına zemin sağlayan kişilerdir.

Öğretmen sadece basmakalıp bilgileri, geleneksel öğretileri veya müfredat dâhili bilgileri öğreten kişi değildir. Salt bilgiler dağıtan ve mekanik beyinler oluşturmaya çalışan bir öğretmen başarısız olacaktır. Öğretmen bireyin ihtiyaçlarına göre hem fikirselsel hem de duygusal olarak öğrenciyi besleyecek ve kendisini gerçekleştirmeye vesile olmalıdır. Bunun yanında bireyin farkındalığına katkı sağlamalı ve bilinçli vatandaşlar yetiştirmelidir. Öğretmen hayatı anlamlı olan ahlaklı ve onurlu bireyler yetiştirmelidir (Özkan, 2005: 166).

Sınıf Öğretmenliği

Öğretmen; mesleği belirli bir bilim alanını, sanat veya teknik bir bilgiyi programlı, planlı olarak öğretmek olan kişidir.

Sınıf öğretmeni; başta okuma-yazma olmak üzere, temel matematik, vatandaşlığa giriş, doğa bilimleri, spor bilimleri, sanat alanları olarak eğitim veren ve belirli bir okulu olan, ayrıca devletten maaş alan öğretmendir. Üniversitelerin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun kişiler sınıf öğretmeni olabilmektedirler (Çalış, 2012).

Sınıf Öğretmeni Olacak Kişide Olması Gereken Özellikler

Sınıf öğretmeni olmak için aşağıdaki bazı özellikleri sahip olmak gerekmektedir (Çelik, 2015):

1. Genel yetenek üst düzeyde olması,
2. Hem sözel olarak hem de sayısal olarak düşünme kabiliyetinin üst düzey olması,
3. Sahip olduğu düşünceleri karşı tarafa kolaylıkla aktarabilmesi,
4. Öğrenme ortamında gerekli titizliğe sahip olması,
5. Sahip olduğu mesleğin sorunlarıyla alakalı çözümler üretebilmesi,
6. İletişim olarak insanlara örnek olabilecek seviyede olması,
7. Öğrencilerin duygu ve düşünceleri anlama konusunda kendini geliştirmiş olması,
8. Kendini geliştirme konusunda sınır ve engel tanımaması gerekir.

Sınıf Öğretmeninin Görevleri

Sınıf öğretmenin görevlerini genel olarak değerlendirdiğimizde aşağıdaki sıralama yapılabilir (Çelik, 2015):

1. Eğitim vereceği sınıfın seviyesine uygun günlük, haftalık, aylık ve yıllık çalışma planları hazırlar.

2. Öğrencilerin başarılarını değerlendirir ve başarılarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapar.
3. Öğrencilerin gelişim sürecini takip eder, sorunların çözülmesinde yardımcı olur.
4. Eğitim ile ilgili gelişmelerin ve sorunların takipçisi olur, bunların müfredata yansıtılması için ilgili kurumlarla iletişim içinde olup gerekli önerilerde bulunur.
5. Nöbet günlerinde, okuldaki düzen ve disiplininin sağlanması için görevini yapar.
6. Öğrenci velileri ile ilişkilerini yakın tutarak, iş birliği içinde eğitim programını uygular.

Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık, genel bir ifadeyle bireyin örgüte olan sadakat ve inançlarının psikolojik olarak bağlılığıyla alakalı bir kavramdır. Örgüt, yaşayabilmesi için örgüt insanının örgütten ayrılmasını önlemeye çalışır. Bunu yaparken bireyin haklarına dair iyileştirme ve katılım gösterebilmesi için bazı özendiriciler sunar (Çetin, 2004: 90).

Örgütsel bağlılık ve örgüt amaçlarına hizmet davranışı, sadece bireyin ihtiyaçlarına hitap eden, kimlik kazandıran, maaş kazandıran veya birçok eylem oluşturma yetkinliği kazandırmanın yanında, örgütsel hayatın en üst seviyedeki başarı ve konumuna ulaşmakta önemli bir yere sahiptir. Örgütsel bağlılığın iyi olması için ve geliştirilebilir olması için duygusal enerjinin de iyi olması ve dikkat seviyesinin yeterli olması gerekmektedir. Bu durumda işgören bireylerin birbiriyle nasıl bir ilişki halinde oldukları örgüt hakkındaki varolan duyguları yansıtmaktadır. Bunun yanında örgüt içindeki rekabet halleri yönetilmesi gereken bir durumdur. Örgüt içindeki rekabet kullanılmaz ise üretim konusunda aksaklıklar olabilir. Çünkü bu enerji örgütün menfaatine yönelik yönetilmeli ve örgüt içinde daralma yaratmaması gerekmektedir. Bunun için örgüt içindeki rekabet duygusunu fiziksel enerji ve entelektüel açıdan ele almak gerekir. Örgüt içindeki bu dinamikleri göz ardı etmeden, örgüt içindeki beklentileri değerlendiren yönetici pek azdır. Normal koşullardaki istekleri dahi yeterince karşılanmayan iş görenlerden, giderek daha fazla beklentiye girmek, onların bağlılığını azaltmakta, stres ve tükenmişliğe yol açmaktadır (Cohen, 1996; Yıldırım, 2002).

Örgütsel Bağlılığın Önemi

Örgütler hızlı bir şekilde değişim gösteren ve herhangi bir anlam veya amaç edinmeyen iş dünyasının doğurduğu problemlerin üstesinden gelmek adına pek çok çaba sarf etmektedir. İş dünyasında rekabet edebilmek için örgüt içindeki kaynakları en doğru şekilde kullanmaya çalışmakla birlikte bu kaynaklar içinde en önemli kaynak insan faktörüdür. Bu bakış açısına sahip kurumlar örgüt politikasını insan üzerine kurmaya çalışmaktadır. Bu sebeple örgütsel bağlılığın önemi belirginleşmektedir.

Çağdaş toplumun gereği olarak insan, yaşamına özellikle de iş yaşamına giderek daha da kişilik katmaktadır. İşin insana yönelik tarafı daha önemli olmakla birlikte bireyin insani yapısına önem verme duygusu ve insani duygular daha önemli hale gelmektedir. Bundan dolayı çağdaş insan hem bireysel olarak tatmin olmak hem de belli imkânlarla sahip olarak örgüte gerçek manada katılım göstermek istemektedir. Bu konuda ortaya çıkmaktadır ki birey imkanlardan ziyade özgür olmak ve kişisel seçim yapma istemine önem verilmesini istemektedir (Balay, 2000).

Örgütlerin çoğu kaynakları ve imkanları en iyi şekilde kullanmak istemekle birlikte maliyet hesabının en aza indirilerek verimliliğin en üst seviyede olması gerektiğini amaçlamaktadır.

Bu kaynakların en başında insan gücü gelmekle birlikte en belirgin değişken de budur. İşgücünü bireyin potansiyeli ve var olan yapısına bağlamak zorunda olması örgütlerin iplerinin bireylerin elinde olması durumunu ortaya çıkarmaktadır (Çetin, 2004).

İşgörenlerin bağlılığı örgütün başarıya ulaşması için oldukça önem arz etmektedir. Çoğu örgüt bireylerin kendilerine olan bağlılığı arttırma çabasında bulunmaktadır. Bağlı olan birey problem üretmez problem çözecek diye bakılmaktadır. Örgütler yaşamını devam ettirmek, faaliyetlerini yerine getirmek ve amaçlarına ulaşmak için üyelerinin bağlılığını sağlamak zorundadırlar (İnce ve Gül, 2005).

Örgüt içerisinde bağlılık fazla ise örgütlerin başarıları oldukça yüksektir. Örgütsel bağlılığı güçlüyse, bu örgüt içinde itiraz, işten ayrılma, işe geç kalma gibi problemlerin oluşma olasılığı epey düşüktür. Örgütün ruhunu yakalayan örgüt üyeleri, örgütün amaçları uğrunda çalışır ve rekabet durumlarını ortaya çıkarmaya başlarlar. Örgüt içindeki bu bireyler olumlu imajların yaygın olmasından dolayı kalifiye elemanları örgüte katmak oldukça kolaylaşmaktadır (Cengiz, 2001).

Birçok çalışmada örgütsel bağlılığın oluşması çok fazla etkene bağlanmış, en çok istenen durumun çalışanlarda öncelikle yüksek duygusal bağlılığın daha sonra normatif bağlılığın ve en son da devam bağlılığının olmasıdır (Brown, 2003; Esmer ve Yüksel, 2017).

Japonya'nın oldukça yüksek verimliliğe sahip olması, örgüt içerisinde bulunan bağlılık ve sadakat ile açıklanmaktadır. Genel olarak işgörenlerin bağlılığının yüksek olması yüksek verimlilik ve yerleşmiş örgüt kültürünün oluşmasıyla sonuçlanmaktadır. Dolayısıyla örgüt içindeki kaliteli çalışan, eğitilmiş örgüt insanı ve sadakat duygusu olan bireylerin varlığı örgütün amaçlarının yerine getirmesini kolaylaştırmakta ve birey içinde katılımı kolaylaştırmaktadır (Budak, 2009).

Örgütsel bağlılık konusunda görüş sahibi olanlar, örgütün her türlü faaliyet ve organizasyonunda örgütsel bağlılığı arttırdığını savunmaktadırlar. Ancak günümüzde örgüt bireylerinin iş güvenliği ve teknolojinin olumsuzluğu ile iş yaşamı gitgide zora girmektedir. Bunun için işverenler bu problemi aşmak için hem örgütsel bağlılık hem de bu problemlerle mücadele etmek için daha fazla çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Örgütsel bağlılığın oluşması için bu konuların oldukça önemli olduğu bilinmektedir; örgütün işveren ve işgören arasındaki hukuksal çerçevenin de dikkat edilmesi gerektiği bilinmektedir (İnce ve Gül, 2005).

Örgütsel Bağlılığın Boyutları

Uyum Boyutu

İnsanlar bazen örgütü yüzeysel olarak desteklemektedir. Bu şekilde davranarak bireyler örgüte inanmaktan çok uyumlu gözükerek verilecek olan ödüllere sahip olmakla birlikte cezalardan kaçmak istiyorlardır. Bu şekilde yüzeysel davranışlar uyum olarak tanımlanabilmektedir. Grup içindeki normlar, kurallar ve yetkiler uyum ile sonuçlanmaktadır. Birey bir zorunluluk duygusuyla ve yaptırımıyla uyum sağlamaktadır. Ayrıca uyum yetki sahibi için avantajlı durum olmakla birlikte acil durumlarda çözüm olabilir. Düşüncelerini ve fikirlerini pozisyonunun gücüyle astlarına kabul ettirmeye çalışan bir yöneticiye uyum sağlanmakla birlikte bu uyum gönülsüzdür. Bu uyum belli yaptırımlardan sebepli güven içermez ancak kontrol içerir. Uyum bağlılık için ilk koşuldur. Bu seviyede birey diğerlerine uyumu ödüller için kabul eder. Yani uyum göstermedeki amaç kazanç elde etmektir (Balay, 2000).

Özdeşleşme Boyutu

Özdeşleşme boyutu bireye kendisini çok iyi ve hoşnut hissettirdiği için çekici bir durum olarak gelir. Ancak özdeşleşme kolayca kaybolabilecek bir yapıya sahip olduğunda bu durum muhafaza edilmelidir. Bağlı olmak veya bağlanmakla kişiye sorumluluklar ve görevler yüklenmektedir. Bu durumda birey çekicilikten ziyade bağın ve sorumlulukların esnek yapısını sorgulayabilir. Bu da örgütlerin istediği bir sonuç olmamakla birlikte, örgütle bireyi daha uyumlu ve örgüte bağlı bir birey olması için gereken tutumları kazandırmayı hedeflemektedir. Bu hedef bağlı bireylerin yetişmesi ve ortak amaca hizmet eden bireyleri desteklemekle olacağından örgütlerin inanç ve kabulleri bu yönde gelişmektedir. Örneğin birey ait olduğu örgüt ile gurur duymasıyla birlikte, örgütün sahip olduğu kültürle özdeşleşmek onun için bir bağlılık göstergesidir. Örgüte bağlı bir işgören özdeşleşmiş demektir. Ayrıca örgüt ile özdeşleşen bireyin değer yargıları da örgüt tarafından destek göreceğinden buradaki ilişki daha da kuvvetlenecektir (Balay, 2000).

İçselleştirme Boyutu

İçselleştirme bireyin kabulleriyle meydana gelmektedir. Bu demektir ki bireyin düşünce ve tutumları örgütün normlarıyla uygun haldedir. Bu durum değerlerin birbiriyle örtüştüğünü gösterir. Böylece örgüt ile bireyin arasındaki psikolojik bağlılık temellendirilmiş olur. Bireyin geçmiş yaşantıları ve tecrübelerini katılım gösterdiği örgüt içinde daha uyumlu ve huzurlu zaman geçirmesi içselleştirme ile daha da arttığı gözlenmektedir (Chatman, 1991).

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Bayram (2005) tarafından yapılan "Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık"; Menep (2009) tarafından yapılan "İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi (Şırnak/İdil örneği)"; Çakır (2007) tarafından yapılan "İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi"; Günce (2013) tarafından yapılan "İlköğretim okullarında örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık ilişkisi; Durna, ve Veysel (2011) tarafından yapılan "Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık"; Özdevicioğlu (2003) tarafından yapılan "Algılanan Örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma"; Doğan ve Kılıç (2007) tarafından yapılan "Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi"; Hakan (2009) tarafından yapılan "Örgütsel bağlılık ve sadakat ilişkisi"; Karataş ve Güleş (2010) tarafından yapılan "İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki; Taşkın ve Dilek (2010) tarafından yapılan "Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerine bir alan araştırması"; Özkaya, Kocakoç ve Karaa (2006) tarafından yapılan "Yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik bir alan çalışması"; Buluç (2009) tarafından yapılan "Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki"; Yıldız (2013) tarafından yapılan "Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki"; Yüceler (2009) tarafından yapılan "Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: teorik ve uygulamalı bir çalışma" başlıklı çalışmalara rastlanmıştır. Fakat örneklem grubu İstanbul'dan oluşan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının ne düzeyde olduğu ve örgütsel bağlılıklarının çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının ne düzeyde olduğu ve örgütsel bağlılıklarının bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek olarak belirlenmiştir. Bu temel amaç çerçevesinde belirlenen alt amaçlar şu şekildedir:

1. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları mesleki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları kurum kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları istihdam tipine göre farklılaşmakta mıdır?
9. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları motivasyon eğitimi alıp almamaya göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının ne düzeyde olduğu ve bazı demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlandığı için araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise İstanbul ilinin Bayrampaşa ve Esenler ilçesindeki ilkokullar arasından seçilmiş 35 ilkokulda görevli 300 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenleri belirlenirken örnekleme yöntemlerinden uygun/kazara yöntemi kullanılmıştır. Uygun/kazara örnekleme yöntemi, zaman ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin ulaşılabilir, kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Aşağıda örneklemin demografik özelliklerinin ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

| Demografik Özellikler | Grup | f | % |
|-----------------------|-------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 190 | 64,8 |
| | Erkek | 103 | 35,2 |
| Medeni Durum | Evli | 224 | 76,5 |
| | Bekar | 69 | 23,5 |

| | | | |
|---------------------------------------|-----------------------|-----|-------|
| Yaş | 21-30 | 50 | 17,1 |
| | 31-40 | 138 | 47,1 |
| | 41-50 | 77 | 26,3 |
| | 50 ve üstü | 28 | 9,5 |
| Eğitim Düzeyi | Ön Lisans | 25 | 2,1 |
| | Lisans | 243 | 93,1 |
| | Lisansüstü | 25 | 4,8 |
| Mesleki Kıdem | 0-5 | 31 | 10,6 |
| | 6-10 | 76 | 25,9 |
| | 11-15 | 62 | 21,2 |
| | 16-20 | 57 | 19,4 |
| | 21 Yıl ve Üstü | 67 | 22,9 |
| Kurum Kıdemi | 0-5 | 144 | 49,1 |
| | 6-10 | 72 | 24,6 |
| | 11-15 | 38 | 13,0 |
| | 16-20 | 15 | 5,1 |
| | 21 Yıl ve Üstü | 24 | 8,2 |
| İstihdam Tipi | Kadrolu | 271 | 92,5 |
| | Sözleşmeli | 22 | 7,5 |
| Motivasyon Eğitimi Alıp Almama | Evet | 80 | 27,3 |
| | Hayır | 213 | 72,7 |
| | Toplam | 293 | 100,0 |

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı incelendiğinde 293 kişinin 190'ı (%64,8) kadın, 103'ü ise (% 35,2) erkek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların 224'ü (%76,5) evli, 64'ü (%23,5) bekar olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların 50'si (%17,1) 21-30 yaş, 204'ü (%48,7) 31-40 yaş, 83'ü (%19,8) 41-50 yaş, 31'i (%7,4) 51 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların 9'u (%2,1) ön lisans, 390'ı (%93,1) lisans, 20'si (%4,8) lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların 92'si (% 22,0) 0-5 yıl, 90'ı (%21,5) 6-10 yıl, 116'sı (%27,7) 11-15 yıl, 74'ü (%17,7) 16-20 yıl, 47 'si (%11,2) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların 238'i (%56,8) 0-5 yıl, 133'ü (%31,7) 6-10 yıl, 19'u (%4,5) 11-15 yıl, 20'si (%4,8) 16-20 yıl, 9'u (%2,1) 21 yıl ve üstü kurum kıdemi sahip olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların 372'si (%88,8) kadrolu, 3'ü (%7) sözleşmeli, 44'ü (%10,5) ücretli istihdam tipine sahip olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların 2'si (%5) 1-10 sınıf mevcudu, 2'si (%5) 11-20 sınıf mevcudu, 36'sı (%8,6) 21-30 sınıf mevcudu, 259'u (%61,8) 31-40 sınıf mevcudu, 97'si (%23,2) 41-50 sınıf mevcudu, 23'ü (%5,5) 51 ve üzeri sınıf mevcudu olan okullarda çalıştığı tespit edilmiştir. Katılımcıların 141'i (%33,7) motivasyon eğitimi almış, 277'si (%66,1) motivasyon eğitimi almamış olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda ilk olarak araştırmanın amacının belirtildiği ve uygulamada dikkat edilecek hususlar hakkında bir açıklamaya yer verilmiştir. Bu formda araştırmanın güvenliği sebebiyle soruların içten ve sağlıklı cevaplandırılması için katılımcıların isimleri sorulmamıştır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Bu araştırmada Balay (2000), tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin üç alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar “uyum, özdeşleşme, ve içselleştirme” boyutudur. Ölçek beşli likert tipi olup, 27 maddeden oluşmaktadır.

Örgütsel bağlılık ölçeği üç faktörlü bir ölçektir. Her bir faktör için güvenilirlik göstergesi olarak iç tutarlılık katsayısı ve bu amaçla madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonları birinci faktör için .38 ile .68, ikinci faktör için .33 ile .75 ve üçüncü faktör için .53 ile .83 arasında değişmektedir. Buna göre, ölçekte yer alan maddelerin, iyi derecede ayırt edici oldukları söylenebilir. Birinci faktör için hesaplanan alfa kat sayısı .79 iken, aynı kat sayı ikinci faktör için .89 ve üçüncü faktör için .93’dür (Balay, 2000: 125-126). Bu araştırma için birinci faktör için hesaplanan alfa kat sayısı .80 iken, aynı kat sayı ikinci faktör için .86 ve üçüncü faktör için .90’ dır.

Örgütsel bağlılık ölçeğine ilişkin değerlendirme aralığı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Örgütsel Bağlılık Ölçeği Seçeneklerine İlişkin Sınırlar ve Düzeyler

| Seçenekler | Sınırlar | Düzeyler |
|------------------------------|-----------|------------|
| (5) Tam Katılıyorum | 4,21-5,00 | Çok Yüksek |
| (4) Çok Katılıyorum | 3,41-4,20 | Yüksek |
| (3) Orta Düzeyde Katılıyorum | 2,61-3,40 | Orta |
| (2) Az Katılıyorum | 1,81-2,60 | Düşük |
| (1) Hiçbir Katılmıyorum | 1,00-1,80 | Çok Düşük |

Tablo 2 incelendiğinde, ölçekteki her bir maddeye verilen yanıt kodları bu derecelere uygun olarak olumsuzdan olumluya doğru 1.00 ile 5.00 arasında değişmektedir. Ölçme aracı yer alan aralıkların eşit olduğu (4/5) varsayımından hareket ederek önce seçeneklere ilişkin alt ve üst sınırlar belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken aralıklar; 1.00-1.80 “çok düşük”, 1.81-2.60 “düşük”, 2.61-3.40 “orta”, 3.41-4.20 “yüksek”, 4.21-5.00 aralığı ise “çok yüksek” olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Uygulanması

Ölçeklerin uygulamaları 2018-2019 eğitim öğretim yılında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 25 programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmış, iki gözenekli değişkenlerde bağımsız grup T testi, üç ve daha fazla gözenekli değişkenlerde tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları

| Alt Boyutlar | N | X | Ss |
|---------------------------------|-----|--------|--------|
| Uyum boyutu | 293 | 1,7701 | ,71544 |
| Özdeşleşme boyutu | 293 | 3,2564 | ,85051 |
| İçselleştirme boyutu | 293 | 3,5327 | ,88711 |
| Toplam Örgütsel Bağlılık | 293 | 2,9286 | ,50107 |

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları genel toplamda ($X=2,9286$) orta, uyum alt boyutunda ($X=1,7701$) çok düşük, özdeşleşme alt boyutunda ($X=3,2564$) orta, içselleştirme alt boyutunda ($X=3,5327$) yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | N | X | Ss | t | Sd | P |
|---------------------------------|----------|-----|--------|---------|--------|-----|-------|
| Uyum boyutu | Kadın | 190 | 1,7270 | ,66484 | -1,402 | 291 | ,162 |
| | Erkek | 103 | 1,8495 | ,79778 | | | |
| Özdeşleşme boyutu | Kadın | 190 | 3,2414 | ,81913 | -,408 | 291 | ,683 |
| | Erkek | 103 | 3,2840 | ,90904 | | | |
| İçselleştirme boyutu | Kadın | 190 | 3,4713 | ,79722 | -1,615 | 291 | ,107 |
| | Erkek | 103 | 3,6461 | 1,02725 | | | |
| Toplam Örgütsel Bağlılık | Kadın | 190 | 2,8864 | ,46041 | -1,969 | 291 | ,050* |
| | Erkek | 103 | 3,0065 | ,56261 | | | |

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları genel toplamda ($t(291)=-1,969, p=.05$) cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık erkeklerin lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları uyum alt boyutunda ($t(291)=-1,402, p>.05$), özdeşleşme alt boyutunda ($t(291)=-,408, p>.05$), içselleştirme ($t(291)=-1,615, p>.05$) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Medeni Durum Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Medeni Durum | | N | X | Ss | t | Sd | P |
|--------------------------|--------------|-------|-----|--------|---------|------|-----|------|
| | Evli | Bekar | | | | | | |
| Uyum boyutu | Evli | | 224 | 1,7740 | ,73245 | ,170 | 291 | ,865 |
| | Bekar | | 69 | 1,7572 | ,66209 | | | |
| Özdeşleşme boyutu | Evli | | 224 | 3,2746 | ,83132 | ,658 | 291 | ,511 |
| | Bekar | | 69 | 3,1975 | ,91390 | | | |
| İçselleştirme boyutu | Evli | | 224 | 3,5483 | ,81395 | ,540 | 291 | ,589 |
| | Bekar | | 69 | 3,4822 | 1,09694 | | | |
| Toplam Örgütsel Bağlılık | Evli | | 224 | 2,9415 | ,46827 | ,793 | 291 | ,429 |
| | Bekar | | 69 | 2,8867 | ,59727 | | | |

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları genel toplamda ($t(291)=,793, p>.05$) ve uyum alt boyutunda ($t(291)=,170, p>.05$), özdeşleşme alt boyutunda ($t(291)=,658, p>.05$), içselleştirme ($t(291)=,540, p>.05$) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Yaş | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | | | | | | Anlamlı Farklılık |
|--------------------------|------------|-----|--------|--------|-------------------|---------|-----|-------|-------|-------|-------------------|
| | | | | | KT | Sd | KO | F | P | | |
| Uyum boyutu | 21-30 | 50 | 1,7900 | ,76158 | G.Arası | ,491 | 3 | ,164 | ,318 | ,813 | |
| | 31-40 | 138 | 1,7636 | ,69107 | G.İçi | 148,969 | 289 | ,515 | | | |
| | 41-50 | 77 | 1,7289 | ,68507 | Toplam | 149,460 | 292 | | | | |
| | 50 ve üstü | 28 | 1,8795 | ,84880 | | | | | | | |
| | Toplam | 293 | 1,7701 | ,71544 | | | | | | | |
| Özdeşleşme boyutu | 21-30 | 50 | 3,0875 | ,92315 | G.Arası | 2,893 | 3 | ,964 | 1,338 | ,262 | |
| | 31-40 | 138 | 3,2346 | ,84812 | G.İçi | 208,329 | 289 | ,721 | | | |
| | 41-50 | 77 | 3,3425 | ,79327 | Toplam | 211,222 | 292 | | | | |
| | 50 ve üstü | 28 | 3,4286 | ,86497 | | | | | | | |
| | Toplam | 293 | 3,2564 | ,85051 | | | | | | | |
| İçselleştirme boyutu | 21-30 | 50 | 3,3582 | ,75914 | G.Arası | 6,986 | 3 | 2,329 | 3,020 | ,030* | |
| | 31-40 | 138 | 3,4532 | ,85605 | G.İçi | 222,810 | 289 | ,771 | | | *50 ve üstü – |
| | 41-50 | 77 | 3,6647 | ,96122 | Toplam | 229,796 | 292 | | | | 21-30 |
| | 50 ve üstü | 28 | 3,8734 | ,94194 | | | | | | | |
| | Toplam | 293 | 3,5327 | ,88711 | | | | | | | |
| Toplam Örgütsel Bağlılık | 21-30 | 50 | 2,8133 | ,44324 | G.Arası | 2,623 | 3 | ,874 | 3,574 | ,014* | *41-50 - |
| | 31-40 | 138 | 2,8878 | ,47712 | G.İçi | 70,691 | 289 | ,245 | | | 21-30 |
| | 41-50 | 77 | 2,9957 | ,53459 | Toplam | 73,313 | 292 | | | | *50 ve üstü – |
| | 50 ve üstü | 28 | 3,1508 | ,54962 | | | | | | | 21-30 |
| | Toplam | 293 | 2,9286 | ,50107 | | | | | | | |

Tablo 6'daki ANOVA testi sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları uyum alt boyutunda ($F(3,289)=,318, p>.05$) ve özdeşleşme boyutunda ($F(3,289)= 1,338, p>.05$) yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 6'daki ANOVA testi sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları içselleştirme boyutunda ($F(3,020)= 3,020, p<.05$) yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık yapılan Tukey testi sonucuna göre 21-

Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Eğitim Düzeyi | N | X | Varyansın Kaynağı | | | | Sd | KO | F | P | Anlamlı Farklılık |
|--------------------------|---------------|-----|--------|-------------------|---------|---------|-----|--------|-------|-------|------------|-------------------|
| | | | | Ss | KT | KT | F | | | | | |
| Uyum boyutu | Önlisans | 25 | 2,0650 | 1,01108 | G.Arası | 3,399 | 2 | 1,7003 | 3,374 | ,036* | | |
| | Lisans | 243 | 1,7227 | ,65985 | G.İçi | 146,061 | 290 | 504 | | | *Önlisans | |
| | Lisansüstü | 25 | 1,9350 | ,82057 | Toplam | 149,460 | 292 | | | | Lisansüstü | |
| | Toplam | 293 | 1,7701 | ,71544 | | | | | | | | |
| Özdeşleşme boyutu | Önlisans | 25 | 3,5850 | ,91552 | G.Arası | 5,363 | 2 | 2,6813 | 3,777 | ,024* | | |
| | Lisans | 243 | 3,2562 | ,82859 | G.İçi | 205,859 | 290 | 710 | | | *Önlisans | |
| | Lisansüstü | 25 | 2,9300 | ,90361 | Toplam | 211,222 | 292 | | | | Lisansüstü | |
| | Toplam | 293 | 3,2564 | ,85051 | | | | | | | | |
| İçselleştirme boyutu | Önlisans | 25 | 4,0764 | ,72522 | G.Arası | 12,063 | 2 | 6,0328 | 0,34 | ,000* | | |
| | Lisans | 243 | 3,5211 | ,88757 | G.İçi | 217,732 | 290 | 751 | | | *Önlisans | |
| | Lisansüstü | 25 | 3,1018 | ,77643 | Toplam | 229,796 | 292 | | | | Lisansüstü | |
| | Toplam | 293 | 3,5327 | ,88711 | | | | | | | | |
| Toplam Örgütsel Bağlılık | Önlisans | 25 | 3,3348 | ,42639 | G.Arası | 5,459 | 2 | 2,7301 | 1,666 | ,000* | | |
| | Lisans | 243 | 2,9098 | ,49709 | G.İçi | 67,854 | 290 | 234 | | | *Önlisans | |
| | Lisansüstü | 25 | 2,7052 | ,39232 | Toplam | 73,313 | 292 | | | | Lisansüstü | |
| | Toplam | 293 | 2,9286 | ,50107 | | | | | | | | |

30 ile 50 ve üstü arasında olup, 50 ve üstü yaş grupları lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 6'daki ANOVA testi sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları genel toplamda ($F(3,289)= 3,574, p<.05$) yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık yapılan Tukey testi sonucuna göre 21-30, 41-50 ile 21-30, 50 ve üstü grupları arasında olup, 41-50 ve 50 ve üstü yaş grupları lehine olduğu saptanmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7'deki ANOVA testi sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları uyum alt boyutunda ($F(2,290)= 3,374, p<.05$), eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık Tukey testi sonucuna göre lisansüstü ve önlisans grupları arasında olup, önlisans grubu lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 7'deki ANOVA testi sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları özdeşleşme boyutunda ($F(2,290)= 3,777, p<.05$), eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık yapılan Tukey testi sonucuna göre lisansüstü ve önlisans grupları arasında olup, önlisans grubu lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 7'deki ANOVA testi sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları içselleştirme alt boyutunda ($F(2,290)= 8,034, p<.05$) eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık yapılan Tukey testi sonucuna göre lisansüstü ve önlisans grupları arasında olup, önlisans grubu lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 7'deki ANOVA testi sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları genel toplamda ($F(2,290)= 11,666, p<.05$) eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık yapılan Tukey testi sonucuna göre lisansüstü ve önlisans grupları arasında olup, önlisans grubu lehine olduğu saptanmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Yıl | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | | | | | Anlamlı Farklılık | |
|--------------------------|------------|-----|--------|---------|-------------------|---------|-----|-------|-------|-------------------|--------------------|
| | | | | | KT | Sd | KO | F | P | | |
| Uyum boyutu | 0-5 | 31 | 1,7823 | ,70265 | G.Arası | 1,524 | 4 | ,381 | ,742 | ,564 | |
| | 6-10 | 76 | 1,8734 | ,81407 | G.İçi | 147,937 | 288 | ,514 | | | |
| | 11-15 | 62 | 1,7177 | ,60604 | Toplam | 149,460 | 292 | | | | |
| | 16-20 | 57 | 1,6732 | ,65412 | | | | | | | |
| | 21 ve üstü | 67 | 1,7780 | ,74931 | | | | | | | |
| | Toplam | 293 | 1,7701 | ,71544 | | | | | | | |
| Özdeşleşme boyutu | 0-5 | 31 | 3,0726 | ,98836 | G.Arası | 2,638 | 4 | ,660 | ,911 | ,458 | |
| | 6-10 | 76 | 3,1743 | ,81677 | G.İçi | 208,584 | 288 | ,724 | | | |
| | 11-15 | 62 | 3,3105 | ,85942 | Toplam | 211,222 | 292 | | | | |
| | 16-20 | 57 | 3,2719 | ,78352 | | | | | | | |
| | 21 ve üstü | 67 | 3,3713 | ,86875 | | | | | | | |
| | Toplam | 293 | 3,2564 | ,85051 | | | | | | | |
| İçselleştirme boyutu | 0-5 | 31 | 3,3959 | ,80855 | G.Arası | 11,328 | 4 | 2,832 | 3,733 | ,006* | |
| | 6-10 | 76 | 3,3038 | ,82222 | G.İçi | 218,467 | 288 | ,759 | | | |
| | 11-15 | 62 | 3,4809 | ,76387 | Toplam | 229,796 | 292 | | | | *21 ve üstü – 6-10 |
| | 16-20 | 57 | 3,6093 | ,83142 | | | | | | | |
| | 21 ve üstü | 67 | 3,8385 | 1,05779 | | | | | | | |
| | Toplam | 293 | 3,5327 | ,88711 | | | | | | | |
| Toplam Örgütsel Bağlılık | 0-5 | 31 | 2,8220 | ,47857 | G.Arası | 2,692 | 4 | ,673 | 2,745 | ,029* | |
| | 6-10 | 76 | 2,8416 | ,47475 | G.İçi | 70,621 | 288 | ,245 | | | |
| | 11-15 | 62 | 2,9080 | ,49553 | Toplam | 73,313 | 292 | | | | *21 ve üstü – 0-5 |
| | 16-20 | 57 | 2,9357 | ,41859 | | | | | | | |
| | 21 ve üstü | 67 | 3,0896 | ,57808 | | | | | | | |
| | Toplam | 293 | 2,9286 | ,50107 | | | | | | | |

Tablo 8'deki ANOVA testi sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları uyum alt boyutunda ($F(4,288)=,742, p>.05$) ve özdeşleşme alt boyutunda ($F(4,288)=,911, p>.05$), mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 8'deki ANOVA testi sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları içselleştirme alt boyutunda ($F(4,288)= 3,733, p<.05$) mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık yapılan Tukey testi sonucuna göre 6-10 ile 21 ve üstü grupları arasında olup, 21 ve üstü grubu lehine olduğu saptanmıştır. Mesleki kıdem attıkça sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılığının artmakta olduğu söylenebilir.

Tablo 8'deki ANOVA testi sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları genel toplamda ($F(4,288)= 2,745, p<.05$) alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık yapılan Tukey testi sonucuna göre 0-5 ile 21 ve üstü grupları arasında olup, 21 ve üstü grubu lehine olduğu saptanmıştır. Mesleki kıdem attıkça sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılığının artmakta olduğu söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Kurum Kıdemi Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının kurum kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Kurumdaki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

| Alt Boyutlar | Yıl | N | X | Ss | Varyansın Kaynağı | | | | | Anlamlı Farklılık | |
|----------------------|------------|-----|--------|---------|-------------------|---------|-----|-------|-------|-------------------|--|
| | | | | | KT | Sd | KO | F | P | | |
| Uyum boyutu | 0-5 | 144 | 1,8082 | ,74546 | G.Arası | 2,856 | 4 | ,714 | 1,402 | ,233 | |
| | 6-10 | 72 | 1,7917 | ,67689 | G.İçi | 146,605 | 288 | ,509 | | | |
| | 11-15 | 38 | 1,6513 | ,63881 | Toplam | 149,460 | 292 | | | | |
| | 16-20 | 15 | 1,4250 | ,38614 | | | | | | | |
| | 21 ve üstü | 24 | 1,8802 | ,87031 | | | | | | | |
| | Toplam | 293 | 1,7701 | ,71544 | | | | | | | |
| Özdeşleşme boyutu | 0-5 | 144 | 3,1267 | ,87156 | G.Arası | 6,443 | 4 | 1,611 | 2,265 | ,062 | |
| | 6-10 | 72 | 3,3142 | ,82089 | G.İçi | 204,780 | 288 | ,711 | | | |
| | 11-15 | 38 | 3,3980 | ,77211 | Toplam | 211,222 | 292 | | | | |
| | 16-20 | 15 | 3,3000 | ,75858 | | | | | | | |
| | 21 ve üstü | 24 | 3,6094 | ,88949 | | | | | | | |
| | Toplam | 293 | 3,2564 | ,85051 | | | | | | | |
| İçselleştirme boyutu | 0-5 | 144 | 3,3895 | ,86389 | G.Arası | 14,646 | 4 | 3,662 | 4,901 | ,001* | |
| | 6-10 | 72 | 3,4306 | ,80491 | G.İçi | 215,149 | 288 | ,747 | | | |
| | 11-15 | 38 | 3,9713 | 1,03460 | Toplam | 229,796 | 292 | | | | |
| | 16-20 | 15 | 3,7030 | ,71949 | | | | | | | |
| | 21 ve üstü | 24 | 3,8977 | ,82292 | | | | | | | |
| | Toplam | 293 | 3,5327 | ,88711 | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|-------------------|-----|--------|--------|----------------|--------|-----|-------|-------|-------|----------------------------------|
| Toplam Örgütsel Bağlılık | 0-5 | 144 | 2,8431 | ,49135 | G.Arası | 4,351 | 4 | 1,088 | 4,542 | ,001* | *21 ve üstü – 0-5 |
| | 6-10 | 72 | 2,9105 | ,48257 | G.İçi | 68,963 | 288 | ,239 | | | |
| | 11-15 | 38 | 3,1140 | ,49663 | Toplam | 73,313 | 292 | | | | |
| | 16-20 | 15 | 2,9086 | ,36795 | | | | | | | |
| | 21 ve üstü | 24 | 3,2145 | ,54706 | | | | | | | |
| | Toplam | 293 | 2,9286 | ,50107 | | | | | | | |

Tablo 9'daki ANOVA testi sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve uyum alt boyutunda ($F(4,288)= 1,402, p>.05$), özdeşleşme alt boyutunda ($F(4,288)= 2,265, p>.05$), kurum kıdemi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 9'daki ANOVA testi sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları içselleştirme alt boyutunda ($F(4,288)= 4,901, p<.05$) kurum kıdemi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık yapılan Tukey testi sonucuna göre 0-5 ile 11-15 grupları arasında olup 11-15 grubu lehine olduğu saptanmıştır. Kurum kıdemi arttıkça sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının arttığı söylenebilir.

Tablo 9'daki ANOVA testi sonucu incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları genel toplamda ($F(4,288)= 4,542, p<.05$) kurum kıdemi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık yapılan Tukey testi sonucuna göre 0-5 ile 21 ve üstü grupları arasında olup, 21 ve üstü grubu lehine olduğu saptanmıştır. Kurum kıdemi arttıkça sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının arttığı söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının İstihdam Tipi Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının istihdam tipi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının İstihdam Tipi Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | İstihdam | | N | X | Ss | t | Sd | p |
|--------------------------|------------|-----|--------|---------|-------|-----|------|---|
| | Tipi | | | | | | | |
| Uyum boyutu | Kadrolu | 271 | 1,7892 | ,73324 | 1,613 | 291 | ,108 | |
| | Sözleşmeli | 22 | 1,5341 | ,37635 | | | | |
| Özdeşleşme boyutu | Kadrolu | 271 | 3,2486 | ,83441 | -,549 | 291 | ,583 | |
| | Sözleşmeli | 22 | 3,3523 | 1,04699 | | | | |
| İçselleştirme boyutu | Kadrolu | 271 | 3,5216 | ,90295 | -,751 | 291 | ,453 | |
| | Sözleşmeli | 22 | 3,6694 | ,66245 | | | | |
| Toplam Örgütsel Bağlılık | Kadrolu | 271 | 2,9274 | ,50232 | -,138 | 291 | ,891 | |
| | Sözleşmeli | 22 | 2,9428 | ,49674 | | | | |

Tablo 10 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları genel toplamda ($t(291)=-,138, p>.05$) ve uyum alt boyutunda ($t(291)=1,613, p>.05$), özdeşleşme alt boyutunda ($t(291)=-,549, p>.05$), içselleştirme ($t(291)=-,751, p>.05$) alt boyutlarında istihdam tipi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Motivasyon Eğitimi Alıp Almadığı Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının motivasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının Motivasyon Eğitimi Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Motivasyon | N | X | Ss | t | Sd | p |
|--------------------------|------------|-----|--------|--------|-------|-----|-------|
| | Eğitimi | | | | | | |
| Uyum boyutu | Evet | 80 | 1,8016 | ,74834 | ,461 | 291 | ,645 |
| | Hayır | 213 | 1,7582 | ,70413 | | | |
| Özdeşleşme boyutu | Evet | 80 | 3,3703 | ,87182 | 1,407 | 291 | ,160 |
| | Hayır | 213 | 3,2136 | ,84045 | | | |
| İçselleştirme boyutu | Evet | 80 | 3,8159 | ,98168 | 3,409 | 291 | ,001* |
| | Hayır | 213 | 3,4264 | ,82656 | | | |
| Toplam Örgütsel Bağlılık | Evet | 80 | 3,0870 | ,52183 | 3,376 | 291 | ,001* |
| | Hayır | 213 | 2,8691 | ,48095 | | | |

Tablo 11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları uyum alt boyutunda ($t(291)=,461, p>.05$), özdeşleşme alt boyutunda ($t(291)= 1,407, p>.05$), mesleki motivasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları içselleştirme alt boyutunda ($t(291)=3,409, p<.05$) mesleki motivasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık motivasyon eğitimi alanların lehine olduğu saptanmıştır. Motivasyon eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları genel toplamda ($t(291)=3,376, p<.05$) mesleki motivasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık motivasyon eğitimi alanların lehine olduğu saptanmıştır. Motivasyon eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1-Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları genel toplamda orta, uyum alt boyutunda çok düşük, özdeşleşme alt boyutunda orta, içselleştirme alt boyutunda yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

2-Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları genel toplamı cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

3-Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları alt boyutları ve genel toplamı medeni durum, yaş ve istihdam tipi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4-Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları alt boyutları ve genel toplamı eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Eğitim düzeyi arttıkça örgütsel bağlılık azalmaktadır.

5-Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları uyum ve özdeşleşme alt boyutu mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mesleki kıdem attıkça sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı artmaktadır.

6-Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları uyum ve özdeşleşme alt boyutu kurum kıdemi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kurum kıdemi arttıkça sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı artmaktadır.

7-Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları örgütsel bağlılık ölçeğinin içselleştirme alt boyutu ve genel toplamda motivasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Motivasyon eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları genel toplamda orta, uyum alt boyutunda çok düşük, özdeşleşme alt boyutunda orta, içselleştirme alt boyutunda yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bozkurt ve Yurt (2013)'un akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırma sonucuna göre araştırmaya katılan akademik personel kurumlarına bağlılık sergilemektedirler. Bu bağlılığın ise ağırlıklı olarak duygusal yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En düşük eğilimin ise maliyet odaklı bağlılığı içeren devam bağlılığı boyutunda olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları genel toplamı cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık erkekler lehine olduğu görülmüştür. Alanyazında bu sonuçla ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Ancak sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ölçeği alt boyutları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu sonucu destekleyecek bazı araştırmalar mevcuttur. Menep'in (2009) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları alt boyutları ve genel toplamı medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu sonucu destekler nitelikte bazı çalışmalar mevcuttur. Çakır (2007) ve Günce'nin (2013) yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları medeni durum değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları uyum ve özdeşleşme alt boyutları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu sonucu destekleyecek bazı çalışmalar mevcuttur. Günce'nin (2013) yaptığı araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeği puanları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Ancak bu araştırma kapsamında örgütsel bağlılık ölçeği genel toplam ve içselleştirme alt boyutu puanları yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Alanyazında bu sonucu destekleyecek nitelikte bazı araştırmalar mevcuttur. Budak'ın (2009) yapmış olduğu araştırmada örgütsel bağlılık ölçeği genel toplamda yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları alt boyutları ve genel toplamı eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Eğitim düzeyi arttıkça örgütsel bağlılık azalmaktadır. Alanyazında bu sonucu destekleyecek nitelikte bazı araştırmalar mevcuttur. Gündoğan'ın (2009) yaptığı araştırmada eğitim seviyesi yükseldikçe örgütsel bağlılığın düştüğü ortaya koyulmuştur. Alanyazında bu sonucun tam tersi nitelikte

bazı araştırmalar mevcuttur. Çakır'ın (2007) yapmış olduğu araştırmada ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitim seviyesi değişkenine göre farklılaşmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları uyum ve özdeşleşme alt boyutu mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mesleki kıdem attıkça sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı artmaktadır. Alanyazında bu sonuçla ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Ancak genel toplamı ve içselleştirme boyutu mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu sonucu destekleyecek nitelikte bazı araştırmalar mevcuttur. Çakır'ın (2007) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık mesleki kıdem değişkenine göre aynı düzeyde olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları uyum ve özdeşleşme alt boyutu kurum kıdemi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kurum kıdemi arttıkça sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı artmaktadır. Alanyazında bu sonuçla ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Ancak genel toplamı ve içselleştirme boyutu kurum kıdemi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu sonuçla ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları alt boyutları ve genel toplamı istihdam tipi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu sonucun tam tersi nitelikte bazı araştırmalar mevcuttur. Budak'ın (2009) yapmış olduğu araştırmada örgütsel bağlılık ölçeği istihdam tipi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları uyum ve özdeşleşme alt boyutları mesleki motivasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları örgütsel bağlılık ölçeğinin içselleştirme alt boyutu ve genel toplamda motivasyon eğitimi alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Motivasyon eğitimi alan sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Duygulu ve diğerleri (2008)'nin araştırmalarında, akademik personelin örgütlerinden aldıkları desteğin, duygusal bağlılığa; iş doyumunun devam bağlılığına ve işe bağlılık ile birlikte örgütsel desteğin, normatif bağlılığa yol açtığı belirtilmiştir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları genel toplamda orta, uyum alt boyutunda çok düşük, özdeşleşme alt boyutunda orta düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını arttırıcı, motive edici çalışmalar yapılabilir. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları genel toplamı cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Özellikle kadın sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını arttırıcı çalışmalar yapılabilir. Araştırma sonucuna göre mesleki kıdem attıkça sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı artmaktadır. Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenleri için kurum aidiyet duygusunu geliştirici, örgütsel bağlılıklarını arttırıcı çalışmalar yapılabilir. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin motivasyonları, örgütsel bağlılığı orta düzeyde etkilediği görülmüştür. Eğitimcilerin bu yönde çalışmalar yapması okul kültürüne katkı sağlayabilir.

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını bazı değişkenlere göre belirlemeye yöneliktir. Daha farklı değişkenler belirlenerek daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir, değişkenler arasındaki ilişki incelenebilir. Bu araştırma sadece sınıf öğretmenleri üzerinde ve devlet okullarında yapılmıştır. Diğer öğretmen branşlarıyla ve özel okullarda uygulanabilir. Bu araştırma İstanbul ilinin Bayrampaşa ve Esenler ilçelerinde yapılmıştır. Bundan sonraki çalışmalar başka il ve ilçeler dâhil edilerek yapılabilir. Bu araştırma ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Daha sonraki çalışmalar farklı eğitim kademelerini kapsayabilir. İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları karşılaştırılabilir. Bu çalışma nicel bir araştırmadır. Bu konu ile ilgili nicel ve nitelin birlikte ele alındığı karma çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aksanaklu, P. (2018). *Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılıkları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Akyüz, Y. (2006). *Türk eğitim temel sorunu: öğretmen yetiştirme, atama, sağlama ilke ve uygulamaları*. (Ed: M. Hesapçoğlu ve A.Durmuş). Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi, Ankara: Nobel: 429-443
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Bozkurt, Ö. ve Yurt, İ. (2013). Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 22, 121-139.
- Budak, T. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadrolu ve Sözleşmeli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları (Kocaeli İli Örneği)*. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(1), 5-34.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chatman, J,A. (1991). Matching People and Organizations: Selection and Socialization in Public Accounting Firms. *Administrative Science Quarterly*. (36): 459-484.
- Cengiz, A.A. (2001). *Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri ve Eskişehir’de Sağlık Personeli Üzerinde Bir Uygulama*, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Cohen, A. (1996). On The Discriminant Validity of the Meyer and Allen Measure Of Organizational Commitment: How Does It Fit with the Work Commitment Construct?. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 3, 494-504.

- Çakır, A. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Çalış, H. (2012). *Öğretmen Motivasyonunda Yönetici Yaklaşımlarının İncelenmesi: Kocaeli İli Gölçük İlçesi Örneği*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli.
- Çelik, E. (2015). *Öğretmenlerin Motivasyonları ile Yaşam Kaliteleri Arasındaki İlişki*. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, İstanbul.
- Çetin, M. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Değirmencioğlu, C., & Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (2. Baskı). İstanbul: Alkim Yayınları.
- Doğan, S., & Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 29, 37-61
- Durna, U., & Veysel, E. R. E. N. (2011). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.
- Duygulu E., Çıraklar, N. ve Mohan, Y. (2008). Algılanan Örgütsel Destek, İşe Bağlılık ve İş Doyumunun Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 108-128.
- Esmer, Y , Yüksel, M . (2017). İş Yaşamında Örgütsel Bağlılık: Teorik Bir Çerçeve. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (62), 258-272. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/32976/36659>
- Günce, S. (2013). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Adalet ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Şanlıurfa.
- Gündoğan, T. (2009). *Örgütsel Bağlılık: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Uygulaması, (Uzmanlık Yeterlilik Tezi)*, Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Çizgi Kitabevi.
- Karataş, S., & Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Menep, İ. (2009). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algı Düzeylerinin İncelenmesi (Şırnak/İdil örneği)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 33-42.
- Özkaya, M. O., Kocakoç, İ. D., & Karaa, E. (2006). Yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik bir alan

- çalışması. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 77-96.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan Örgütsel Destek ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113 -130.
- Samadov, S. (2006). *İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Özel Sektörde Bir Uygulama*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Taşkın, F., & Dilek, R. (2010). Örgütsel Güven Ve Örgütsel Bağlılık Üzerine Bir Alan Araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 37-46.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel Bağlılık ile Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 853-87.
- Yüceler, A. (2009). *Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: teorik ve uygulamalı bir çalışma*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (22), 445-458.

PASS Teorisi Üzerine Genel Bir Literatür Taraması*

Duygu ÜN⁹

Öz

PASS teorisinin temeli Luria'nın (1970) beyin çalışmalarına dayanmaktadır. Das, Naglieri ve Kirby (1994) tarafından PASS teorisi Planlama, Dikkat, Eş zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemlerden meydana gelen nörobilişsel bir zeka teorisi olarak geliştirilmiş ve kavramsallaştırılmıştır (Das, Naglieri ve Kirby, 1994). Güncel olarak nörobilişsel psikoloji içinde yer alan bir araştırma alanıdır. PASS teorisi beyin dört bilişsel işlevi üzerine yoğunlaşmıştır. PASS süreçleri bireysel farklılıkların doğasını anlamamıza yardımcı olan, değerlendirmeyi kavramsallaştırmak için bir çerçeve sağlayan ve doğrudan teori temelli düzeltmeye yol açan karmaşık ve birbirine bağlı bir sistem oluşturmaktadır (Das, Naglieri ve Kirby, 1994). PASS teorisi uygulamaları uluslararası ve ulusal ölçekte uygulamalı araştırmalarda çalışılmış olmasına rağmen çocuğun öğrenme profilinin tespiti ve uygun eğitimin sağlanmasına ilişkin bir muğlaklığı olduğu ve Türkçe literatürde tam olarak karşılığını bulamadığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın amacı PASS teorisine ilişkin genel bir literatür taraması yapılarak, PASS teorisinin alt yapısına, öğrenme, beyin ve üstün zekalı çocuklar ile ilişkisi arasında bağlantı kuran bilimsel verilerin derlenmesidir. Elde edilen bulgulara göre PASS teorisi farklı öğrenme profillerini kanıta dayalı olarak teşhisinde alternatif bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. PASS teorisi dikkatin korunması, bilginin işlenmesi ve depolanması ile zihinsel aktivitenin yönetimi ve yönü, bilişsel işlevler üretmek için birlikte çalışan operasyonel birimlerin faaliyetlerini içermektedir (Das, Naglieri ve Kirby, 1994). Araştırma alanlarının ise Bilişsel Değerlendirme Sistemi-CAS, bilişsel işleyişin ölçülmesi, Planlama, Dikkat, Eş zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler ile çocuğun güçlü ve zayıf yönlerin tanımlanması ve öğrenme ilişkisi dikkat çekmektedir. Sonuç olarak, gelecek araştırmalarda PASS teorisi eğitim uygulamaları ile örneklem çeşitliliği önerilebilir. Böylece, PASS teorisi temel alınarak uygulanacak eğitim programları çeşitliliği artacak, araştırmalar zenginleşecek, bilimsel çalışmalar için farkındalıklar oluşacaktır.

Anahtar Kelimeler: PASS Teorisi, Bilişsel Değerlendirme Sistemi, zeka, müdahale, bilişsel işlemler

A General Literature Review on PASS Theory*

Abstract

The basis of the PASS theory is based on the brain studies of Luria (1970). PASS theory was developed and conceptualized by Das, Naglieri and Kirby (1994) as a neurocognitive intelligence theory that consists of Planning, Attention, Simultaneous and Successive Cognitive Operations (Das, Naglieri, & Kirby, 1994). It is a field of research that currently takes place in neurocognitive psychology. The PASS theory focuses on the four cognitive functions of the brain. PASS processes create a complex and interconnected system that helps us understand the nature of individual differences, provides a framework for conceptualizing assessment and leads to direct theory-based correction (Das, Naglieri & Kirby, 1994). It is noteworthy that although PASS theory applications have been studied in applied

⁹Istanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Doktora Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3937-7759>, unduygu@gmail.com

researches on an international and national scale, it is ambiguous regarding the determination of the learning profile of the child and the provision of appropriate education and is not fully compensated in the Turkish literature. The aim of this study is to compile scientific data that links the infrastructure of PASS theory with learning, the brain and its relationship with gifted children by making a general literature review about the PASS theory. According to the findings obtained, the PASS theory appears as an alternative approach in the diagnosis of different learning profiles based on evidence. The PASS theory involves the activities of operational units are working together to produce attention, processing and storage of information, and the management and direction of mental activity, cognitive functions (Das, Naglieri, & Kirby, 1994). The areas of research are Cognitive Assessment System-CAS, measurement of cognitive functioning, Planning, Attention, Simultaneous and Successive Cognitive Operations, and identification of the child's strengths and weaknesses, and the relationship of learning. As a result, in the future researches, sample diversity can be suggested with PASS theory education applications. Thus, the variety of training programs to be implemented based on the PASS theory will increase, research will be enriched and awareness will be created for scientific studies.

Keywords: PASS Theory, Cognitive Assessment System, intelligence, intervention, cognitive processes

Extended Abstract

Introduction

School systems and educators place great emphasis on evidence-based diagnosis of learning patterns. It has been developed for more than 40 years as a Cognitive Processes for a comprehensive theory of intelligence and for assessment that can direct intervention when needed. The basics of PASS theory consist of both neuropsychological and cognitive research and applications. Empirical research that emerged within the framework of the theory continued to provide useful information about the types of cognitive processes available in typical and atypical individuals. One of the most important features of the theory are that they are created to overcome certain cognitive difficulties, as well as to develop four main cognitive functions including Planning and execution functions, Attention, Simultaneous and Successive Cognitive Operations (Papadopoulos, Parrila, and Kirby, 2015). Educators focus on the value of early detection and intervention in key psychological processes such as attention, memory, and execution. There are students in schools who have the potential to perform extraordinarily in the area of general mental ability, certain academic fields or creativity. These students, who are generally defined as gifted, are unable to receive an education need service beyond those are offered in the normal classroom curriculum. Therefore, in order to distinguish the child's unique cognitive, linguistic learning profile, a comprehensive assessment of the cognitive function are required. In this article, the studies are focusing on PASS theory and the cognitive processes and learning relationship of gifted child will be reviewed.

There are different studies in the national and international literature on the nature, formation, effects, educational practices and results of the PASS theory. However, it can be said that there is a lack of a general literature review in our country. Thus, taking into account this deficiency, a literature review related to PASS theory was made and a conceptual framework was tried to be created. In the article, primarily the theoretical background of intelligence and PASS theory are given. Then, the Cognitive Assessment System (CAS), which was created to control the PASS theory, was included, and the researches on the determination of gifted children and the relationship between learning and cognitive processes were reviewed. Finally, a general evaluation is made and suggestions are included. Thus, this article is the source for future

quantitative and qualitative research in our country for current and open to cognitive processes; for the international arena, it is thought to be important in raising awareness.

Method

The study is in non-systematic screening model. National and international journals and YÖK thesis inquiry page have been searched as a combination of the keywords "PASS theory", "Cognitive Assessment System", "Planning", "Attention", "gifted children" and "cognitive development".

Findings and Discussion

For each of the four processes represented by the PASS theory as a result of the literature? screening, more research is needed to reveal and understand how these processes interact, the dynamics of the processes and differences in general cognitive abilities, and the activity of the brain systems that support these processes. This general literature reviews on the PASS theory has been dealt with only its theoretical background, learning and brain relationship, cognitive processes and research areas. This situation constitutes the limitation of the research. For this reason, applied researches using quantitative and qualitative research methods in the future, and cognitive trainings applicable within the organization can be designed. Also, in the context of the literature review disabilities. Briefly, this research has some limitations since it is only for literature review.

As a general assessment, cognitive processes, as an output of neuropsychology, can be addressed in many areas of concern to learning and intelligence. In addition, CAS is to determine whether human neuroelectric activity is displayed during cognitive tasks. For example, with the use of the EEG (electro-encephalography) method, it may be possible to identify regions that reflects the cognitive demands of different CAS tasks by examining the EEG signals of the brain. In short, PASS Theory has enabled us to understand human cognition by emphasizing the strengths and weaknesses of individuals.

In future researches on PASS Theory, it can be suggested to investigate the meaning, effects and results in the variety of samples and areas, and to develop cognitive education practices. In this way, the variety of resources, data and methods related to PASS Cognitive Processing will increase, research will be enriched and new awareness will be created for scientific studies. In short, it is anticipated that an important resource will be provided in the future for relevant research, especially applied research. Obviously, this effective theory has the potential to contribute to neurocognitive research in new and exciting ways.

Giriş

Okul sistemleri ve eğitimciler öğrenme örüntülerinin kanıta dayalı teşhisine olağanüstü önem vermektedirler. Bilişsel süreçler olarak kapsamlı bir zeka teorisi ve gerektiğinde müdahaleyi yönlendirebilecek değerlendirme içinkullanımı40 yıldan fazla bir süredir geliştirilmiştir. PASS teorisinin temelleri hem nöropsikolojik hem de bilişsel araştırmalarda ve uygulamalardan meydana gelmektedir. Teori çerçevesinde ortaya çıkan ampirik araştırmalar, tipik ve atipik bireylerde mevcut olan bilişsel süreç çeşitleri hakkında faydalı bilgiler vermeye devam etmiştir. Teorinin en önemli özelliklerinden biri, belirli bilişsel zorlukların üstesinden gelmenin yanı sıra Planlama ve yürütme işlevleri, Dikkat ve Eş zamanlı ve Ardıl bilgi işlemeyi içeren dört ana bilişsel işlevi geliştirmek için oluşturulmasıdır (Papadopoulos, Parrila ve Kirby, 2015). Eğitimciler dikkat, hafıza ve yürütme gibi temel psikolojik süreçlerde erken teşhis ve müdahalenin değerine odaklanmaktadır. Okullarda, genel zihinsel yetenek alanında, belirli akademik alanlarda veya yaratıcılık alanlarında olağanüstü performans sergileme potansiyeli olan öğrenciler bulunmaktadır. Genellikle üstün zekalı olarak tanımlanan bu öğrenciler, normal sınıf müfredatlarında sunulanların ötesinde bir eğitim ihtiyacı hizmetini alamamaktadırlar. Bu nedenle, çocuğun benzersiz bilişsel, dilsel öğrenme profilini ayırt etmek için bilişsel işlevinin kapsamlı olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu makalede PASS teorisine odaklanan araştırmalar ve üstün zekâlı çocuğun bilişsel işlemleri ve öğrenme ilişkisi gözden geçirilecektir.

PASS teorisinin niteliği, oluşumu, etkileri, eğitim uygulamaları ve sonuçları üzerine ulusal ve uluslararası literatürde farklı çalışmalar mevcuttur. Ancak, bu çalışmalar arasında ülkemizde genel bir literatür taraması olmayışının bir eksiklik olduğu söylenebilir. Böylece, bu eksiklik göz önünde bulundurularak, PASS teorisi ile ilgili bir literatür taraması yapılmış ve kavramsal bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Makalede, öncelikle zeka ve PASS teorisinin teorik alt yapısı yer verilmiştir. Ardından PASS teorisinin denetlenmesi amacıyla oluşturulmuş Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) yer verilmiş, üstün zekalı çocukların belirlemesi için yapılan araştırmalar ve öğrenme ile bilişsel süreçlerin ilişkisine değinilen araştırmalar gözden geçirilmiştir. Son olarak genel bir değerlendirme yapılarak önerilere yer verilmiştir. Böylece, bu makalenin güncel ve gelişime açık olan bilişsel işlemler için ülkemizdeki gelecek nicel ve nitel araştırmalar için kaynak; uluslararası alan içinse farkındalık oluşturmada önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışma sistematik olmayan tarama modelindedir. Ulusal ve uluslararası dergiler ile YÖK tez sorgu sayfası "PASS teorisi", "Bilişsel Değerlendirme Sistemi", "Planlama", "Dikkat", "üstün zekalı çocuklar" ve "bilişsel gelişim" anahtar kelimelerinin kombinasyonu şeklinde taranmıştır.

Zeka

Araştırmacılar yüz yılı aşkın bir süredir zekayı tanımlama ve ölçme üzerinde çalışmalar gerçekleştirmektedirler. Günümüzün zeka testleri Binet ve Simon (1905) ve Weshler (1939) başlangıç çalışmalarına dayanmaktadır. Oluşturulan zeka testleri sözel olmayan, sözel ve nicel sorulardan oluşturulmuştur. Örneğin; genel yetenekleri, sözel kelime bilgisi ve analogiler ile ölçerken, performansları bulmacalar ve tasarımlar, nicel ölçümleri ise matematik

hesaplamalarını kullanarak ölçmüşlerdir. Testler, günlük yaşamdan çok yönlü yetenekleri içerirken, zekanın tanımına dayanan bir teorik alt yapı ile desteklenmemiştir (Pintner, 1923).

Zekanın birçok tanımı bulunmaktadır. Zeka, araştırmacılar tarafından tarihsel süreç içerisinde öğrenme kapasitesi ve çevreye uyum süreci, kendi düşünme sürecini anlama ve kontrol etme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Sternberg ve Detterman, 1986). Araştırmacılar farklı bir bakış açısıyla geleneksel zeka tanımlarına göre bilişsel süreçler temelli zeka kuramlarının zekayı daha iyi açıkladığını savunmuşlardır (Fagan, 2000; Gardner, 1983; Kaufman ve Kaufman, 1983; Naglieri, 2002; Sternberg, 1988). Fagan (2000) geleneksel zeka testlerinin sözel ve sayısal soruları olması gerekliliğinden dolayı geçmiş öğrenmeleri ölçtüğünü belirtmektedir. Bu noktada geleneksel zeka testleri başarı testleri ile aynı bilgileri ölçmesi eleştirilmektedir (Kaufman ve Kaufman, 1983; Naglieri, 2002; Naglieri ve Bornstein, 2003). Bu nedenler araştırmacıları geleneksel zeka testlerinin akademik içerik sınırlamasına alternatif olarak sözel ve nicel testleri içermeyen zeka kavramları geliştirmelerine yol açmıştır. (Fagan, 2000; Gardner, 1983; Kaufman ve Kaufman, 1983; Naglieri ve Das, 1997; Sternberg, 1988). Gardner'ın (1983) çoklu zeka ve Sternberg'in (1988) başarılı zeka teorisi yenilikçi zeka kuramları arasında yer almaktadır. Başarılı zeka kuramında Sternberg (2002) zekanın akademik becerilerinin yanı sıra yaşam becerilerini de kapsadığını vurgulamıştır. Başarılı zeka kuramı beceriler takımı, sosyal bağlam, başarılı yönleri inşa ederken zayıf yönleri geliştirmek ve çevreye uyum, değiştirme ve seçme olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır (Sternberg ve Grigorenko, 2000). Öte yandan Gardner'ın (1983) çoklu zeka kavramı ve Sternberg'in (1988) başarılı zeka teorisinin standart, pratik bir test formatına dönüştürülmemesi eksiklik olarak görülmektedir. Sonuç olarak, Matarazzo (1992) 21. yüzyıl zeka testlerinin geleneksel testlerin sözel olmayan, sözel ve nicel kavramlarına bağlı kalırken son yıllarda büyük gelişme gösteren bilişsel çalışmalardan bilgi işleme ve gelişimden etkileneceğini ileri sürmüştür. Buna bağlı olarak yeni teorilerin ve zekayı bu teorilere göre ölçmenin yollarını ön plana çıkacağını vurgulamıştır.

PASS Teorisi ve Bilişsel İşlemler

PASS Teorisi Luria'nın (1966, 1973, 1980) nöropsikolojik çalışmalarına dayanmaktadır. Öte yandan, temelinde Nöropsikolog Alexander Luria'nın teorik önerileriyle geliştirilen PASS teorisi, insan zekasına, test inşasına ve aklın yapısına odaklanmaktan ziyade öğrenme ve biliş bağlamına yönelmiştir (Papadopoulos, Parrila ve Kirby, 2015). PASS teorisi Das, Naglieri ve Kirby (1994) tarafından oluşturulan Planlama, Dikkat, Eş Zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemlere dayanan nörobilişsel bir zeka teorisidir. PASS teorisi, bilişi planlama, dikkat ve uyarılma olmak üzere üç sistemde organize etmektedir. Bu üç sistem Planlama, Dikkat, Eş zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlem olmak üzere dört süreçten meydana gelmektedir (Naglieri ve Das, 2005). PASS teorisi, bilişin üç sistemde ve dört süreçte organize edilmesini önermektedir (Das ve diğerleri, 1994; Naglieri ve Das, 2005; Papadopoulos, Parrila ve Kirby, 2015). İlk sistem Planlama sistemidir, davranışı düzenlemek ve programlamak, stratejileri seçmek ve oluşturmak ve performansı izlemekle sorumlu yürütücü işlevleri içermektedir. Beyin yürütme işlevlerini içeren ilk sistem olan Planlama frontal kortekste yer almaktadır. Davranışın düzenlenmesi ve programlanmasından, seçilmesinden ve yapılandırılmasından sorumludur. Planlama sistemi, bir sorunu çözmek için bir plan geliştirmeyi, takip etmeyi ve planın yürütülmesini içeren çözümü ve izlemeyi içermektedir. Papadopoulos, Parrila ve Das (2001) planlamanın sonuçlarını ve süreçlerini incelemiştir. Bu araştırmalarında planlamanın beynin ön lob fonksiyonu olarak dört bileşen, problem gösterimi, plan öngörüsü, plan

yürütme ve çözüm değerlendirmesi içerdiğini öne sürmüşlerdir. Planlama becerisi, hedefe yönelik problem çözmede yer alan çalışma belleği, yanıt engelleme ve hata düzeltme gibi bir dizi yeteneği ifade etmektedir (Aguiar, Eubig ve Schantz, 2010; Marcovitch ve Zelazo, 2009).

İkinci sistem, karmaşık dikkat davranışı ve seçici dikkat gibi temel davranışlardan oluşan ve buna bağlı olarak kaynakların ve çabanın tahsisine izin veren Dikkat sistemidir (Das, Parrila ve Papadopoulos, 2000; Papadopoulos, 2001; Wang, Georgiou ve Das, 2012). Beynin ikinci işlevsel sisteminde yer alan dikkat sistemi, beyin sapı ve alt kortekste yer almaktadır ve odaklanmış, seçici, sürekli ve dikkat dağınıklığına direnme yeteneğini ifade etmektedir. Odaklanmış dikkat, belirli bir nesne veya aktivite üzerinde etkileşimli konsantrasyonun gözlemlendiği bilişsel işlev türünü ifade etmektedir. Odaklanmış dikkat, belirli bir nesne veya aktivite üzerinde etkileşimli konsantrasyonun gözlemlendiği bilişsel işlevi göstermektedir (Kirby ve Williams, 1998). Seçici dikkat, ilgisiz olanları tarayıp uyarıların ilgili yönlerine odaklanma yeteneğini ifade etmektedir. Sürekli dikkat ise, belirli bir konu, nesne veya görev üzerinde uzun bir süre boyunca dikkatin zihinsel odağını koruma yeteneğidir (Posner ve Boies, 1971).

Üçüncü sistem, bilgileri kodlamak, dönüştürmek ve saklamak için Eşzamanlı ve Ardıl bilişsel işlemi kullanan bilgi işleme sistemidir. Beynin üçüncü işlevsel sisteminde yer alan Eş zamanlı ve Ardıl Bilişsel işlem, beynin posterior (okspital, parietal ve temporal) kortekste yer almaktadır. Eş zamanlı bilişsel işlem gelen bilgilerin bütünsel bir düzende düzenlenmesi sağlamaktadır. Eş zamanlı işleme; bir cümlenin ya da paragrafın anlamının anlaşılmasını (Kendeou, Papadopoulos ve Spanoudis, 2012), ortografik bilgiye dokunarak görevleri (Wang, Georgio ve Das, 2012), matris muhakemesi gibi görsel-mekansal muhakeme yetenekleri (Raven, 2000) ve blok tasarım testi (Weshler, 1992) yerine getirmek için gereklidir. Bu nedenle eş zamanlı bilişsel işleme görevleri hem sözel olmayan hem de sözlü işlemleri başarılı bir şekilde yerine getirmeyi gerektirmektedir. PASS teorisi, Ardıl Bilişsel işleme fonolojik farkındalığın etkileriyle okumayı öngörmektedir ve Eş zamanlı işleme, ortografik bilginin etkileri yoluyla okumayı öngörmektedir (Das, Parrila ve Papadopoulos, 2000; Papadopoulos, 2001; Wang, Georgiou ve Das, 2012).

Ardıl bilişsel işlemler, bilginin bir bölümünün algılanmasında ve seri sırada kodlama bilgisini ifade etmektedir. Kelimedeki harflerin tam sırasını kelime kod çözme ve heceleme gibi becerilerde kullanılmaktadır (Das, 2002; Naglieri, 2001; Papadopoulos, 2001, 2002). Buna ek olarak ardıl bilişsel işlemleri sırayla uyarıların algılanması ve seslerin doğrusal yürütülmesini içerdiğinden fonolojik belleğin etkileri yoluyla okumayı öngörmektedir (Papadopoulos, 2001; Papadopoulos, Charalambous, Kanari ve Loizou, 2004). Sonuç olarak görevlerin taleplerine göre bilginin edinilmesi, depolanması ve alınmasında görev almaktadırlar. PASS teorisinin fonksiyonel birimlerinin hepsi birbiriyle ilişkilidir ve aynı zamansa farklı işlevlere sahip olarak birbirinden bağımsızdır. PASS teorisinin tüm süreçleri bilgi tabanı ve dolayısıyla bilginin entegrasyonunu etkili işlemin gerçekleştirilmesinde önem bir yer tutmaktadır (Das, Naglieri ve Kirby, 1994).

Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS)

PASS teorisinin operasyonelleştirilmesi, ilgilenen tutarlı testlerin tanımlanmasına dayanmaktadır. PASS teorisinin dört süreci Das Baglieri Bilişsel Değerlendirme Sistemi tarafından değerlendirilmektedir (Naglieri ve Das, 1997). Bilişsel Değerlendirme Sistemi-CAS

Standart ve Temel iki bataryadan oluşmaktadır. Standart Bataryada her biri üç alt testten toplamda 12 alt testten meydana gelmektedir. Temel Bataryada yer alan ölçekler her biri iki alt testten meydana gelen toplam 8 alt testten meydana gelmektedir. Bilişsel Değerlendirme Sistemi-CAS; üç düzeyde organize edilmiştir. Birinci düzeyde yer alan Tam ölçek, genel olarak bilişsel işleyişin ölçülmesinde kullanılmaktadır. İkinci düzey yer alan Planlama, Dikkat, Eş zamanlı ve Ardıl Bilişsel İşlemler bireyin bilişsel işleyişini temsil eden ve bilişsel işlemede belirli güçlü ve zayıf yönlerin tanımlanmasında kullanılmaktadır. Üçüncü düzey ise öğrenmenin altında yer alan bilişsel değerlendirme için uygun alt testlerden meydana gelmektedir (Naglieri ve Das, 1997).

Bilişsel Değerlendirme Sistemi-CAS nörolojik temelli bir yaklaşıma sahip olması ve çocukların bilişsel işlemlerinin belirlenmesine katkısı nedeniyle ülkemizde de araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Bilişsel Değerlendirme Sistemi-CAS'nin beş yaş Türk çocukları üzerinde güvenilirlik, geçerlik ve norm çalışmaları Ergin (2004) tarafından yapılmıştır. Bilişsel Değerlendirme Sistemi- CAS'nin sekiz yaş Türk çocukları üzerinde güvenilirlik, geçerlik ve ön norm çalışmalarının Gürpınar(2006) tarafından yapılmıştır. Şenel (2006) Bilişsel Değerlendirme Sistemi- CAS'nin dokuz yaş grubu için ön norm çalışması ve üstün zekalı ve yeteneklilerin bilişsel değerlendirmesini araştırmıştır. Dondurucu (2006) ise Bilişsel Değerlendirme Sistemi-CAS'nin 10 yaş Türk çocukları üzerinde güvenilirlik, geçerlik ve norm ön çalışmasını gerçekleştirmiştir. Oğurlu (2007) ise Bilişsel Değerlendirme Sistemi-CAS'nin on iki yaşında olan Türk öğrencileri üzerinde güvenilirlik, geçerlik ve ön norm çalışmasının gerçekleştirmiştir. Uzunhasanoğlu (2008) ise Bilişsel Değerlendirme Sistemi 14 yaş grubu için ön norm çalışması ve akademik başarının bilişsel işlemler ilişkisini araştırmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılar Bilişsel Değerlendirme Sistemi'nin (CAS) güvenilir ve geçerli bir değerlendirme aracı olduğu sonucunu elde etmişlerdir (Ergin, 2003; Dondurucu, 2006; Gürpınar, 2006; Şenel, 2006; Oğurlu, 2007; Uzunhasanoğlu, 2008).

Bilişsel Değerlendirme Sistemi CAS okuma (Papadopoulos, 2001), (Papadopoulos, Panayiotou, Spanoudis ve Natsopoulos, 2005), ortografik işleme (Papadopoulos ve Georgiou, 2010), okuduğunu anlama (Kendeou, Papadopoulos ve Spanoudis, 2012), dikkat ve planlama güçlükleri, okuduğunu anlama güçlükleri (Papadopoulos, Kendeou ve Shiakalli, 2014), okuma ve matematik (Georgiou, Tziraki, Manolitsis ve Fella, 2013) ve erken okurların bilişsel profillerinin incelenmesi (Papadopoulos, Kendeou, Ktisti ve Fella, 2020) gibi birçok araştırmada bilişselliği inceleyen korelasyon çalışmalarında da kullanılmıştır. Buna ek olarak, CAS alt testleri Wechsler Çocuklar için İstihbarat Ölçeği gibi diğer yetenek veya zeka testleri ve / veya bir dizi idari planlama ve zihin teorisi görevleri (Papadopoulos ve diğerleri, 2005; Papadopoulos ve Panayiotou, 2007), seçilen sözel yetenek Wechsler Anaokulu ve İlk İstihbarat Revizyonu Ölçeği (Papadopoulos, Charalambous, Kanari ve Loizou, 2004) ve bir dizi fonolojik yetenek, kelime okuma, ortografik işleme, adlandırma hızı ve okuduğunu anlama ölçütleri Erken Okuma Becerileri Değerlendirme Bataryası (Papadopoulos, 2001; Papadopoulos, Spanoudis ve Kendeou, 2008; Papadopoulos, Georgiou ve Kendeou, 2009; Kendeou ve Papadopoulos, 2012; Papadopoulos, Kendeou ve diğerleri, 2013) gibi araştırmalarda bilişsel işlemler arasında var olan ilişkileri belirlemek amacıyla kullanılmıştır. CAS arasındaki ilişkilerin incelenmesi, bilişsel işleme önlemleri, zekâ, başarı ve diğer bilişsel, dilbilimsel ve akademik yordayıcı olarak CAS'ın geçerliliğinin belirlenmesine katkı sağlamıştır.

PASS Teorisi ve Üstün Zekalı Çocuklar

Üstün zekâli çocuklar üzerine yapılan çoğu araştırma, zeka bölümünü bir tanımlama kriteri olarak kullanılmaktadır (Feldman, 1982). Bununla birlikte, birçok araştırmacı, geleneksel zeka testleriyle yakalanan davranışların sadece insan zekasını kısmen yansıttığını düşünmeye meyillidir (Gardner, 1983; Sternberg, 1985). Öte yandan bazı araştırmacılar, yaratıcılığı, üstün zekalı bireylerin tanımlanmasında zeka ölçümünü tamamlayabilen zekanın bir boyutu olarak görmektedir (Treffinger, 1980; Naglieri, Kaufman 2001).

Renzulli (1986) ise üstün zekalı çocukların potansiyelin belirlenmesinde üç bileşenin üstünlüğünü varsaymaktadır. "Üç halka" olarak adlandırılan modeli, ortalamanın üzerinde genel entelektüel yetenekler; coşku, ilgi, azim, kararlılık, eleştiriye açıklık gibi farklı faktörleri bir araya getiren göreve bağlılık; akıcılık, düşüncenin esnekliği ve özgünlüğü, yeni deneyimlere açıklık, merak, düşüncede ve eylemde risk almada, estetik içeren yaratıcılık bileşeninden meydana gelmektedir. Bazı üstün zekalı bireylerde gözlenen istisnai yaratıcılığın, yüksek potansiyelin bir ifade biçimi olduğunu düşünülmektedir (Gowan, 1971; Sternberg, Lubart, 1992). Öte yandan, yüksek entelektüel potansiyel kavramlarının çeşitli olduğunu vurgulamak önemlidir (Ziegler, Raul, 2000). Yaratıcı yetenek ve performanstaki bireysel farklılıklar çok değişkenli yaklaşım bağlamında ele alınabilmektedir. Sternberg ve Lubart'a (1995) göre, bireyler arasında gözlemlenen performans farklılıkları, bilişsel, kavramsal ve çevresel faktörlerin bir kombinasyonunun sonuçlarıdır (Lubart, Mouchiroud, Tordjman ve Zenasni, 2003). Sternberg (2005) ise başarılı zeka kuramında analitik zeka, yaratıcı zeka ve pratik zeka olmak üzere üç tür zekadan bahsetmektedir.

21. yüzyılın başından beri üstün zekalı çocukların akademik başarılarını tahmin etmek için PASS teorisini daha geleneksel IQ testleri üzerinde kullanmanın avantajı öngörülmüştür. PASS teorisinin çok boyutlu yapısı ve CAS ölçümleri ile üstün zekalı çocukların belirlenmesine olanak tanımaktadır. Naglieri ve Das (1997) Bilişsel Değerlendirme Sistemi- CAS'ın dört ölçeğinin geleneksel zeka testleri ile tespit edilemeyen üstün zekalı çocukların belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle planlamanın ölçümü, üstün yetenekli ve yaratıcı çocukların daha doğru bir değerlendirmesine olanak tanımaktadır, çünkü geçmiş araştırmalar planlama ve yaratıcılık arasında güçlü bir bağlantı olduğunu göstermiştir. Bu daha kapsamlı ve kapsayıcı istihbarat ölçüsü, geleneksel IQ testleri kullanılarak tespit edilmeyen üstün yetenekli çocukları belirlenmesine fırsat vermektedir (Naglieri ve Kaufmann, 2001).

Araştırmacılar yaptıkları çalışmalarıyla zeka testleri ile zeka ve okul başarısı anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir (Deary, Strand, Smith ve Fernandes, 2007; Naglieri ve Bornstein, 2003; Soares, Lemos, Primi ve Almeida, 2015; Zaboski, Kranzler ve Gage, 2018). Roth, Becker, Romeyke, Domnick ve Spinath (2015) meta analiz yaptıkları araştırmalarında üstün zekalı öğrencilerin okuma ve matematik gibi önemli okul derslerinde akranlarından daha iyi performans göstermektedirler. Elde edilen bu bulgular sonucunda bilişsel geliştirme eğitimleri (Das ve Mishra, 2015) üstün zekalı çocukların akademik başarılarını geliştirmek amacıyla kullanılabilir.

Okuma Gelişimi Üzerine Çalışmalar

Okuduğunu anlama konusundaki sistematik araştırmalar okuduğunu anlamının çok boyutlu bir yapı olduğu fikrine üzerinde yoğunlaşmışlardır (Davis, 1944; van den Broek, Kendeou, Kremer, Lynch, Butler, White ve Lorch, 2005). Bilişsel süreçlerin akademik başarıya ve başarısızlığa nasıl katkıda bulunduğunu tam olarak anlamak için, bireylerin, çevrelerinin ve

bu ortamlardaki davranışlarının diğer psikolojik özelliklerindeki bilişsel süreçleri daha iyi bağlamsallaştıran meta-teorik bir çerçeveye ihtiyaç vardır. Okumanın amacı eldeki metnin anlamını veya mesajını tanımlamaktır. Bunu yapmak birçok sürecin yürütülmesini ve entegrasyonunu gerektirmektedir (Papadopoulos, Parrila ve Kirby, 2015).

PASS süreçleri, okuyucunun okuma ve metnin tutarlı bir zihinsel temsilinin oluşturulması sırasında bağlantı kurma ile ilgilenmesi için gereklidir. Erken okuma becerileri fonolojik ve bilişsel süreçler okuma ile yakından ilişkilidir. Ardıl işlem becerileri ise kısa süreli bellek ve işleyen bellek ile ilişkilidir. Araştırmacılar okuma ile ilgili yürüttükleri çalışmalarda şifre çözme (Papadopoulos, 2001), ortografik işleme (Papadopoulos ve Georgiou, 2010) ve okuduğunu anlama (Kendeou, Papadopoulos ve Spanoudis, 2012) ilişkilerini incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre; PASS süreçlerinin okuma gelişimindeki rolüne odaklanan araştırmacılar, ilk yıllarda, ardıl ve eşzamanlı işleme, sırasıyla kelime okuma ve ortografik işlemenin güçlü korelasyonları olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Ergenlik döneminde ise Planlama ve Dikkat, okuduğunu anlamada daha güvenilir öngörücüler olarak ortaya çıktığını tespit etmişlerdir.

Kendeou, Papadopoulos ve Spanoudis(2012) araştırmalarında dört PASS'ın bileşeni olan Planlama, Dikkat, Eşzamanlı ve Ardıl bilişsel işlemeyi ergenlik döneminde CBM-Maze testi (Deno, 1985) performansı arasında bulunan ilişkiyi araştırmışlardır. Elde edilen bulgulara göre okuma görevinin talepleri arttıkça, dört PASS sürecinin önemi de artmaktadır. Bir diğer araştırmada Papadopoulos ve diğ.(2020) araştırması erken okurların akranlarına göre bilişsel bir avantaj ve dilsel bir avantaj sergilediğini göstermektedir. Erken okuyucuların Eş zamanlı işlemesine özgü, yani uyaranları gruplara entegre etme yeteneğinin bilişsel bir avantaj olarak gelişme gösterdiğini tespit etmişlerdir. Elde edilen bu bulgular gelişimi incelenen hem dilbilimsel hem de bilişsel açıdan ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktır. Bunun yanı sıra bu gelişimi destekleyecek okuma programlarını kullanmanın önemini ortaya koymaktadır.

Dikkat ve Planlama Çalışmaları

Planlama ve Dikkat, PASS Teorisinde ayrı bileşenler olarak önerilmektedir ve yürütücü işlev teorilerinde önemli roller oynamaktadır (Papadopoulos, Parrila ve Kirby, 2015). PASS Teorisine göre insanın bilişsel aktivitelerinden bilişsel kontrolü sağlayan Planlama işlemleridir. PASS Bilişsel İşlemlerinden Planlamanın ölçümlenebilmesi için "Bilişsel Değerlendirme Sistemi-CAS" yapılandırılmıştır. Planlama ölçümünde başarılı olunabilmesi için CAS Planlama alt testlerinde bir hareket planı geliştirmesi, değerlendirmesi, etkililiğini kontrol etmesi, yaptığı faaliyette değişiklik yapması, gerektiğinde planını gözden geçirmesi ya da bırakması, dikkatli düşünmeden harekete geçme dürtüsünü kontrol etmesi işlemlerini uygulaması gerekmektedir. Planlama, Dikkat, Eş Zamanlı ve Ardıl Bilişsel işlemleri kapsayan faaliyetlerden oluşsan bir bilişsel işlemdir. Çocuk, günlük hayatta ve sınıfta problem çözmek için planlamaya sıklıkla başvurmaktadır (Naglieri ve Das, 1997).

Planlama çocuğun etkili bir performans için stratejilerin kullanmasını gerektirmektedir (Naglieri ve Das, 1997). Papadopoulos ve ark. (2005) dikkat eksikliği olan ve olmayan çocuklarda planlama, esneklik ve kaygıyı incelemek için yürütücü işlev görevlerinden oluşan bir çalışma düzenlemişlerdir. Öğrencilere, Crack-the-Code uygulamasında bilgisayarda planlama görevleri vermişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, dikkat güçlüğü çeken öğrenciler kontrol grubundan daha kötü puan almışlar; ayrıca göreve başlamadan önce ne yapacaklarını

planlamak için daha az zaman harcamışlardır. Görevler zorlaştıkça iki grup arasındaki performans farkının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Görevler hakkında esnekliği değerlendirirken, performansları arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Bir diğer bulgu ise, dikkat güçlüğü olan ve olmayan öğrenciler için yürütücü görevlerde performansı kaygıdan etkilememiştir. Dikkat güçlüğü olan çocukların bir göreve başlamadan önce organize etmek için vakit ayırmadıklarını tespit etmişlerdir. Bu nedenle verilen görevleri nasıl tamamlanacaklarını planlamak için ek yardım ihtiyaçları duymaktadırlar. Buna ek olarak araştırmacılar, Planlama ve Dikkatin farklı olduğu, ancak dikkatin bazı yönlerinin yürütücü işlemlerle daha ilgili olduğu; ve bir yapı olarak planlama, çalışma belleği ve yürütme dikkati gibi, büyük ölçüde bağımsız olan farklı yapıları kapsayan bir şemsiye görevi gördüğünü belirtmişlerdir (Papadopoulos, Parrila ve Kirby, 2015).

PASS Teorisi ve Ülkemizde Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yanı sıra bilişsel işlemlerin farklı değişkenler arasında bulunan ilişkilerini CAS ile denetlemişlerdir. Ucur (2005) farklı aile tutumlarının okul öncesi dönem beş yaş çocuklarının bilişsel performans düzeylerine etkisini araştırmıştır. Bu araştırmasında ailelerin çocukların yetiştirme tutumları ve aile üyeleri ile etkileşimin çocukların bilişsel işlev performansına etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alpbaz Erürker (2007) ise aileye ve parçalanmış aileye sahip 5-6 yaş çocuklarının bilişsel işlemlerini incelediğinde aileye sahip çocukların avantajlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak araştırmacı bilişsel işlemlerin erken tespitinin ileriki yıllarda karşılaşılabilecek sorunlara erken müdahale edilmesine olanak sağlayacağına dikkat çekmiştir.

Ergin ve Köksal (2007)'de bilişsel işlemler ile duygusal zekâ özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediklerinde uyarılma, konsantrasyon, önemli ve temel noktaya odaklanma, seçici olma, dikkatteki devamlılık vb. gibi temel bileşenlerden oluşan ve dikkat olarak tanımlanan bilişsel süreç, Bar-On duygusal zeka ölçeğinde birden çok alan arasında anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Eryılmaz (2008) tarafından on ve on bir yaşındaki öğrencilerin bilişsel performansları ile benlik kavramları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmasından elde ettiği bulgulara göre benlik kavramı, zihinsel okul durumu ve popülerlik boyutlarının CAS testi planlama ve dikkat puanları ile anlamlı ilişkisi tespit etmiştir. Kalyoncu (2008) ise 10-11 yaş grubu çocukların bilişsel değerlendirme sistemi ile yönetici işlemleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Elde edilen bulgular Planlama, muhakeme, Ardıl bilişsel işlem ile yönetici işlemlerin ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz (2009) araştırmasında bilgisayar oyunlarının bilişsel performansları üzerindeki etkisini araştırırken ölçümlerini Bilişsel Değerlendirme Sistemi (CAS) ile gerçekleştirmiştir. Elde ettiği bulgular sonucunda çocukların bilgisayar oynama sıklığı ile bilişsel performans düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki belirlemiştir.

Aslan (2009) beş, altı yaş çocuklarının bilişsel işlemleri ile uyum ve davranış problemleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında bilişsel işlemlerle uyum ve davranış sorunları arasında negatif yönde ilişki tespit etmiştir. Dündar (2010) araştırmasına okulöncesi dönem altı yaş çocuklarının benlik algıları ile bilişsel performansları arasındaki ilişki incelemiştir. Elde ettiği bulgulara göre Dikkat, Eşzamanlı ve Ardıl Bilişsel işlemler ve CAS toplam puanları ve benlik puanları arasında anlamlı bir ilişki belirlemiş ancak Planlama ile Benlik algısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Altay (2012) ise altı yaş ilköğretim birinci sınıfta

okuyan çocukların ebeveyn kabul ve reddi ile bilişsel gelişimleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre CAS alt ölçeklerinden dikkat puanları cinsiyete göre anlamlı fark gösterirken, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür.

Çubuk (2012) araştırmasında Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) tanısı almış çocukların bilişsel performans ve yürütücü işlevler alanlarında kontrol grubuna göre daha düşük performansı olduğu tespit edilirken özellikle planlama ve dikkat performanslarının düşük olduğuna dikkat çekilmiştir. Ergin (2015) okulöncesi hazırlık sınıfı öğrencilerin katıldığı "Görsel Okuma Programı"nın öğrencilerin bilişsel işlem performansları üzerindeki etkisi incelediği araştırmasında görsel okuma çalışmalarının çocukların bilişsel işlem alanlarındaki gelişimlerine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Enerem (2018) altmış ve yetmiş iki ay arası çocuklarda erken okuryazarlık becerileri ile bilişsel performans düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Tartışma

Yapılan literatür taraması sonucunda PASS teorisini temsil edilen dört sürecin her biri için, bu süreçlerin nasıl etkileştiği, süreçlerin dinamikleri ve genel bilişsel yeteneklerdeki farklılıklar, bu süreçleri destekleyen beyin sistemlerinin aktivitesi ortaya çıkarmak ve anlamak için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. PASS teorisine ilişkin yapılan bu genel literatür taraması sadece teorik alt yapısına, öğrenme ve beyin ilişkisine, bilişsel süreçler ve araştırma alanları ele alınmıştır. Bu durum araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu nedenle gelecekte nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı uygulamalı araştırmalar, organizasyon içinde uygulanabilir bilişsel eğitimler tasarlanabilir. Ayrıca, yine literatür taraması bağlamında üstün zekalı öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar için bir çalışma yapılabilir. Kısaca, yapılan bu araştırma yalnızca literatür taramasına yönelik olması nedeniyle birtakım sınırlılıklara sahiptir.

Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse nöropsikolojinin bir çıktısı olarak bilişsel işlemler, öğrenme ve zekayı ilgilendiren çoğu alanda irdelenebilir. Buna ek olarak CAS bilişsel görevleri sırasında insan nöroelektrik aktivitesinin görüntülenip görüntülenmediğini belirlemektir. Örneğin, EEG (elektro-ensefalografi) yönteminin kullanımı ile beynin EEG sinyallerini inceleyerek PASS süreçlerinin psikofizyolojik temelleri farklı CAS görevlerinin bilişsel taleplerini yansıtan bölgelerin tespit edilmesi sağlanabilmelidir. Kısacası, PASS teorisi, bireylerin güçlü ve zayıf yanlarına vurgu yaparak insan bilişini anlamamıza olanak sağlamıştır.

PASS Teorisine yönelik gelecek araştırmalarda anlam, etki ve sonuçlarının örneklem ve alan çeşitliliğinde araştırılması, bilişsel eğitim uygulamalarının geliştirilmesi önerilebilir. Bu sayede PASS Bilişsel İşlemlerine ilişkin kaynak, veri ve yöntem çeşitliliği artacak, araştırmalar zenginleşecek, bilimsel çalışmalar için yeni farkındalıklar oluşacaktır. Kısaca gelecekte ilgili araştırmalar, özellikle de uygulamalı araştırmalar için, önemli bir kaynak sağlanacağı ön görülmektedir. Açıkçası, bu etkili teori, nörobilişsel araştırmalara yeni ve heyecan verici yönlerde katkıda bulunma potansiyeline sahiptir.

KAYNAKÇA

Aguiar, A., Eubig, P. A., & Schantz, S. L. (2010). Attention deficit/hyperactivity disorder: A focused overview for children's environmental health researchers. *Environmental Health Perspectives*, 118, 1646-1653. doi: <https://doi.org/10.1289/ehp.1002326>.

Alpbaz Erürker, B. (2007). *Aileye ve parçalanmış aileye sahip 5-6 yaş çocuklarının bilişsel işlevlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Altay, D. (2012). *Ebeveyn kabul-reddi ile ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişimi arasındaki ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aslan, M. (2009) *5-6 yaş grubu çocuklarda bilişsel işlemler ile uyum ve davranış problemleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Binet, A., & Simon, T. (1905). New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.

Çubuk, F. Z. (2012). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı almış ve almamış çocukların bilişsel işlem performanslarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Das, J. P. (2002). A better look at intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 28-33. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00162>

Das, J. P., & Misra, S. B. (2015). *Cognitive planning and executive functions*. Delhi: SAGE Publications

Das, J. P., Naglieri, J. A., & Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Das J. P., Parrila R. K., & Papadopoulos T. C. (2000). Cognitive education and reading disability. A. Kozulin & Y. Rand (Ed.). *Experience of mediated learning: An impact of Feuerstein's theory in education and psychology* (ss.274-291). Oxford: Pergamon Press.

Davis F. B. (1944). *Fundamental factors of comprehension in reading*. *Psychometrika*, 9, 185-197. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02288722>

Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). *Intelligence and educational achievement*. *Intelligence*, 35, 13-21. doi:10.1016/j.intell.2006.02.001

Deno, S. L. (1985). *Curriculum-based measurement: The emerging alternative*. *Exceptional Children*, 52, 219-232. doi: <https://doi.org/10.1177/001440298505200303>.

Dondurucu, I. (2006). *Bilişsel değerlendirme sistemi (Cognitive Assessment system-Cas) on yaş çocukları üzerinde geçerlilik, güvenirlik ve norm çalışmasının uygulanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dündar, B. (2010). *Okulöncesi dönem 6 yaş çocuklarının benlik algıları ile bilişsel performansları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Enerem, Diğdem (2018). *60-72 ay arası çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ergin, T. (2003), *Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System- CAS) beş yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Ergin, T. (2004). Çocukların bilişsel işlemlerini değerlendirmede yeni bir yaklaşım: PASS teorisi ve bilişsel değerlendirme sistemi(CAS). *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 223-245.

Ergin, T. (2015). Görsel okuma programının okul öncesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişsel işlem performansları üzerine etkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 255-265. <https://dergipark.org.tr/en/pub/husbfd/issue/7893/103890>

Ergin, T., & Köksal, A. (2007). Bilişsel işlevler ve zekâ arasındaki ilişki. 4.Uluslararası Çocuk İletişim Kongresi, İstanbul, Türkiye, 22-24 Ekim 2007, 131-139

Eryılmaz, S. (2008). *10-11 yaşındaki öğrencilerin benlik kavramları ile bilişsel performansları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Fagan, J. R. (2000). A theory of intelligence as processing: Implications for society. *Psychology, Public Policy, and Law*, 6, 168-179. doi:[10.1037/1076-8971.6.1.168](https://doi.org/10.1037/1076-8971.6.1.168)

Feldman, D. (1982). *A developmental framework for research with gifted children, New directions for child development: developmental approaches to giftedness and creativity*, 17, 31-45. doi: <https://doi.org/10.1002/cd.23219821705>

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, New York, Basic books.

Georgiou, G. K., Tziraki, N., Manolitsis, G., & Fella, A. (2013). *Is rapid automatized naming related to reading and mathematics for the same reason(s)? A follow-up study from kindergarten to grade 1.* *Journal of Experimental Child Psychology*, 115, 481-496. doi: 10.1016/j.jecp.2013.01.004.

Gowan, J. (1971). The relationship between creativity and giftedness, *Gifted child quarterly*, 1, 239-243. doi: <https://doi.org/10.1177/001698627101500401>

Gürpınar, N. (2006). *Bilişsel değerlendirme sisteminin' (CAS) 8 yaş grubu ön norm çalışması ve üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bilişsel değerlendirilmesi.*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Kalyoncu, Ş. (2008). *Bilişsel değerlendirme sistemi ile yönetici işlevler arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kendeou, P., & Papadopoulos, T. C. (2012). The use of CBM-Maze in Greek: A closer look at what it measures. C. A. Espin, K. L. McMaster, S. Rose, & M. M. Wayman (Ed.), *A measure of success: The influence of curriculum-based measurement on education* (ss. 329- 339). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Kendeou, P., Papadopoulos T. C., & Spanoudis, G. (2012). Processing demands of reading comprehension tests in young readers. *Learning and Instruction*, 22, 354-367. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.02.001>

Kirby, J. R., & Williams, N. H. (1998). *Learning problems: A cognitive approach*. Toronto: Kagan & Woo Limited.

Lubart, T. Mouchiroud, C., Tordjman, S. & Zenasni, F. (2003) *Psychologie de la créativité, Paris*, Armand Colin.

Luria, A. R. (1966). *Human brain and psychological processes*. New York, NY: Harper & Row.

Luria, A. R. (1970). The functional organization of the brain. *Scientific American*, 222-3, 66-79.

Luria, A. R. (1973). *The working brain: An introduction to neuropsychology*. New York, NY: Basic Books.

Luria, A. R. (1980). *Higher cortical functions in man* (2.baskı). New York: Basic Books.

Marcovitch, S., & Zelazo, P. D. (2009). A hierarchical competing systems model of the emergence and early development of executive function. *Developmental Science*, 12, 1- 18.

Matarazzo, J. (1992). Psychological testing and assessment in the 21st century. *American Psychologist*, 47, 1007-1018. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.8.1007>

Naglieri, J. A. (2001). Using the Cognitive Assessment System (CAS) with learning-disabled children. A. S. Kaufman & N. L. Kaufman (Ed.), *Specific learning disabilities and difficulties in children and adolescents: Psychological assessment and evaluation*. Cambridge child and adolescent psychiatry (ss. 141-177). New York: Cambridge University Press.

Naglieri, J. A. (2002). Best practices in interventions for school psychologists: A cognitive approach to problem solving. A. Thomas & J. Grimes (Ed.), *Best practices in school psychology* (4.baskı., ss. 1373-1392). Bethesda, MD: NASP.

Naglieri, J., & Bornstein, B. (2003). Intelligence and achievement: Just how correlated are they? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 21, 244-260. doi: 10.1177/073428290302100302

Naglieri, J. & Das, J.P. (1997). *Cognitive Assessment System Interpretive Handbook*. Itasca, Illinois: Riverside Publishing

Naglieri, J. A., & Das, J. P. (2005). Planning, attention, simultaneous, successive (PASS) theory: A Revision of the Concept of Intelligence. D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Ed.), *Contemporary intellectual assessment* (2.baskı) (ss. 136-182). New York: Guilford.

Naglieri, J. & Kaufman, J. (2001). Understanding intelligence, giftedness and creativity using PASS theory, *Roepers review*, 23, 3, 151-156. doi: <https://doi.org/10.1080/02783190109554087>

Oğurlu, Ü. (2007). *Bilişsel değerlendirme sistemi'nin (CAS) 12 yaş grubu için geçerlilik, güvenilirlik ve ön norm çalışması ile üstün zekalı ve yetenekli çocukların normal yaşlılarıyla karşılaştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öz, M. (2009). *Bilgisayar oyunlarının çocukların bilişsel performansına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Papadopoulos, T. C. (2001). Phonological and cognitive correlates of word-reading acquisition under two different instructional approaches. *European Journal of Psychology of Education, 16*, 549-567. <https://researchers.mq.edu.au/en/publications/phonological-and-cognitive-correlates-of-reading-acquisition-unde>

Papadopoulos, T. C. (2002). Predictors of reading development in at-risk kindergarten children. *Developmental Disabilities Bulletin, 30*, 173-198. <https://psycnet.apa.org/record/2003-07551-003>

Papadopoulos, T. C., Charalambous, A., Kanari, A., & Loizou, M. (2004). Kindergarten intervention for dyslexia: The PREP remediation in Greek. *European Journal of Psychology of Education, 19*, 79-105. doi: <https://doi.org/10.1007/BF03173238>

Papadopoulos, T. C., & Georgiou, G. K. (2010). Cognitive development and orthographic processing in Greek. A. Mouzaki & A. Protopapas (Ed.), *Spelling: Learning & Disorders* (ss. 29-52). Athens: Gutenberg.

Papadopoulos, T. C., Georgiou, G. K., & Kendeou, P. (2009). Investigating the Double-Deficit Hypothesis in Greek: Findings from a longitudinal study. *Journal of Learning disabilities, 42*, 528-547. doi: <https://doi.org/10.1177/0022219409338745>

Papadopoulos, T. C., Georgiou, G. K., Kendeou, P., & Spanoudis, G. (2008). *Standardization in Greek of the Das-Naglieri Cognitive Assessment System*. Cyprus: University of Cyprus, Department of Psychology.

Papadopoulos, T. C., Georgiou, G. K., & Parrila, R. K. (2012). Low-level deficits in beat perception: Neither necessary nor sufficient for explaining developmental dyslexia in a consistent orthography. *Research in Developmental Disabilities, 33*, 1841-1856. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.04.009>

Papadopoulos, T. C., & Kendeou, P. (2010). Is there a remedy for reading difficulties? A comparison of two theory-driven programs. *Psychological Science (Chinese), 33*, 1299- 1306.

Papadopoulos, T. C., Kendeou, P., Ktisti, C., & Fella, A. (2020). Precocious readers: A cognitive or a linguistic advantage? *European Journal of Psychology of Education, 1*-28. doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00470-9>

Papadopoulos, T. C., & Kendeou, P., & Shiakalli, M., (2014). Reading comprehension tests and poor comprehenders: Do different processing demands mean different profiles? *L'Année psychologique, 4-114*, 725- 752. <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2014-4-page-725.htm>

Papadopoulos, T. C., & Panayiotou, G. (2007). Teacher ratings and the assessment of attention deficits in school age children. W. P. Briscoe (Ed.), *Focus on cognition disorder research* (ss. 87-100). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Papadopoulos, T. C., Panayiotou, G., Spanoudis, G., & Natsopoulos, D. (2005). Evidence of poor planning in children with attention deficits. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*, 611-623. doi: <https://doi.org/10.1007/s10802-005-6741-8>

Papadopoulos, T. C., Parrila, R. K., & Das, J. P. (2001). Methylphenidate and problem solving in children with ADHD: Does equal outcome mean equal process? *The Korean Journal of Thinking and Problem Solving, 11*, 51-72.

Papadopoulos T. C., Parrila R. K., & Kirby J. R. (Ed.) (2015). *Cognition, intelligence, and achievement: A tribute to J. P. Das*. San Diego, CA: Academic Press.

Papadopoulos, T. C., Spanoudis, G., & Kendeou, P. (2008). *Early reading skills assessment battery (ERS-AB)*. Cyprus: University of Cyprus, Department of Psychology.

Pintner, R. (1923). *Intelligence testing*. New York: Henry Holt.

Posner, M. I., & Boies, S. J. (1971). Components of attention. *Psychological Review*, 78, 391-408. doi: <https://doi.org/10.1037/h0031333>

Raven, J. (2000). The Raven's progressive matrices: Change and stability over culture and time. *Cognitive Psychology*, 41, 1-48. <http://eyeonsociety.co.uk/resources/RPMChangeAndStability.pdf>

Renzulli, J. (1986). The three ring conception of giftedness : a developmental model for creative productivity, dans Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (Ed.), *Conception of giftedness*(ss. 53-92), New York, Cambridge university press.

Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F., & Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence*, 53, 118-137. doi: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.09.002>

Soares, D. L. Lemos, G.C., Primi, R., & Almeida, L. S. (2015). The relationship between intelligence and academic achievement throughout middle school: The role of students' prior academic performance. *Learning and Individual Differences*, 41, 73-78. doi: 10.1016/j.kindif.2015.02.00

Sternberg, R. (1985) *Beyond IQ : a triarchic theory of human intelligence*, New York, Cambridge university press.

Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking.

Sternberg, R.J. (2002). Beyond g: The Theory of Successful Intelligence. Robert J. Sternberg (Ed). *General Factor of Intelligence*. (ss.447-479). U.S.A: Lawrence Associates, Incorporated.

Sternberg, R. J.(2005). The Theory of Successful Intelligence. *Revista Inter Americana De Psicologia / Inter American Journal of Psychology*.39(2), 189-200.

Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (Ed.). (1986). *What is Intelligence?* Norwood, USA: Ablex.

Sternberg, R.J. ve Grigorenko, E. (2000). *Teaching thinking for successful intelligence*. U.S.A.: SkyLight Professional Development, Arlington Heights.

Sternberg, R. & Lubart, T. (1992). Creative giftedness in children. A. J. Tannenbaum, P. S. Klein (Ed.), *To be young and gifted* (ss.33-51), Westport, Ablex publishing.

Sternberg, R. & Lubart, T. (1995). *Defying the crowd : cultivating creativity in a culture of conformity*, New York.

Şenel, F. (2006). *Bilişsel değerlendirme sistemi'nin(CAS) 9 yaş grubu ön norm çalışması ve üstün zekalı ve yeteneklilerin bilişsel değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Treffinger, D.(1980). The progress and peril of identifying creative talent among gifted and talented students, *Journal of creative behavior*,14,1, 20-34. <https://eric.ed.gov/?id=EJ230505>.

Ucur, Z. E. (2005). *Farklı aile tutumlarının okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Uzunhasanoğlu, A. (2008).*Bilişsel değerlendirme sisteminin' (CAS) 14 yaş grubu ön norm çalışması ve akademik başarının bilişsel işlemlerle ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

van den Broek P., Kendeou P., Kremer K., Lynch J. S., Butler J., White M. J., & Lorch E. P. (2005). *Assessment of comprehension abilities in young children*. Stahl S. & Paris S. (Ed.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (ss.107-130). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ziegler, A. & Raul, T. (2000). Myth and reality : a review of empirical studies on giftedness, *High abilities studies*, 11, 113-136. doi: [10.1080/13598130020001188](https://doi.org/10.1080/13598130020001188)

Wang, X., Georgiou, G., & Das, J. P. (2012). Examining the effects of PASS cognitive processes on Chinese reading accuracy and fluency. *Learning and Individual Differences*, 22, 139-143. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.006>

Wechsler, D. (1939) *Wechsler-Bellevue Intelligence Scale*. New York: The Psychological Corporation.

Wechsler, D. (1992). *Intelligence Scale for Children, WISC-III-R*.

Gelişimsel Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Aile Yaşam Kalitesi Algılarının İncelenmesi*

Hande KARADUMAN^a

Hanifi PARLAR^b

Öz

Araştırmanın amacı, normal gelişen çocuklu anne-babalar ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklu anne-babaların aile yaşam kalitelerini incelemektir. Veri setini, İstanbul ilinde yaşayan gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklu 223 anne-baba ve çocuğu normal gelişen 68 anne-baba olmak üzere toplamda 291 anne-baba doldurmuştur. Araştırmada veriler “Kişisel Bilgi Formu” ve ebeveynlerin yaşam kalitesini belirlemek amacı ile Hoffman ve ark. (2006) tarafından geliştirilen, Meral (2011) tarafından uyarlanan “Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeğinin” orijinal ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelere uyarlanmış formu kullanılmıştır. Bulgular, gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklu ebeveynlerin aile yaşam kalitesi algılarının normal gelişen çocuklu ebeveynlerden daha düşük olduğunu göstermektedir. Örneklem grupları ölçeğin alt boyutlarında karşılaştırıldığında; gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların anne-babaları ebeveynlik boyutunda normal gelişen çocuk anne-babalarından daha düşük, aile etkileşimi boyutunda ise daha yüksek puanlar almışlardır. Farklı tanı grupları karşılaştırıldığında, otizm ve Down sendromlu çocuklu anne-babaların yaşam kalitesi algıları normal gelişen çocuklu anne-babalara göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklu babaların yaşam kalitesi algılarının normal gelişen çocuklu babalara kıyasla anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuşken, annelerde bir farka rastlanmamıştır. Diğer tanı grupları ile ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Örneklem gruplarının ölçeğin toplam puanlarında demografik değişkenler açısından anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında yalnızca eğitim düzeyinin aile yaşam kalitesi puanları üzerinde bir etki olduğu gözükmektedir. Araştırma sonucunda gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan anne-baba ve kardeşlere psikolojik ve sosyal desteğin artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aile, Yaşam Kalitesi, Aile Yaşam Kalitesi, Gelişimsel Yetersizlik

Sorumlu Yazar: ^aORCID:0000-0002-4910-7875
psk.handekaraduman@gmail.com

^bBu çalışma, Hande Karaduman'ın, Doç. Dr. Hanifi Parlar danışmanlığında İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yaptığı lisansüstü tezinden üretilmiştir.

^bDoç. Dr., İstanbul Ticaret Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye, E-mail: hparlar@ticaret.edu.tr
[ORCID: 0000-0002-6313-6955](https://orcid.org/0000-0002-6313-6955)

Atf: Karaduman, H. ve Parlar, H. (2020). Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin aile yaşam kalitesi algılarının incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2 (3) 101-121.

The examination of the family life quality perceptions of parents who have children with developmental disability and normal developed child

Hande KARADUMAN^a

Hanifi PARLAR

Abstract

The aim of the study is to examine family quality of life of parents who have normally developed children and parents who have children with developmental disabilities. The data set was completed by 291 parents in total where 223 parents who have children by developmental disabilities living in Istanbul and 68 parents who have children with normal development. In the study, the data were collected by "Personal Information Form" and "Beach Center Family Quality of Life Scale" which were developed by Hoffman et al. (2006), adapted from Meral (2011) and was adapted to families with children who were original and normal development. The findings show that parents who have children with developmental disabilities have lower perceptions of family life quality than parents who have normally developed children. Once the sample groups are compared in the sub-dimensions of the scale; The mothers of children with developmental disabilities scored lower in terms of the parenting and motional competency dimensions rather than the mothers of normal developed children and they made higher score about family interaction dimension. The fathers of children with developmental disabilities, regarding parenthood they scored lower than their normally developed child's fathers and they scored higher in terms of the family interaction dimension. While different diagnostic groups are compared, the perception of quality of life of parents who have children with autism and Down syndrome was significantly lower than that of parents who have normally developed children. While the perceptions of the life quality of fathers who have children with mental disabilities were found to be significantly lower if we compare to fathers with normally developing children, there was no difference in terms of mothers. No significant difference was found with other diagnostic groups. Once the family life quality scale total scores of parents who have children with developmental disabilities and parents who have normally developed children are examined, it can be seen that there is only an effect on the family life quality scores that is the education level. As a result of the research, it is considered important to increase the psychological and social support to parents and siblings who have children with developmental disabilities.

Keywords: Family, Quality of Life, Developmental Disability

This study, Hande Karaduman, Doç. Dr. Hanifi Parlar under the supervision of Istanbul Commerce University Institute of Social Sciences was produced from a part of her graduate thesis. ^aCorresponding Autor: ORCID:0000-0002-4910-7875
E-mail: psk.handekaraduman@gmail.com

To cite this article: Karaduman, H. & Parlar, H. (2020). The examination of the family life quality perceptions of parents who have children with developmental disability and normal developed child. *IZU Journal of Education*, 2 (3) 101-121.

Extended Abstract

Introduction

Family; In many countries, it is defined as the system in which a child spends the longest time in both physical and social development (Aldersey, 2012). Individuals acquire skills such as belonging, loving, being loved, sharing interpersonal, respect, social adaptation within the family system, and when these skills are acquired in a healthy way, individuals continue their lives healthier (Yıldız, 2009). The first thing that comes to mind when it comes to developmental disability is the lag and problems experienced in the developmental characteristics that should occur at all ages. These delays are difficult and continuous to improve. For this reason, parents also have more difficulty in meeting the needs of the child compared to the parents who have normal development. Increasing education, health and similar costs due to the child's developmental disability, difficulties in the care of the child, and uncertainties about the future life of the child force parents much more (Görgü, 2005).

Family involvement of the child who has disability affects all the members of the family, it changes the whole order that the family gets used to it, it makes difficult to re-order for all family members (Ahmetoğlu, 2004). Parents with children with developmental disabilities also experience emotional difficulties. Generally, these parents may experience moods such as sadness, shame, anger, guilt, feeling of inadequacy in parents, rejection of child with disability and anxiety (Küçükler, Ceber-Bakkaloğlu, Sucuoğlu, 2001). According to the World Health Organization, quality of life is explained as how individuals perceive their lives and their goals within their cultural norms (World Health Organization QoL Group, 1999). This definition is addressed in six sub-dimensions: physical and psychological well-being, level of independence, social relationships, environmental factors and spirituality (Seed and Lloyd, 1997). Family quality of life is defined as fulfilling the needs of family members, living together as a family, having a goal is meaningful for family members and achieving this goal and satisfaction with all of them (Beach Center on Families and Disability, 2006).

When the literature is analyzed, it is seen that the relevant studies are mostly done in the light of the information received from the mothers, since the task of caring for the child in our country is attributed to the mother as compared to the father. It is assumed that it will be beneficial to practice studies. It is thought that the findings obtained from the study will contribute to the literature in this respect, especially considering the low number of studies on fathers' perceptions of family life quality. For this reason, it is assumed that this study will enrich the findings of the family life qualities of the parents of both children with developmental disabilities and normal development.

The purpose of this study was to examine the quality of life of parents with normal developing children and parents with children who have developmental disabilities. In addition, the aim of the study is the comparison between the parents of children who have normal development and the parents of children who have developmental disabilities is made in the context of the quality of life variable.

Method

In the study, the causal-comparison model was used. The situation investigated in causal comparison studies is a situation that occurred independently of the manipulator of the

researcher. If the subjects are to be separated from those affected by the situation and those that are not affected for comparison in a research situation, this distinction occurs spontaneously in the natural development of the situation. (Karasar, 2012).

A total of 291 mothers and fathers completed the data set by 223 parents and children with developmental disabilities, 68 parents and children with normal development. In this study, data were collected in Istanbul. In the study, the data were collected by "Personal Information Form" and "Beach Center Family Quality of Life Scale" which were developed by Hoffman et al. (2006), adapted from Meral (2011) and was adapted to families with children who were original and normal development.

Data were analyzed by SPSS 22 application. While the data analysis of the study was done, parametric methods were used because the data met the normality norms. Independent Sample T Test, One-Way Variance Analysis and Two-Way Variance Analysis were performed for differences between groups. In terms of reliability of the results, evaluation was made considering the significance level of $p < 0.05$ in the 95 percent confidence interval.

Findings and Discussion

The findings of the study show that the perception of family life quality of parents with children who have developmental disabilities is lower than those of children who have normal development. When the parents of children who have developmental disabilities and parents with children who have normal development were compared in the sub-dimensions of the family quality of life scale (family interaction, parenting, emotional competence, physical / financial / material competence); the mothers of children with developmental disability scored lower in the parenting and emotional competence sub-dimensions than the mothers of children who have normal development and higher in the family interaction sub-dimension. On the other hand, the fathers of the children who have developmental disability scored lower than the fathers of the children who have normal development only in the parenting sub-dimensions. They scored higher in the family interaction sub-dimension like mothers. Another finding of the study was to examine the family life quality perceptions of children with normal diagnosis and different diagnostic groups (mental disability, autism spectrum disorder, Down syndrome, specific learning disability and cerebral palsy) and the parents of children with Autism and Down syndrome, it was concluded that the quality of life perceptions were significantly lower than the parents with normal developing children. There was no significant difference in the quality of life perceptions of mothers with mental disability children compared to mothers with normal developing children. It was found that fathers with mental disability children had a lower perception of quality of life than fathers with normally developing children. There was no significant difference with other diagnostic groups. Another question of the study is the family quality of life and sub-dimension perceptions of the parents of children with normal diagnosis and different developing groups; There was a significant difference in all sub-dimensions (family interaction, parenting, emotional competence (mother only), physical / financial / material competence, and support for disability) except for the fathers' emotional competence subscale scores.

In another question of the study, it was examined whether there was a significant difference in the demographic variables (socioeconomic level, education level, support from spouse, type of support received, number of children, working status) of the total quality of life scale and the scores of the parents with developmental disabilities and the parents with normal

developmental children. When the mother with a child who have developmental disability and the level of mother with a normal developing child and the education level of the mothers are considered together, these variables seem to have an effect on the quality of life together. When the father of child who has developmental disability and father of child who has normal development and the education level of the fathers are taken together, it is seen that these variables do not have an effect on the quality of life together. When the findings of the study regarding the socioeconomic level and the number of children in the family are examined, when the parents of children who have developmental disabilities and the parents of children who have normal development and the socioeconomic level of parents and the number of children the family has, variables do not seem to have any effect on the quality of life scores. As the mothers have working status, the mothers support from their husbands and the type of this support are examined, it is seen that the average scores of family mothers with normal development and developmental disability do not differ significantly in terms of total quality of life.

As a result of the research, it is considered important to increase the psychological and social support to parents and siblings who have children with developmental disabilities. As a further suggestion for implementation, families can be provided a little more comfortable by creating care centers where parents can safely entrust their children so that they can spend more time. Considering that families who have difficulties due to similar problems come together, they can understand each other better with empathy, and it is thought that forming a community such as "self-help groups", which have many examples today, may also facilitate the difficulties that parents face.

Giriş

Gelişimsel yetersizlik denince akla gelenlerden ilki her yaşın evresinde gerçekleşen gelişim özelliklerinde yaşanan gecikme ve problemlerdir. Bu gecikmeler iyileştirilmesi zor ve sürekli durumlardır. Bu nedenle anne-babalar da çocuğun ihtiyaçlarını yerine getirmede normal gelişim gösteren çocuğa sahip anne-babalara kıyasla daha fazla güçlük yaşamaktadırlar. Çocuğun gelişimsel yetersizliğinden kaynaklı giderek artan eğitim, sağlık vb. masraflar, çocuğun bakımında yaşanabilecek güçlükler, çocuğun ileriki yaşantısı ile ilgili belirsizlikler anne-babaları çok daha fazla zorlamaktadır (Görgü, 2005). Yetersizliğe sahip çocuğun aileye katılımı, ailedeki tüm fertleri etkilemekte, ailenin alıştığı tüm düzeni değiştirmekte ve tekrar bir düzen oturtmayı tüm aile fertleri için zorlaştırmaktadır (Ahmetoğlu, 2004). Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan anne-babalar duygusal anlamda da güçlükler yaşamaktadır. Genellikle bu ebeveynlerde üzüntü, çocuktan dolayı duyulan utanç, kızgınlık, suçluluk, ebeveynlikte yetersizlik hissi, yetersizliğe sahip çocuğu reddetme ve kaygı gibi duygudurumlar görülebilmektedir (Küçüker, Ceber-Bakkaloğlu, Sucuoğlu, 2001).

Dünya Sağlık Örgütüne göre yaşam kalitesi, bireylerin kültürel normları içerisinde hayatlarını ve hayatlarındaki gayelerini nasıl algıladıkları şeklinde açıklanmaktadır (World Health Organization QoL Group (WHOQOL), 1999). Bu tanım fiziksel ve psikolojik iyi oluş, bağımsızlık seviyesi, sosyal ilişkiler, çevresel faktörler ve maneviyatla ilgili özellikler olmak üzere altı alt boyutla ele alınmaktadır (Seed ve Lloyd, 1997). Aile yaşam kalitesi ise, aile üyelerinin gereksinimlerinin giderilmesi, bir aile olarak hep beraber yaşamlarını sürdürme, aile üyeleri için anlamı olan bir gayeye sahip olma ve bu gayeye ulaşma ve tüm bunlardan aldıkları doyum şeklinde tanımlanmaktadır (Beach Center on Families and Disability, 2006). Literatür incelendiğinde bu zamana kadar yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular aile

yaşam kalitesini etkileyen faktörlerin; aile etkileşimi, ebeveynlik, duygusal iyilik hali, fiziksel iyilik hali ve engele yönelik destek olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Turnbull ve ark., 2003).

Aile yaşam kalitesini belirleyici etmenler incelendiğinde; ailenin sosyoekonomik düzeyi, eğitim seviyesi, anne-babanın çalışıp çalışmadığı ve iş imkanlarının nasıl olduğu, ulaşım ve barınma gibi imkanlar, aile üyelerinin dinlenme, eğlenme ve kendilerine zaman ayırma fırsatlarının ne kadar olduğu gibi etmenler görülmektedir (Canarlan ve Ahmetoğlu, 2015). Kişinin diğer aile fertleri ile beraber keyifli ve kaliteli vakit geçirmesi, hayatlarında var olan sorunlara ailecek hep birlikte çözüm aranması, aile fertlerinin birbirlerine yakınlığı ve bağlılığı, ailede bireylere çeşitli konularda sağlanan koşullar aile yaşam kalitesinin önemli belirleyicileridir (Andrews ve Withey, 1976; Campbell, Converse ve Rodgers, 1976; akt. Özmete, 2010). Sağlık imkanlarından yeteri kadar faydalanabilme, bir işte çalışma ve meslek sahibi olma ve maddi yönden iyi oluş da aile yaşam kalitesini ele alırken önemli olan faktörler içinde gösterilmektedir. Bu faktörlerde sosyo-ekonomik açıdan farklılıklar olması durumunda, ailelerin yaşam kalitesi düzeyini etkileyebileceği tahmin edilmektedir (Poston ve ark. 2003).

Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ve anne-babaları için yapılan çalışmaların en önemli amaçlarından biri ebeveynlerin yaşam doyumlarını yükseltmektir. Çünkü yaşam doyumları arttığında çocuklarına daha faydalı olacakları düşünülmektedir (Milgram ve Atzil, 1988). Bu bağlamda anne-babaların yaşam kalitesi algılarını artırmak için maddi refah, sağlık koşulları, aile fertlerinin birbiriyle ilişkisi, birbirlerinden aldıkları destek, gelişimsel yetersizliğe sahip bireye yardım etme gibi boyutlarla ilgilenilmektedir (Hoffman ve ark., 2006). Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde çocuğa bakım verme görevi babaya kıyasla daha çok anneye atfedildiği için ilgili çalışmaların çoğunlukla annelerden alınan bilgiler ışığında yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar ailelerin yaşam kalitesi ile ilişkili olabilecek değişkenleri ölçmeye yönelik yapılırsa da birçok tanı grubunun ve ebeveynlerden babanın da çalışmaya katıldığı çok az çalışmaya rastlanmıştır. Bu nedenle bu çalışmada gelişimsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip babalar da çalışmaya dahil edilmiştir ve hem annenin aile yaşam kalitesi algısı hem de babanın aile yaşam kalitesi algısına bakılmıştır. Ayrıca daha fazla tanı grubu çalışmaya dahil edilerek çocuğun tanısına göre aile yaşam kalitesi toplam ve alt boyut puanlarında farklılaşma olup olmadığına bakılması çalışmanın amaçlarından bir diğeridir. Dolayısıyla bu araştırmanın hem gelişimsel yetersizlik gösteren hem de normal gelişim gösteren çocukların hem anne hem de babalarının aile yaşam kalitesi algılarını göstererek hem literatüre hem de uygulamaya yönelik çalışmalara faydası olacağı varsayılmaktadır. Özellikle babaların aile yaşam kalitesi algılarına ilişkin yapılan çalışmaların azlığı düşünüldüğünde çalışmadan elde edilen bulguların literatüre bu yönden katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, gelişimsel yetersizliği olan çocuk ebeveynlerinin ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin aile yaşam kalitelerini belirlemek amacıyla nicel araştırma desenlerinden nedensel-karşılaştırma modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'nin İstanbul ilinde gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ve bu çocuğu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde

bireysel eğitim alan anne-babalar oluşturmaktadır. Bu araştırmaya ise, gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan 223 anne-baba ve çocuğu normal gelişim gösteren 68 anne-baba olmak üzere toplamda 291 anne ve baba katılmıştır. Araştırmada örneklem gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan anne-babalar seçilirken amaçlı örneklem olarak seçilmiştir. Örneklem grubunu İstanbul ili Eyüp ve Fatih ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde en az 1 yıldır eğitim alan 223 çocuk ve anne-babaları oluşturmaktadır. Normal gelişim gösteren çocuk anne-babalarından veri toplanırken İstanbul için kartopu örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Normal Gelişen Çocuğa Sahip Ailelerin Demografik Özellikleri

| | | Gruplar | f | % |
|--------------------------|---------|------------------------|----|-------|
| Annenin Düzeyi | Eğitim | İlkokul | 2 | 2,9 |
| | | Ortaokul | 16 | 23,5 |
| | | Lise | 30 | 44,1 |
| | | Üniversite | 18 | 26,5 |
| | | Yüksek Lisans- Doktora | 2 | 2,9 |
| Babanın Düzeyi | Eğitim | İlkokul | 2 | 2,9 |
| | | Ortaokul | 11 | 16,2 |
| | | Lise | 40 | 52,9 |
| | | Üniversite | 15 | 22,1 |
| | | Yüksek Lisans- Doktora | 4 | 5,9 |
| Medeni Durum | | Evli | 63 | 92,6 |
| | | Boşanmış | 3 | 4,4 |
| | | Dul | 2 | 2,9 |
| Sosyo-Ekonomik Düze | | Alt | 7 | 10,3 |
| | | Orta-alt | 25 | 36,8 |
| | | Orta | 13 | 19,1 |
| | | Orta-üst | 15 | 22,1 |
| | | Üst | 8 | 11,8 |
| Çocuk Sayısı | | Tek Çocuk | 21 | 30,9 |
| | | 2 | 29 | 42,6 |
| | | 3 | 17 | 23,5 |
| | | 4 | 1 | 1,5 |
| | | 5 ve üzeri | 1 | 1,5 |
| Babadan Bakım Desteği | Alınan | Evet | 58 | 85,3 |
| | | Hayır | 10 | 14,7 |
| Bakım Türü | Desteği | Destek Almayan | 10 | 14,7 |
| | | Maddi Destek Sağlamak | 30 | 44,1 |
| | | Bakımına Yardım Etmek | 28 | 41,2 |
| | | Toplam | 68 | 100,0 |

Katılımcılardan normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin çoğu (%44,1) lise ve (%26) ortaokul mezunu, büyük çoğunluğu (%92,6) ise evli olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan babaların eğitim düzeyine bakıldığında ise çoğunun (%52,9) lise ve (%22,1) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların sosyo-ekonomik gelir düzeylerine ilişkin bilgi elde etmek amacıyla sorulan soruya verdikleri yanıtlardan, 7'sinin (%10,3) alt, 25'inin (%36,8) orta-alt, 13'ünün (%19,1) orta, 15'inin (%22,1) orta-üst ve 8'inin (%11,8) üst sosyo-ekonomik duruma sahip olduğu görülmüştür. Katılımcılar çocuk sayısı açısından değerlendirildiğinde

21'inin (%30,9) tek, 29'unun (%42,6) iki, 16'sının (%23,5) üç, 1'inin (%1,5) dört ve 1 kişinin de (%1,5) 5 ve üzeri çocuğa sahip olduğu saptanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%85,3) eşinden çocuğun bakımı ile ilgili destek gördüğünü, bu desteğin de (%42,6) maddi destek sağlamak ve (%41,2) çocuğun bakımına yardım etmek olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 2. Gelişimsel Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Ailelerin Demografik Özellikleri

| Gruplar | | f | % |
|------------------------------|--------------------------|-----|-------|
| Annenin Eğitim Düzeyi | Okuma Yazma Yok | 2 | 0,9 |
| | İlkokul | 51 | 22,9 |
| | Ortaokul | 43 | 19,3 |
| | Lise | 96 | 43,0 |
| | Üniversite | 30 | 13,5 |
| | Yüksek Lisans- Doktora | 1 | 0,4 |
| Babanın Eğitim Düzeyi | Okuma Yazma Yok | 1 | 0,4 |
| | İlkokul | 28 | 12,6 |
| | Ortaokul | 72 | 32,3 |
| | Lise | 89 | 39,9 |
| | Üniversite | 32 | 14,3 |
| | Yüksek Lisans- Doktora | 1 | 0,4 |
| Medeni Durum | Evli | 218 | 97,8 |
| | Boşanmış | 3 | 2,2 |
| Sosyo-Ekonomik Düzey | Alt | 42 | 18,8 |
| | Orta-alt | 78 | 35,0 |
| | Orta | 86 | 38,6 |
| | Orta-üst | 12 | 5,4 |
| | Üst | 5 | 2,2 |
| Çocuk Sayısı | Tek Çocuk | 54 | 24,2 |
| | 2 | 108 | 48,4 |
| | 3 | 50 | 22,4 |
| | 4 | 3 | 1,3 |
| | 5 ve üzeri | 8 | 3,6 |
| Babadan Alınan Bakım Desteği | Evet | 186 | 83,4 |
| | Hayır | 37 | 16,6 |
| Bakım Türü | Destek Almayan | 37 | 14,7 |
| | Rehabilitasyona Götürmek | 24 | 10,8 |
| | Maddi Destek Sağlamak | 75 | 33,6 |
| | Bakımına Yardım Etmek | 87 | 39,0 |
| Toplam | | 223 | 100,0 |

Katılımcılardan gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin çoğu (%43,0) lise ve (%22,9) ilkokul mezunu, büyük çoğunluğu (%97,8) ise evli olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan babaların eğitim düzeyine bakıldığında ise çoğunun (%39,9) lise ve (%32,3) ortaokul mezunu olduğu görülmektedir.

Katılımcıların sosyo-ekonomik gelir düzeylerine ilişkin bilgi elde etmek amacıyla sorulan soruya verdikleri yanıtlardan, 42'sinin (%18,8) alt, 78'inin (%35,0) orta-alt, 86'sının (%38,6) orta, 12'sinin (%5,4) orta-üst ve 5'inin (%2,2) üst sosyo-ekonomik duruma sahip olduğu görülmüştür. Katılımcılar çocuk sayısı açısından değerlendirildiğinde 54'ünün (%24,2) tek,

108'inin (%48,4) iki, 50'sinin (%22,4) üç, 3'ünün (%1,3) dört ve 8 kişinin de (%3,6) 5 ve üzeri çocuğa sahip olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (%83,4) eşinden çocuğun bakımı ile ilgili destek gördüğünü, bu desteğin de (%39,0) bakımına yardım etmek, (%33,6) maddi destek sağlamak ve (%10,8) rehabilitasyona götürmek olduğunu ifade etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik değişkenleri elde etmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ve ebeveynlerin yaşam kalitesini belirlemek için Hoffman ve ark. (2006) tarafından geliştirilen, Meral (2011) tarafından uyarlanan Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeğinin orijinal ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelere uyarlanmış formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Formda gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, eşlerinin eğitim düzeyi, haftalık çalışma saati, sosyoekonomik düzeyi, ailedeki çocuk sayısı, yetersizliği olan çocuğun yaşı, cinsiyeti ve tanısı, eşten çocuğun bakımı ile ilgili destek bilgilerinin cevaplarının alınmasına ilişkin sorular bulunmaktadır. Normal gelişen çocuğa sahip olan katılımcıların formunda ise yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, eşlerinin eğitim düzeyi, haftalık çalışma saati, sosyoekonomik düzeyi, eşten çocuğun bakımı ile ilgili destek bilgilerinin cevaplarının alınmasına ilişkin sorular bulunmaktadır.

Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeği (BCAYKÖ): Hoffman ve ark. (2006) tarafından geliştirilmiş ve Türk kültürüne uyarlama çalışmaları Meral (2011) tarafından yapılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ise 2013 yılında Meral ve Cavkaytar tarafından yapılmıştır. 25 maddeden oluşan Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeğinin aile etkileşimi, ebeveynlik, duygusal yeterlik, finansal/fiziksel/materyal yeterliği ve yetersizliğe ilişkin destek olmak üzere 5 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin ters maddesi bulunmamaktadır ve ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde aile yaşam kalitesi algısını, düşük puanlar ise düşük düzeydeki algıyı göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı bütün ölçek için .94; aile etkileşimi alt boyutu için .92, ebeveynlik alt boyutu için .88, duygusal yeterlik için .80, finansal/fiziksel/materyal yeterliği için .88, yetersizliğe ilişkin destek alt boyutu için ise .92 olarak bulunmuştur. Ölçek normal gelişen çocuğa sahip ebeveynlere uygulanırken yetersizliğe ilişkin olan sorular çıkarılmış ve ilk 21 madde katılımcılara verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel çözümleme aşamasında, Kişisel Bilgi Formu Bilgileri, Beach Center Aile Yaşam Kalitesi Ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 22 programına kayıt edilmiştir. Çalışmanın veri analizi yapılırken veriler normallik sayıltılarını karşıladığı için parametrik yöntemler kullanılmıştır. Gruplar arası farklar için *Bağımsız Örneklem T Testi*, *Tek Yönlü Varyans Analizleri* ve *Çift Yönlü Varyans Analizleri* yapılmıştır. Sonuçların güvenilirliği açısından yüzde 95 güven aralığında, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyin dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ilk olarak katılımcılardan elde edilen verilerin parametrik analizlere uygun olup olmadığı sınıanmıştır ve çalışmanın amacına yönelik yapılan analiz sonuçları tablo ve açıklama halinde sunulup yorumlanmıştır.

Gelişimsel Yetersizlik ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Annelerinin Aile Yaşam Kalitelerine İlişkin Bulgular

Annelerin normal gelişim gösteren ve gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumuna göre Aile Yaşam Kalitesi toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *bağımsız gruplar t-testi analizi* uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonuçlarına göre iki gruptaki aile yaşam kalitesi aile etkileşimi, ebeveynlik, duygusal yeterlik alt boyut ve toplam puan ortalamalarının anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır [sırasıyla: $t(289) = -2,75, p < .01$; $t(289) = 4,08, p < .01$; $t(289) = 3,43, p < .01$; $t(289) = 2,94, p < .01$]. İki grubun da annelerinin fiziksel/finansal/materyal yeterliği alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$t(289) = 1,02, p > .05$].

Tablo 3. Annelere Göre Aile Yaşam Kalitesi Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Farklılaşmasına İlişkin T- testi Analizi Sonuçları

| | N | Ort | Ss | df | t | p |
|--|-----|-------|-------|-----|-------|--------|
| Aile Etkileşimi | | | | | | |
| Normal Gelişim Gösteren | 68 | 22,57 | 2,79 | 289 | -2,75 | ,001** |
| Gelişimsel Yetersizliği Olan | 223 | 23,56 | 1,77 | | | |
| Fiziksel/Finansal/ Materyal Yeterliği | | | | | | |
| Normal Gelişim Gösteren | 68 | 18,07 | 4,46 | 289 | 1,02 | ,307 |
| Gelişimsel Yetersizliği Olan | 223 | 17,35 | 5,24 | | | |
| Duygusal Yeterlik | | | | | | |
| Normal Gelişim Gösteren | 68 | 15,31 | 2,02 | 289 | 3,43 | ,001** |
| Gelişimsel Yetersizliği Olan | 223 | 14,30 | 2,14 | | | |
| Ebeveynlik | | | | | | |
| Normal Gelişim Gösteren | 68 | 26,32 | 2,58 | 289 | 4,08 | ,000** |
| Gelişimsel Yetersizliği Olan | 223 | 25,04 | 2,17 | | | |
| Toplam | | | | | | |
| Normal Gelişim Gösteren | 68 | 97,95 | 10,32 | 289 | 2,94 | ,004** |
| Gelişimsel Yetersizliği Olan | 223 | 93,95 | 7,99 | | | |

* $p < .05$, ** $p < .01$

Uygulanan analiz sonuçlarına göre normal gelişim gösteren çocuk annelerinin aile etkileşimi alt boyut puan ortalamalarının ($X_{ort.} = 22,57, s = 2,79$), gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinden ($X_{ort.} = 23,56, s = 1,77$) anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur. Ebeveynlik alt boyutuna bakıldığında, normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin puan ortalamalarının ($X_{ort.} = 26,32, s = 2,58$), gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinden ($X_{ort.} = 25,04, s = 2,17$) anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde, duygusal yeterlik alt boyutuna bakıldığında normal gelişim gösteren çocuk annelerinin puan ortalamaları ($X_{ort.} = 15,31, s = 2,02$), gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinden ($X_{ort.} = 14,30, s = 2,14$) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca normal gelişim gösteren çocuk annelerinin toplam puan ortalamalarının da ($X_{ort.} = 97,95, s = 10,32$), gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinkinden ($X_{ort.} = 93,95, s = 7,99$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Gelişimsel Yetersizlik ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Babalarının Aile Yaşam Kalitelerine İlişkin Bulgular

Babaların normal gelişim gösteren ve gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumuna göre Aile Yaşam Kalitesi toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *bağımsız gruplar t-testi analizi* uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonuçlarına göre iki gruptaki aile yaşam kalitesi aile etkileşimi, ebeveynlik ve toplam puan ortalamalarının anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır [sırasıyla: $t(289) = -4,27, p < .01$; $t(289) = 12,79, p < .01$; $t(289) = 4,32, p < .01$; $t(289) = 2,94, p < .01$]. İki grubun da babalarının fiziksel/finansal/materyal yeterliği ve duygusal yeterlik alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$t(289) = 1,33, p > .05$; $t(289) = 1,42, p > .05$].

Tablo 4. Babalara Göre Aile Yaşam Kalitesi Toplam ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Farklılaşmasına İlişkin T- testi Analizi Sonuçları

| | N | Ort | Ss | df | t | p |
|--|-----|-------|------|-----|-------|--------|
| Aile Etkileşimi | | | | | | |
| Normal Gelişim Gösteren | 68 | 21,96 | 2,50 | 289 | -4,28 | ,001** |
| Gelişimsel Yetersizliği Olan | 223 | 23,35 | 1,80 | | | |
| Fiziksel/Finansal/ Materyal Yeterliği | | | | | | |
| Normal Gelişim Gösteren | 68 | 17,99 | 4,35 | 289 | 1,33 | ,184 |
| Gelişimsel Yetersizliği Olan | 223 | 17,10 | 5,00 | | | |
| Duygusal Yeterlik | | | | | | |
| Normal Gelişim Gösteren | 68 | 15,95 | 1,75 | 289 | 1,42 | ,157 |
| Gelişimsel Yetersizliği Olan | 223 | 15,58 | 2,10 | | | |
| Ebeveynlik | | | | | | |
| Normal Gelişim Gösteren | 68 | 26,69 | 1,65 | 289 | 12,79 | ,000** |
| Gelişimsel Yetersizliği Olan | 223 | 23,44 | 2,34 | | | |
| Toplam | | | | | | |
| Normal Gelişim Gösteren | 68 | 98,25 | 8,26 | 289 | 4,32 | .000** |
| Gelişimsel Yetersizliği Olan | 223 | 93,43 | 8,00 | | | |

* $p < .05$, ** $p < .01$

Uygulanan analiz sonuçlarına göre gelişimsel yetersizliği olan çocuk babalarının aile etkileşimi alt boyut puan ortalamalarının ($X_{ort.} = 23,35, s = 1,80$), normal gelişim gösteren çocuk babalarından ($X_{ort.} = 21,96, s = 2,50$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Ebeveynlik alt boyutuna bakıldığında, normal gelişim gösteren çocuğa sahip babaların puan ortalamalarının ($X_{ort.} = 26,69, s = 1,65$), gelişimsel yetersizliği olan çocuk babalarından ($X_{ort.} = 23,44, s = 2,34$) anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca normal gelişim gösteren çocuk babalarının toplam puan ortalamalarının da ($X_{ort.} = 98,25, s = 8,26$), gelişimsel yetersizliği olan çocuk babalarından ($X_{ort.} = 93,42, s = 8,00$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Normal Gelişen ve Farklı Tanı Gruplarından Olan Çocukların Annelerinin Aile Yaşam Kalitelerine İlişkin Bulgular

Normal gelişim gösteren çocuk anneleri ile farklı tanı grubundaki çocukların annelerinin aile yaşam kalitesi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Aile yaşam kalitesi ölçeğinin puanları Kolmogorov-Smirnov test sonuçları incelendiğinde p değeri ($p > 0.05$) toplam ve alt boyut puanlarında normal dağılım gözlenmiştir. Bu nedenle, gruplar arası farkları sınamak amacıyla parametrik yöntem tercih edilmiştir. Analiz sonucunda aile yaşam kalitesi toplam puan ortalamalarının gruplara göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği saptanmıştır [F (5-285) = 13,78, $p < .05$]. Bu farklılığın hangi gruplarda çıktığını belirlemek amacıyla Post-hoc Tukey analizi uygulanmıştır. Normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin ($X_{ort.} = 97,95$, $s = 10,32$) aile yaşam kalitesi puan ortalamalarının otizmli çocuk ($X_{ort.} = 90,44$, $s = 6,17$) ve Down sendromlu olan çocuk ($X_{ort.} = 88,91$, $s = 10,09$) annelerinden anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Zihinsel yetersizlik, özgül öğrenme güçlüğü ve serebral palsi tanıli çocuğa sahip annelere göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Gruplara göre annelerin aile yaşam kalitesi toplam puanlarına ilişkin analiz sonucu Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Annelere Göre Aile Yaşam Kalitesi Puan Ortalamalarının Farklılaşmasına İlişkin Varyans, Post-hoc Tukey Analizi Sonuçları

| Tanı Grupları | N | Ort. | Ss. | F | p | Tukey |
|-------------------------|----|-------|-------|-------|--------|-------------------------|
| Normal Gelişim Gösteren | 68 | 97,95 | 10,32 | 13,78 | .000** | |
| Zihinsel Yetersizlik | 47 | 95,15 | 6,61 | | | |
| Otizm | 68 | 90,44 | 6,17 | | | Normal> Otizm |
| Down Sendromu | 34 | 88,91 | 10,09 | | | Normal>Down Sendromu |
| Özgül Öğrenme Güçlüğü | 42 | 98,14 | 7,09 | | | |
| Serebral Palsi | 32 | 99,47 | 4,91 | | | |

* $p < .05$, ** $p < .01$

Normal Gelişen ve Farklı Tanı Gruplarından Olan Çocukların Babalarının Aile Yaşam Kalitelerine İlişkin Bulgular

Normal gelişim gösteren çocuk babaları ile farklı tanı grubundaki çocukların babalarının aile yaşam kalitesi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonucunda aile yaşam kalitesi puan ortalamalarının gruplara göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği saptanmıştır [F (5-285) = 15,89, $p < .05$].

Bu farklılığın hangi gruplarda çıktığını belirlemek amacıyla Post-hoc Tukey analizi uygulanmıştır. Normal gelişim gösteren çocuğa sahip babaların ($X_{ort.} = 98,25$, $s = 1,00$) aile yaşam kalitesi puan ortalamalarının zihinsel yetersizliğe sahip çocuk ($X_{ort.} = 94,08$, $s = 5,33$), otizmli çocuk ($X_{ort.} = 89,18$, $s = 7,19$) ve Down sendromlu olan çocuk ($X_{ort.} = 90,82$, $s = 9,15$) babalarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Özgül öğrenme güçlüğü ve serebral palsi tanıli çocuğa sahip annelere göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Gruplara göre babaların aile yaşam kalitesi toplam puanlarına ilişkin analiz sonucu Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Babalara Göre Aile Yaşam Kalitesi Puan Ortalamalarının Farklılaşmasına İlişkin Varyans, Post-hoc Tukey Analizi Sonuçları

| Tanı Grupları | N | Ort. | Ss. | F | p | Tukey |
|-------------------------|----|-------|------|-------|--------|-----------------------------|
| Normal Gelişim Gösteren | 68 | 98,25 | 8,26 | 24,65 | .001** | |
| Zihinsel Yetersizlik | 47 | 94,07 | 5,33 | | | Normal>Zihinsel Yetersizlik |
| Otizm | 68 | 89,18 | 7,19 | | | Normal> Otizm |
| Down Sendromu | 34 | 90,82 | 9,15 | | | Normal>Down Sendromu |
| Özgül Öğrenme Güçlüğü | 42 | 97,37 | 7,97 | | | |
| Serebral Palsi | 32 | 99,06 | 5,47 | | | |

* $p < .05$, ** $p < .01$

Sosyo-demografik Özelliklere Göre Gelişimsel Yetersizlik ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Anne-Babalarının Aile Yaşam Kalitesi Puanlarına İlişkin Bulgular

Aşağıda aile yaşam kalitesi toplam puanlarının sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmamasına ilişkin tablolar sırası ile verilmiştir.

Normal gelişim gösteren ve gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocuk annelerinin eğitim düzeylerinin aile yaşam kalitesi toplam puan ortalamalarını istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılaştırıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla çift yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 7’de görülmektedir. Yapılan analize göre eğitim ($F=2,89$; $p=0,090 > 0.05$); değişkeninin aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tek başına normal ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu ($F=12,39$; $p=0,001 < 0.01$) ve eğitim ve normal ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu ($F=4,80$; $p=0,029 < 0.05$), kategorik değişkenlerinin ise aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu eğitim düzeyi ortaokul ve altı olan gelişimsel yetersizlik gösteren çocuk annelerinin ($X_{ort.} = 91,11$, $s = 0,85$) aile yaşam kalitesi puanları eğitim düzeyi lise ve üstü olan normal gelişim gösteren çocukların annelerinin ($X_{ort.} = 97,79$, $s = 1,18$) puanlarından daha düşüktür.

Tablo 7. Eğitim Düzeyine Göre Annelerin Aile Yaşam Kalitesi Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | df | Karelerin ort. | F | p |
|--|----|----------------|-------|--------|
| Aile Yaşam Kalitesi | | | | |
| Normal ya da Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu | 1 | 862,58 | 12,39 | ,001** |
| Eğitim Düzeyi | 1 | 201,174 | 2,89 | ,090 |
| Normal ya da Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu* Eğitim Düzeyi | 1 | 334,05 | 4,80 | ,029* |

* $p < .05$, ** $p < .01$

Normal gelişim gösteren ve gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocuk babalarının eğitim düzeylerinin aile yaşam kalitesi toplam puan ortalamalarını istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılaştırıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla çift yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 8’de görülmektedir. Yapılan analize göre eğitim ($F=0,18$; $p=0,670 > 0.05$); eğitim ve normal ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu ($F=3,49$; $p=0,063 > 0.05$), kategorik değişkenlerinin aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı

farklılık bulunmamıştır. Tek başına normal ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu ($F=17,50$; $p=0,000<0.05$) değişkeninin, aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 8. Eğitim Düzeyine Göre Babaların Aile Yaşam Kalitesi Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | df | Karelerin ort. | F | p |
|--|----|----------------|-------|--------|
| Aile Yaşam Kalitesi | | | | |
| Normal ya da Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu | 1 | 1111,23 | 17,50 | ,000** |
| Eğitim Düzeyi | 1 | 11,53 | 0,18 | ,670 |
| Normal ya da Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu* Eğitim Düzeyi | 1 | 221,84 | 3,49 | ,063 |

* $p<.05$, ** $p<.01$

Normal gelişim gösteren ve gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocuk annelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin aile yaşam kalitesi toplam puan ortalamalarını istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılaştırıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla çift yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 9'da görülmektedir. Yapılan analize göre sosyo-ekonomik düzey ($F=123,78$; $p=0,000<0.01$) ve normal ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu ($F=10,58$; $p=0,001<0.01$), kategorik değişkenlerinin aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzey ve normal ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu ($F=3,20$; $p=0,075>0.05$) değişkeninin, aile yaşam kalitesi puanları ile arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sosyoekonomik düzey ile ilgili ise orta ve üstü ($X_{ort.} = 101,42$, $s = 0,68$) sosyoekonomik düzey algısına sahip olan annelerin aile yaşam kalitesi algılarının alt ve orta-alt ($X_{ort.} = 90,58$, $s = 0,70$) sosyoekonomik düzey algısına sahip olan annelerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 9. Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Annelerin Aile Yaşam Kalitesi Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | df | Karelerin ort. | F | p |
|---|----|----------------|--------|--------|
| Aile Yaşam Kalitesi | | | | |
| Normal ya da Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu | 1 | 519,30 | 10,58 | ,001** |
| Sosyo-ekonomik Düzey | 1 | 6082,98 | 123,78 | ,000** |
| Normal ya da Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu* Sosyo-ekonomik Düzey | 1 | 157,34 | 3,20 | ,075 |

* $p<.05$, ** $p<.01$

Normal gelişim gösteren ve gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocuk babalarının sosyo-ekonomik düzeylerinin aile yaşam kalitesi toplam puan ortalamalarını istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılaştırıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla çift yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 10'da görülmektedir. Yapılan analize göre sosyo-ekonomik düzey ($F=124,57$; $p=0,000<0.01$) ve normal ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu ($F=19,86$; $p=0,000<0.01$), kategorik değişkenlerinin aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzey ve normal ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu ($F=1,44$; $p=0,231>0.05$) değişkeninin, aile yaşam

kalitesi puanları ile arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır. Sosyoekonomik düzey ile ilgili ise orta ve üstü ($X_{ort.} = 100,96$, $s = 0,63$) sosyoekonomik düzey algısına sahip olan babaların aile yaşam kalitesi algılarının alt ve orta-alt ($X_{ort} = 90,85$, $s = 0,65$) sosyoekonomik düzey algısına sahip olan babalardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 10. Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Babaların Aile Yaşam Kalitesi Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | df | Karelerin ort. | F | p |
|---|----|----------------|--------|--------|
| Aile Yaşam Kalitesi | | | | |
| Normal ya da Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu | 1 | 843,10 | 19,86 | ,000** |
| Sosyo-ekonomik Düzey | 1 | 5286,94 | 124,57 | ,000** |
| Normal ya da Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu* Sosyo-ekonomik Düzey | 1 | 61,03 | 1,44 | ,231 |

* $p < .05$, ** $p < .01$

Normal gelişim gösteren ve gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocuk annelerinin sahip oldukları çocuk sayısının aile yaşam kalitesi toplam puan ortalamalarını istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılaştırıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla çift yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 11'de görülmektedir. Yapılan analize göre annelerin sahip oldukları çocuk sayısı ($F=0,02$; $p=0,891 > 0.05$); sahip oldukları çocuk sayısı ve normal ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu ($F=0,74$; $p=0,391 > 0.05$), kategorik değişkenlerinin aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Tek başına normal ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu ($F=11,35$; $p=0,001 < 0.01$) değişkeninin, aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 11. Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Göre Annelerin Aile Yaşam Kalitesi Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | df | Karelerin ort. | F | p |
|---|----|----------------|-------|--------|
| Aile Yaşam Kalitesi | | | | |
| Normal ya da Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu | 1 | 841,03 | 11,35 | ,001** |
| Sahip Oldukları Çocuk Sayısı | 1 | 1,40 | 0,02 | ,891 |
| Normal ya da Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu* Sahip Oldukları Çocuk Sayısı | 1 | 54,81 | 0,74 | ,391 |

* $p < .05$, ** $p < .01$

Normal gelişim gösteren ve gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocuk babalarının sahip oldukları çocuk sayısının aile yaşam kalitesi toplam puan ortalamalarını istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılaştırıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla çift yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 12'de görülmektedir. Yapılan analize göre babaların sahip oldukları çocuk sayısı ($F=0,05$; $p=0,826 > 0.05$); sahip oldukları çocuk sayısı ve normal ile

gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu ($F=0,15$; $p=0,702>0.05$), kategorik değişkenlerinin aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tek başına normal ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu ($F=15,88$; $p=0,000<0.05$) değişkeninin, aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 12. Sahip Oldukları Çocuk Sayısı Göre Babaların Aile Yaşam Kalitesi Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | df | Karelerin ort. | F | p |
|---|----|----------------|-------|--------|
| Aile Yaşam Kalitesi | | | | |
| Normal ya da Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu | 1 | 1037,66 | 15,88 | ,000** |
| Sahip Oldukları Çocuk Sayısı | 1 | 3,17 | 0,05 | ,826 |
| Normal ya da Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu* Sahip Oldukları Çocuk Sayısı | 1 | 9,56 | 0,15 | ,702 |

* $p<.05$, ** $p<.01$

Normal gelişim gösteren ve gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocuk annelerinin çalışma durumunun aile yaşam kalitesi toplam puan ortalamalarını istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılaştırıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla çift yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 13'de görülmektedir. Yapılan analize göre çalışma durumu ($F=1,05$; $p=0,307>0.05$); çalışma durumu ve normal ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu ($F=2,19$; $p=0,140>0.05$), kategorik değişkenlerinin aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tek başına normal ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu ($F=7,19$; $p=0,008<0.05$) değişkeninin, aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 13. Çalışma Durumuna Göre Annelerin Aile Yaşam Kalitesi Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | df | Karelerin ort. | F | p |
|---|----|----------------|------|--------|
| Aile Yaşam Kalitesi | | | | |
| Normal ya da Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu | 1 | 530,17 | 7,19 | ,008** |
| Çalışma Durumu | 1 | 77,16 | 1,05 | ,307 |
| Normal ya da Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu* Çalışma Durumu | 1 | 161,67 | 2,19 | ,140 |

* $p<.05$, ** $p<.01$

Normal gelişim gösteren ve gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocuk annelerinin eşlerinden çocuğun bakımında destek alıp almadıklarının aile yaşam kalitesi toplam puan ortalamalarını istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılaştırıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla çift yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 14'de görülmektedir. Yapılan analize göre annelerin aldıkları bakım desteği ($F=1,74$; $p=0,188>0.05$); aldıkları bakım desteği ve normal ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu ($F=0,44$; $p=0,835>0.05$), kategorik değişkenlerinin aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tek başına normal ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu ($F=6,65$; $p=0,010<0.05$) değişkeninin, aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 14. Aldıkları Bakım Desteğine Göre Annelerin Aile Yaşam Kalitesi Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | df | Karelerin ort. | F | p |
|--|----|----------------|------|-------|
| Aile Yaşam Kalitesi | | | | |
| Normal ya da Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu | 1 | 490,88 | 6,65 | ,010* |
| Aldıkları Bakım Desteği | 1 | 128,65 | 1,74 | ,188 |
| Normal ya da Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu* Aldıkları Bakım Desteği | 1 | 3,22 | 0,44 | ,835 |

* $p < .05$, ** $p < .01$

Normal gelişim gösteren ve gelişimsel yetersizliğe sahip olan çocuk annelerinin eşlerinden aldıkları bakımın türünün aile yaşam kalitesi toplam puan ortalamalarını istatistiki açıdan anlamlı olarak farklılaştırıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla çift yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 15’de görülmektedir. Yapılan analize göre annelerin aldıkları bakım desteğinin türü ($F=0,58$; $p=0,628 > 0.05$); aldıkları bakım desteğinin türü ve normal ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu ($F=0,54$; $p=0,652 > 0.05$), kategorik değişkenlerinin aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tek başına normal ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu ($F=3,96$; $p=0,048 < 0.05$) değişkeninin, aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 15. Aldıkları Bakım Desteğinin Türüne Göre Annelerin Aile Yaşam Kalitesi Toplam Puan Ortalamalarına İlişkin Çift Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | df | Karelerin ort. | F | P |
|--|----|----------------|------|-------|
| Aile Yaşam Kalitesi | | | | |
| Normal ya da Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu | 1 | 293,12 | 3,96 | ,048* |
| Aldıkları Bakım Desteğinin Türü | 1 | 43,20 | 0,58 | ,628 |
| Normal ya da Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olma durumu* Aldıkları Bakım Desteğinin Türü | 1 | 40,40 | 0,54 | ,652 |

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tartışma

Bu çalışmada, normal gelişim gösteren çocuklara sahip ebeveynler ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin aile yaşam kaliteleri incelenmiştir. Ayrıca normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin arasında aile yaşam kalitesi değişkeni bağlamında karşılaştırma yapılmıştır. Bununla birlikte gelişimsel yetersizlik kategorisinde ele alınan zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, Down sendromu, özgül öğrenme güçlüğü ve serebral palsi tanılı çocuğu olan anne-babaların da aile yaşam kalitesi algıları incelenmiştir. Çalışmanın bulguları gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklu anne-babaların aile yaşam kalitesi algılarının normal gelişen çocuklu anne-babalardan daha düşük olduğunu göstermektedir. Özyurt (2011) yaptığı çalışmada, zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin aile yaşam kalitesi algılarının, normal gelişen çocuklu annelere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. İki grubun anneleri arasındaki bu farklılığa sebep olan faktörler; annelerin yetersizliğe sahip çocuğun bakımıyla özel ilgilenmesi, kendilerine vakit ayıramaması, yetersizliğe sahip çocukla ilgili yaşanan

finansal zorluklar gibi düşünülebilir. Aysan ve Özben (2007) tarafından yapılmış bir çalışma ise gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan babaların yaşam doyumlarının normal gelişim gösteren çocuğa sahip babaların yaşam doyumlarına göre daha düşük olduğu belirleyerek bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan anne-babalar ile normal gelişim gösteren çocuğa sahip anne-babalar aile yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutlarında karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmanın sonucuna göre, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların anneleri ebeveynlik ve duygusal yeterlik alt boyutlarında normal gelişim gösteren çocuk annelerinden daha düşük, aile etkileşimi alt boyutunda ise daha yüksek puanlar almışlardır. Şirin (2014) tarafından yapılan bir çalışmada bu çalışmanın bulgularıyla benzer şekilde normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin aile yaşam kalitesi alt boyut algıları gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların ailelerine kıyasla anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Meral (2011) ise, gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi ve alt alan algılarından en yüksek algısının "aile etkileşimi" alt alanında, en düşük algının ise "fiziksel/materyal/finansal yeterlik" alt alanında olduğunu ifade etmiştir. Gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin aile yaşam kalitesi alt alanları içerisinde en yüksek algılarının "aile etkileşimi" alt boyutunda olduğunu destekleyen pek çok çalışma bulunmaktadır (Balcells-Balcells ve ark., 2010; Brown, Petrowski, Edwards, Isaacs, Brown, Baum ve ark., 2010; Clark, Brown ve Karrapaya, 2011; Cagran, Schmidt ve Brown, 2011). Tüm bu çalışmaların bulgularına paralel olarak aile etkileşimi alt boyutunda gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin daha yüksek puan alması, ailenin çocuğun yetersizliğini öğrendiği an ve sonrasında bir olarak yetersizlikle mücadele etmesi, dayanışma içinde olarak zorlukların üstünden gelmeye çalışılmasının aile içi etkileşim güçlendirdiği şeklinde açıklanabilmektedir (Bayat, 2005; Patterson, Holm ve Gurney, 2004). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların babalarının ise yalnızca ebeveynlik alt boyutlarında normal gelişim gösteren çocuk babalarından daha düşük puanlar aldıkları görülmüştür. Aile etkileşimi alt boyutunda ise anneler ile benzerlik göstererek daha yüksek puanlar almışlardır.

Farklı tanı grupları ele alındığında, otizm ve Down sendromlu çocuklu anne-babaların yaşam kalitesi algıları normal gelişen çocuklu anne-babalara göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklu babaların yaşam kalitesi algılarının normal gelişen çocuklu babalara kıyasla anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuşken, annelerde bir farka rastlanmamıştır. Diğer tanı grupları ile ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Literatür incelendiğinde, Brown (2006) yaptığı çalışmada normal gelişim gösteren çocuğun ailelerinin diğer iki gruba kıyasla aile yaşam kalitesi algılarının daha yüksek olduğu tespit etmiştir.

Çalışmanın bir diğer sorusunda, gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan anne-babaların ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip anne-babaların aile yaşam kalitesi ölçeği toplam puanlarında demografik değişkenler (sosyoekonomik düzey, eğitim düzeyi, eşten alınan destek, alınan desteğin türü, çocuk sayısı, çalışma durumu) açısından anlamlı olarak farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır ve eğitim düzeyi ortaokul ve altı olan gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların annelerinin aile yaşam kalitesi puanları eğitim düzeyi lise ve üstü normal gelişim gösteren çocukların annelerinin puanlarından daha düşük bulunmuştur. Ahmet (2017) tarafından yapılan Batı Trakya'da engelli çocuğa sahip azınlık ailelerinin yaşam kalitesinin incelendiği bir çalışmada, benzer şekilde eğitim düzeyi yalnızca okuryazarlık olan anne-babaların yaşam kalitesi ortaokul, lise ve üniversite olan ebeveynlere göre daha düşük bulunmuştur.

Çalışmanın sosyoekonomik düzey ile ilgili bulgularına bakıldığında, gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan anne-baba ile normal gelişim gösteren çocuğa sahip anne-baba olma durumu ve anne-babaların sosyoekonomik düzeyi birlikte ele alındığında, bu değişkenlerin birlikte aile yaşam kalitesi puanları üzerine etkisi olmadığı gözükmektedir. Sosyo-ekonomik düzey değişkeninin tek başına aile yaşam kalitesi puanları ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzey dışında kalan diğer demografik değişkenlerin ise anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Bu çalışmada normal gelişim gösteren çocuklara sahip ebeveynler ile gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin aile yaşam kaliteleri incelenmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında, verilerin daha çok annelerden elde edildiği görülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada olduğu gibi babaların aile yaşam kalitesi ve alt boyut algılarını belirlemek adına babalardan da veri toplanarak çok daha fazla çalışma yapılabilir. Aynı şekilde Literatür incelendiğinde annelerin eşlerinden aldıkları desteğin ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalarda genellikle sosyal destek algılarının incelendiği görülmektedir. Bu sebeple başka çalışmalarda bu değişkenin tekrar ele alınmasının, bu çalışmayı destekleyen ya da reddeden bir sonuç ile literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Sosyo-ekonomik düzey değişkeninin aile yaşam kalitesi puanları üzerinde bir etkisi olduğu bulgusuna bu çalışmada ulaşılmıştır. Bu bağlamda düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip aileler için özellikle sağlık alanında yeterli hizmeti alabilmek adına önleyici yöntemler üzerinde durulmasının yaşam kalitelerini artırmada büyük rol oynayabileceği düşünülmektedir. Aynı şekilde gelişimsel yetersizliğe sahip çocuğu olan anne-baba ve kardeşlere psikolojik ve sosyal desteğin arttırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Benzer sorunlardan dolayı zorluklar yaşayan ailelerin bir araya geldiklerinde birbirlerini empatiyle daha iyi anlayacağı düşünülerek, günümüzde çok fazla örneği bulunan “kendine yardım grupları” gibi bir topluluk oluşturmalarının da anne-babaların karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkmasını kolaylaştırabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahmet, S. (2017). Batı Trakya’da engelli çocuğa sahip azınlık ailelerinin yaşam kalitesinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 461-474
- Ahmetoğlu, E. (2004). *Zihinsel engelli çocukların kardeş ilişkilerinin anne ve kardeş algılarına göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aldersey, M. H. (2012). Family perceptions of intellectual disability: Understanding and support in Dar es Salaam. *African Journal of Disability*, 2012, 1(1): 32.
- Aysan, F. ve Özben Ş. (2007). Engelli çocuğu olan anne-babaların yaşam kalitelerine ilişkin değişkenlerin incelenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22: 1-6.
- Balcells-Balcells, A., Giné, C., Guàrdia-Olmos, J., & Summers, J. A. (2010). Family quality of life: adaptation to Spanish population of several family support questionnaires. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(12), 1151–1163. doi:10.1111/j.1365-2788.2010.01350.x
- Bayat, M. (2005). *How family members’ perceptions of influences and causes of autism may predict assessment of their family quality of life*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Loyola University, Chicago.

- Beach Center on Disability at the University of Kansas, in partnership with families, service providers and researchers (2006). Family Quality of Life Survey. Beach Center: University of Kansas.
- Brown, I., Petrowski, N., Edwards, M., Isaacs, B.J., Brown, R.I., Baum, N., & Werner, S. (2010). A family quality of life approach for social workers: lessons from the field of intellectual and developmental disabilities. *Journal of Family Social Work*, 1-25.
- Brown, R. I. (2006). Editorial. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(4), 209–210.
- Cagran, B., Schmidt, M., & Brown, I. (2011). Assessment of the quality of life in families with children who have intellectual and developmental disabilities in Slovenia. *Journal of Intellectual Disability Research*, doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01400.x, 1-12.
- Canarslan, H. ve Ahmetoğlu, E. (2015). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitesinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 17, Sayı: 1 (13-31)*.
- Clark, M., Brown, R., & Karrapaya, R. (2011). An initial look at the quality of life of Malaysian families that include children with disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01408.x. 1-16.
- Deveci-Şirin, S. (2014). Ailelerde sosyo-demografik-ekonomik değişkenlerin aile yaşam kalitesine etkileri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2 (1), 31-46.
- Görgü, E. (2005). 3-7 yaş arası otistik çocuğa sahip olan annelerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hoffman, L., & Marquis, J. (2006). Assesing family outcomes psychometric evaluation ofbeach center family quality of life scale. *Journal of Marriage and Family*, 68, 1069-1083.
- Küçüker, S., Ceber-Bakkaloğu, H. ve Sucuoğlu, B. (2001). Erken eğitim programına katılan gelişimsel geriliği olan çocuklar ve anne-babalarının etkileşim davranışlarındaki değişimin incelenmesi, *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Dergisi*, 3(1): 61-71.
- Meral, B. F. (2011). *Gelişimsel yetersizliği olan çocuk annelerinin aile yaşam kalitesi algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Milgram, N. A., & Atzil, M. (1988). Parenting stres in raising autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 18, 415-424.
- Özmete, E. (2010). Aile yaşam kalitesi dinamikleri: Aile iletişimi, ebeveyn sorumlulukları, duygusal, duygusal refah, fiziksel materyal refahın algılanması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 455-465.
- Özyurt, Ö. (2011). *Hafif zihinsel engelli çocuğu olan annelerin algıladıkları aile işleyişi ve aile yaşam kalitesinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). T.C Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Patterson, J.M., Holm, K.E., & Gurney, J.G. (2004). The impact of childhood cancer on the family: A qualitative analysis of strains, resources, and coping behaviors. *Psycho-Oncology*, 13(6), 390-407.

- Poston, D., Turnbull, A., Park, J., Mannan, H., Marquis, J., & Wang, M. (2003). Family quality of life: A qualitative inquiry. *Mental Retardation*, 41(5), 313–328.
- Seed, P., & Lloyd, G. (1997). *Quality of Life*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd
- Semerci, Z.B. ve Turgay, A. (2011). *Bebeklikten erişkinliğe dikkat eksikliği – hiperaktivite bozukluğu*. (5. Basım). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Turnbull, H.R., Turnbull, A.P., Wehmeyer, M.L., & Park, J. (2003). A quality of life framework for special education outcomes. *Remedial and Special Education*, 24, 67-74.
- World Health Organization QoL Group (1999). The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL). *Position Paper form the World Health Organization – Social Science and Medicine*, 41: 1403-1409.
- Yıldız, D. (2009). *Okul öncesi dönem engelli çocuğa sahip annelerin çocuklarını kabullenişleri ile umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ortaokul Öğrencilerinde Bilgisayar Oyunu Bağımlılığının Ebeveyn Davranışları Açısından İncelenmesi

Uğur LERMİ^a

Nüket AFAT^b

Öz

Bu çalışmanın temel amacı ortaokul öğrencilerindeki bilgisayar oyunu bağımlılık düzeyinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, ebeveynlerinin çocuklarına bilgisayar oyunu oynarken süre sınırı koyma ve ebeveynlerin kendilerinin de bilgisayar oyunu oynama durumu değişkenlerine göre çocukların bilgisayar bağımlılığı düzeyinin farklılaşması incelenmiştir. Araştırma yöntem olarak nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile tasarlanmıştır. İstanbul ili Eyüpsultan ilçesi resmi ve özel ortaokul öğrencilerinden 635 ortaokul öğrencisi çalışmaya dahil edilmiştir. Sonuçta öğrencilerin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeyleri düşük bulunmakla birlikte çocuklarına süre sınırı koymayan ve kendi de bilgisayar oyunu oynayan ebeveynlerin çocuklarının daha yüksek düzeyde bilgisayar oyunu bağımlılığı riski taşıdığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar Oyunu, Bağımlılık, Bilgisayar Oyun Bağımlılığı, Ebeveyn, Aile

An Investigation of Secondary Students' Computer Game Addiction with Respect About Parents

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the addiction level of computer game in secondary school students. For this basic purpose the differentiation status of the computer addiction level of children was examined according to the students gender, set time limit by their families and the parents tendency themselves playing computer games. Descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used as the research method. 635 middle school students from Eyüpsultan district of Istanbul were included in the study. As a result, students' computer addiction levels were found low. However, the level of computer addiction of the children whose parent do not set a time limit for their children and play computer games themselves was found higher.

Key Words: Computer Game, Addiction, Computer Game Addiction, Parent, Family

Extended Abstract

Introduction

The game is both a mirror of the child's development and a tool that supports its development. Although its materials, types and content changed, it continued its importance over time. One

^a Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye
ugurlermi@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9074-1851

^b Bu çalışma, Uğur Lermi'nin, Dr. Nüket Afat danışmanlığında İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yaptığı lisansüstü tezin bir bölümünden üretilmiştir.

^b **Sorumlu Yazar:** Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Turkey E-mail: nuketafat@hotmail.com
ORCID: [0000-0002-4247-025X](https://orcid.org/0000-0002-4247-025X),

Atıf: Lermi, U & Afat, N. (2020). Ortaokul öğrencilerinde bilgisayar oyun bağımlılığının ebeveyn davranışları açısından incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2 (3), 122-136

of the most important parts of a child's healthy development is games played in open spaces. Thanks to these games, the child grows emotionally and learns the skills required for adult life such as problem solving, creative thinking, social competence, taking initiative (Chau, 2014). Game areas, game types have changed over time. For example, physical activities, playing with technological products, outdoor spaces with safe interiors and games played with friends leave their place to games played by individual computers (Şahin & Tuğrul, 2012). Turkey statistical institute (TUIK) available computer use in 96.7% of households in our country in 2019, according to the information society statistics. In addition, the internet access rate, which was 42.9% in 2013, reached 88.3% in 2019 (TUIK 2020).

As a result of the rapid progress and spread in the digital world with social change, children have turned towards digital games rather than traditional games in our country (Erboy & Vural, 2010). This rapid change and transformation at the household level leads adult parents and children in development together into a transformation process. Computer gaming rates and habits have increased with the introduction of computers at home (Güngörmüş, 2007). It is thought that the process should be well managed and recognized in order for the changes and transformations at the individual and social levels to be towards the desired goals.

In addition to having a fun structure, computer games can facilitate learning in the field of education. Computer games, which are seen to be used frequently in fields such as science, mathematics, language learning, problem solving and strategic thinking skills, have positive effects on children's mental development (Çakır, 2013). Computer-based games used in educational environments can increase students' motivation towards the lesson and can be preferred more than the classical learning methods by students (Bakar, Tüzün, Çağıltay, 2008).

There are some studies that emphasize the negative effects of computer games as well as some of its negative effects. Since individuals cannot stop playing computer games, it can be seen that they neglect to sleep, neglect food, have problems in professional and social relationships, face focusing difficulties, decrease their psychological well-being, weaken social relationships, show aggressive behaviors and use inappropriate coping methods (Griffiths et al., 2016).

It is important for parents to recognize the risky situations in their children's computer game behavior and to guide them. Because they are the most important supporters of children's development. As the age range of children who are interested in computer games increases, parents lose their control and children tend to play this type of games more (Aydoğdu Karaaslan, 2015).

In today's rapidly changing technology agenda, to understand the possible risks of computer games to social and daily life focusing on the family, which constitutes the most important place in the life; it is important for the concepts examined to be understood and managed in a healthy way.

In this context;

The main purpose of this study is to examine the addiction level of the computer game in secondary school students. In line with the main purpose, answers to the following questions were sought.

1. What is the level of total and sub-scores of computer game addiction among secondary school students?

2. Does the total and sub-scores of computer game addiction in middle school students differ according to the parents' time limit when playing computer games and their own playing computer games?

Method

Descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The universe of this research is 21771 students who study at secondary school level in Eyüpsultan district of Istanbul. 635 students selected from the 5th, 6th, 7th and 8th grade students, taking stratified sampling among the students of the public and private secondary schools of the same district, constituted the sample of the study. In the study, socio-demographic information form and computer game addiction scale were applied to students. The "Computer Game Addiction Scale for Children" developed by Horzum, Ayas and Çakır Balta (2008) was included in the study to determine the levels of computer game addiction of students. The scale has a 21-item and 4-factor structure. The score obtained from each sub-dimension of the scale indicates that the individual has game addiction. High scores above average indicate a high level of game addiction.

Findings and Discussion

Within the scope of the research, the computer game addiction level of secondary school students was generally low. This result can be explained by the sensitivity of families about computer game. It was found that a large part of the families of the children participating in the study restricted their children's playing time on computer games. This situation; It can be evaluated as a measure developed to prevent possible damages related to playing computer games and to use time more effectively. The fact that the level of computer game addiction of children whose time limit is included within the scope of the research is lower than those without time limit may suggest that this measure works. Within the scope of the study, when the total and sub-dimensions of computer game addiction by gender was analyzed, it was found that the level of computer game addiction of boys was significantly higher than that of girls. When looking at whether the total and sub-dimensions of computer game addiction is differentiated by the time limit of the family while playing computer, the children who do not set the time limit according to the data obtained have higher computer game addiction levels. Children of families who do not have a time limit have more difficulty in quitting the computer game, they prefer to disrupt their other duties due to playing computer games and prefer to play computer games to other activities. The computer game addiction levels of students who have parents playing computer games in their families are higher than those whose parents do not play games.

Summary; although computer game addiction is low in middle school students, it is found higher in male students than in girls. In addition, the level of computer game addiction was found to be higher in the children of parents who did not set a time limit and played computer games on their own.

Computer game addiction; it can be said that there is a risk that may have serious consequences for young people and the society, and that families play an important role in combating these risks. It is necessary to make certain restrictions on children playing computer games, to set rules, to be right and effective role models in this process, to be guided, and to increase awareness about safe content, internet and game use. These studies that should be

done in child-adult interaction; trainings can be taken to develop communication skills in order to understand correctly and necessary for children and to prevent possible communication problems.

Giriş

Belli bir amaca yönelik veya amaçsız bir şekilde, kurallı ya da kuralsız olarak, bir araçla ya da araçsız; bireyin gönüllülikle katıldığı ve tüm gelişim alanlarının yer yer desteklendiği en doğal öğrenme yöntemi oyundur (Koçyiğit vd. 2007). Oyun, sembolik anlamda çocuğun dünyasını yansıtan, gerçek hayattan beklentilerini dile getiren; kültürün aktarımını sağlayan, geçmişten günümüze önemini yitirmeden üzerinde araştırmalar yapılmaya devam eden konudur (Güllü vd., 2012). Erikson, Freud, Piaget gibi kuramcılar oyun kavramına dair önemli katkılarda bulunmuşlardır. Örneğin Piaget oyunun bilişsel gelişimdeki yerine odaklanarak yaş ile birlikte oyunun gelişimini evreler halinde açıklamıştır. Freud ise oyunun işlevsel yönüne vurgu yaparak, oyunun sosyal duygusal sorunların üstesinden gelinmesinde bir araç olabileceğine değinmiştir (Koçyiğit vd. 2007). Oyun çocuğun gelişiminin hem bir aynasıdır hem de gelişimini destekleyen bir araçtır. Materyalleri, türleri, içeriği değişse de zaman içinde önemini sürdürmüştür.

Çocuğun sağlıklı gelişiminin en önemli parçalarından biri açık alanlarda oynanan oyunlardır. Bu oyunlar sayesinde çocuk, duygusal olarak büyür ve yetişkin yaşamı için gerekli olan problem çözme, yaratıcı düşünme, sosyal yeterlilik, inisiyatif alma gibi becerileri öğrenir (Chau, 2014). Günümüzde şehirleşme ve modernleşme ile çocukların oyun oynayabilecekleri güvenli açık alan eksikliği dikkat çekmektedir (Arslan, 2017). Oyun oynanan alanlar, oyun türleri zaman içinde şekil değiştirmiştir. Örneğin fiziksel aktiviteler, teknolojik ürünlerle oynamaya, dış mekanlar güvenli iç mekanlara ve arkadaşlarla oynanan oyunlar bireysel bilgisayar başında oynanan oyunlara yerini bırakmaktadır (Şahin ve Tuğrul, 2012). Türkiye istatistik kurumu (TUİK) 2019 yılı bilgi toplumu istatistiklerine göre ülkemizdeki hanelerin % 96,7'sinde bilgisayar kullanımı mevcuttur. Bunun yanında 2013 yılında %42,9 olan internete erişim oranı 2019 yılında % 88,3'e ulaşmıştır (TUİK 2020). Toplumsal değişimle birlikte dijital dünyada yaşanan hızlı ilerleme ve yaygınlaşma neticesinde tüm dünya olduğu gibi ülkemizde de çocuklar gelenekselleşmiş oyunlardan çok dijital oyunlara yönelmiştir (Erboy ve Vural, 2010). Hane halkı düzeyinde yaşanan bu hızlı değişim ve dönüşüm yetişkin ebeveynleri ve gelişim aşamasındaki çocukları birlikte bir dönüşüm süreci içine yöneltmektedir. Bilgisayarların evlere girmesiyle birlikte bilgisayar oyunu oynama oranları ve alışkanlıklarında artış görülmüştür (Güngörmüş, 2007). Bireysel ve toplumsal düzeydeki değişim ve dönüşümlerin istedik hedeflere doğru olabilmesi için sürecin iyi yönetilebilmesi ve tanınması gerektiği düşünülmektedir.

Taş, 2019'da yaptığı çalışmasında Türkiye'de yapılmış tezlerde oyun bağımlılığının hangi kavramlarla ilişkilendirildiğine bakmış ve hem olumlu (yaşamdan memnuniyet, sosyal destek, bilinçli farkındalık, özdenetim, spor ve fiziksel aktiviteler, duygusal zeka) hem olumsuz (okuldan yabancılaşma, somatizasyon, obezite, depresyon, anksiyete, saldırganlık, psikososyal sorunlar) hem de nötr olarak nitelendirilebilecek kavramlarla oyun bağımlılığının ilişkisinin incelendiğini belirtmiştir.

Bilgisayar oyunları, eğlenceli bir yapıya sahip olmasının yanı sıra eğitim alanında öğrenmeyi kolaylaştırabilmektedir. Fen, matematik, dil öğrenme, problem çözme ve stratejik düşünme becerisini geliştirme gibi alanlarda sıklıkla kullanıldığı görülen bilgisayar oyunlarının,

çocukların zihinsel gelişimi üzerine, olumlu etkilerini olduğu görülmektedir (Çakır, 2013). El-göz koordinasyonu gerektirdiğinden bazı bilgisayar oyunları da psikomotor gelişimi desteklemektedir (Tüzün vd., 2013). Eğitim ortamlarında kullanılan bilgisayar temelli oyunlar öğrencilerin derse karşı motivasyonunu artırabilmekte ve öğrenciler tarafından klasik öğrenme yöntemlerine göre daha çok tercih edilebilmektedir (Bakar, Tüzün, Çağıltay, 2008). Özellikle gençlerin yoğun ilgi gösterdiği ve her yaşta kullanıcısı olan bu oyunlarla geçirilen süre giderek artmaktadır (Irmak ve Erdoğan, 2016).

Oyun oynama ihtiyacı bireyin eğlence ihtiyacı çerçevesinde ele alınabilen bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacın karşılanması önemlidir ancak işlevsel olmayan karşılama yolları beraberinde bazı sorunlar getirebilmektedir (Anlı ve Taş, 2018). Bilgisayar oyunları ile ilgili olumlu etkilerinin yanında bazı olumsuz etkilerini de vurgulayan araştırmalar mevcuttur. Bireylerin bilgisayar oyunu oynamayı bırakmadığı için uyku uyumayı, yemek yemeği ihmal ettiği, mesleki ve sosyal ilişkilerde problemler yaşadığı, odaklanma güçlükleriyle karşı karşıya kaldığı, psikolojik iyi oluşlarının azaldığı, sosyal ilişkilerinin zayıfladığı, saldırgan davranışlar gösterdiği ve uygun olmayan başa çıkma yöntemleri kullandığı görülebilmektedir (Griffiths vd., 2016).

Bilgisayar oyunlarını riskli davranışlar kapsamında bağımlılık olarak tanımlayan ilk ülke Çin'dir (Ulusoy, 2019). DSM V'de son bir yıl içinde oyun oynamaya karşı giderek yoğunlaşan isteğe karşı gelememe, kendini kontrol edememe, çözüm geliştirememeye, madde bağımlılığına benzer davranışsal ve bilişsel belirtilerin gözlenmesi ve normalin üzerinde oyun oynama davranışına internet oyun bozukluğu demidir (APA'dan aktaran Barut, 2019). Dünya Sağlık Örgütü'nün (World Health Organization, WHO) Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması ise, (International Classification of Diseases-11, ICD-11) oyun bağımlılığını; çevrim içi ve çevrim dışı olarak ayırtılmakla birlikte kalıcı ve tekrarlayıcı olarak oyun oynama davranışı olarak karakterize etmektedir. WHO, ayırıcı tanı için gerekli özellikleri; en az bir yıl boyunca oyun oynamanın süresi, sıklığı, yoğunluğu gibi oranlarda öz kontrol güçlüğü; yaşam alanlarına ve günlük aktivitelere önceliğin oyuna verilmesi; oyun oynama davranışının olumsuz sonuçlara rağmen devam etmesi veya artması olarak sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla uzun süre, kontrolsüz bir şekilde kişilerin bilgisayar oyunu oynama davranışı göstererek yapmaları gereken diğer işleri ertelemeleri ve/veya aksatmaları bağımlılığa giden bir yol olarak görülebilmektedir. Bilgisayar oyun bağımlılığının sınırları ve özellikleri hakkında alan uzmanları arasında genel görüş birliği tam olarak sağlanamasa da bu bağımlılık türünün davranışsal (kumar, cinsellik vb.) ve maddesel tabanlı (alkol, sigara vb) diğer bağımlılık türleri ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir (Junghanns vd., 2009). Bu noktada ülkenin geleceği olan gençlerinin olası risklerden korunması ve gelişimlerinin olumlu şekilde desteklenmesi için göz önüne alınması gerekenlere yönelik farkındalıkların artırılması gerekmektedir.

Çocukların gelişimlerinin en önemli destekçisi ailelerdir. Aileler çocuklarının gelişimini desteklerken olası risklerden de çocuklarını koruyacak donanımda yetiştirmelidirler. Anne babanın kontrolü ve rehberliğinden uzak olmaları dönemlerde de risklerden korunabilmeleri için çocukların özgüvenli olarak yeri geldiğinde "hayır" deme becerisini kullanabilmeleri gerekmektedir. Hayır deme becerisi, bireylerin kendi gelişim süreçlerinde riskli durumlara karşı kendi iradeleriyle ve seçimleriyle "hayır" diyebilme kapasitelerinin oluşturulması sürecini tanımlamaktadır. Çocukların ve ergenlerin bilgisayar oyunu oynama davranışındaki riskli durumları fark edip hayır diyebilmesi (kendine sınır koyabilmesi) ve ailelerin de bu yolda rehber olması önemsenmektedir. Bilgisayar oyunları ile ilgilenen çocukların yaş aralığı

yükseldikçe anne babalar kontrol mekanizmalarını kaybetmekte ve çocuklar bu tarz oyunlara daha çok yönelmektedir (Aydoğdu Karaaslan, 2015). Çakır'ın 2013'te 215 veli ve ortaokul düzeyindeki çocuğu üzerinde yaptığı çalışmada; aileler büyük oranda çocuklarının bilgisayar oyunu oynamasıyla ilgili endişelendiklerini belirterek bilgisayar oyunlarının zararlarından korumak amaçlı çocuklarına kural koyduklarını belirtmişlerdir.

2019 yılı TÜİK verilerine göre 19 milyon "0-14" yaş grubunda (ülke nüfusunun %22,6'sı) genci olan ve bu oran ile (TÜİK, 2020) Avrupa ülkeleri arasında ilk sırada yer alan ülkemizin geleceği genç nesillerin elinde yükselecektir. Genç bir nüfusa sahip olmak, refah içinde yaşayan bir ülke olabilmek için önemli bir fırsat olarak düşünülebilir. Ancak sahip olunan fırsatların iyi değerlendirilmesi bireysel ve toplumsal düzeyde büyük sorumlulukları da beraberinde getirmektedir. Hem bireylerin hem de toplumların iyi oluş hallerinin artırılması için olası risklerin belirlenmesi ve gelişim yönünde kararlar alınması gerekmektedir. Günümüzün hızla değişen teknoloji gündeminde gençler günlük zamanlarının önemli bir kısmını bilgisayar oyunları ile değerlendirirken bu durumun yaratabileceği riskleri fark etmek gerekmektedir. Bu noktada da gençlerin hayatında en önemli yeri teşkil eden aileye odaklanması; incelenen kavramların sağlıklı bir şekilde anlaşılıp yönetilebilmesi için önemli bulunmaktadır. Yaşanılan yüzyılda değişim ne kadar yoğun olursa olsun bireylerin hayatında ailenin merkezde olduğu, olumlu ya da olumsuz şekilde çocuğun hayatına şekil verdiği yadsınamaz bir gerçektir.

Bu bağlamda;

Ortaokul öğrencilerindeki bilgisayar oyunu bağımlılık düzeyinin incelenmesi bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Temel amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır.

1. Bilgisayar oyun bağımlılığı toplam ve alt puanları ortaokul öğrencilerinde ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinde bilgisayar oyun bağımlılığı toplam ve alt puanları, ebeveynlerin çocuklarına bilgisayar oyunu oynarken süre sınırı koyma ve kendilerinin de bilgisayar oyunu oynama durumlarına göre farklılaşma göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak ortaokul öğrencilerinde bilgisayar oyun bağımlılığı çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Tarama modeli, mevcut bir durumu ortaya çıkarmaya ve yorumlamadan durumu olduğu gibi tanımlamaya çalışan bir araştırma tekniğidir. Bu teknikte; birden fazla unsuru olan bir evren hakkında, evrensel bir kanıya ulaşmak amacıyla evrenin bütünü ya da evrenin bir parçası üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İstanbul ili Eyüpsultan ilçesinde ortaokul düzeyinde eğitim gören 21771 öğrenci oluşturmaktadır. Aynı ilçenin resmi ve özel ortaokul öğrencileri arasından tabakalı örneklem alınarak 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden seçilen 635 öğrenci araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Tabakalı örnekleme; evrenin alt kümelerine ayrılarak, örneklerin bu gruplar içerisinde basit seçkisiz örnekleme ile seçilmesidir. Bu örneklemede her tabakadan belli bir sayıda örneklem çekilmesi, söz konusu tabakaların yeterince temsil edilmesini sağlamak, dolayısıyla bulguların evreni temsil etme gücünü arttırmaktadır. Araştırma

kapsamında Eyüpsultan ilçesinde farklı sınıf düzeylerindeki öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu tespit edildiğinden tabakalı örneklemedeki sınıf düzeylerine göre öğrenci sayılarının da birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Değişkenler | Gruplar | f | % |
|---|----------|-----|------|
| Cinsiyet | Kız | 316 | 49,8 |
| | Erkek | 319 | 50,2 |
| Sınıf | 5. Sınıf | 177 | 27,9 |
| | 6. Sınıf | 128 | 20,2 |
| | 7. Sınıf | 147 | 23,1 |
| | 8. Sınıf | 183 | 28,8 |
| Ailenin bilgisayar oyunu oynarken süre sınırı koyması | Hayır | 198 | 31,2 |
| | Evet | 437 | 68,8 |
| Aileni benzer şekilde bilgisayar oyunu oynaması | Hayır | 326 | 51,3 |
| | Evet | 309 | 48,7 |
| Toplam | | 635 | 100 |

Örneklem grubunun %50,2 (319)'si erkek, %49,8 (316)'i kız öğrencilerden oluşturmaktadır. Öğrencilerin %27,9 (177)'u 5. sınıf, %20,2 (128)'si 6. sınıf, %23,1 (147)'i 7. sınıf ve %28,8 (183)'i 8. sınıf öğrencisidir. Öğrenciler bilgisayar oyunları oynarken ailelerinin %68,8 (437)'i süre sınırı koyarken, %31,2 (198)'si süre sınırı koymamaktadır. Örneklem grubundaki öğrencilerin %48,7 (309)'sinin aileleri de kendileri gibi bilgisayar oyunu oynamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada sosyo-demografik bilgiler formu ve bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Sosyo-demografik bilgiler formu, araştırma kapsamındaki çeşitli kategorik verileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (cinsiyet, sınıf düzeyi, bilgisayar oyunu tercihleri, süreleri, ailelerinin bilgisayar oyunu oynama durumu ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynamalarına sınır koyma durumları vb.).

Horzum, Ayas ve Çakır Balta (2008)'nin geliştirdiği "Çocuklar için Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı Ölçeği" ise öğrencilerin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerini belirlemeye yönelik olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Ölçek, 21-maddelik ve 4 faktörlü yapıya sahiptir. İlk faktör "Bilgisayar Oyununu Bırakamama" dir. 10 maddeden oluşmaktadır. Toplam varyansın % 27' sini açıklayan bu faktöre ait iç tutarlık katsayısı 0.83'tür. İkinci faktör 4 maddeden oluşmaktadır. "Bilgisayar Oyununu Gerçek Hayatla İlişkilendirme" adında olan bu faktör toplam varyansın % 6,5' ini açıklarken iç tutarlık katsayısı 0.60' tır. Üçüncü faktör 3 maddeden oluşmaktadır. "Bilgisayar Oyunu Oynamaktan Dolayı Görevleri Aksatma" adındaki bu faktör toplam varyansın % 6' sını açıklamakta olup iç tutarlık katsayısı 0.50' dir. Son faktör 4 maddeden oluşmaktadır. "Bilgisayar Oyununu Oynamayı Başka Etkinliklere Tercih Etme" adında olan bu faktör toplam varyansın % 45' ini açıklamakta olup iç tutarlık katsayısı 0.85' tir. Tamamı olumlu maddelerden oluşmaktadır. En fazla 105 en az 21 puan alınabilir. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınan puan, bireyin oyun bağımlılığına sahip olduğunu belirtmektedir. Ortalamanın üstünde alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde oyun bağımlılığını göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle verilerin hangi dağılımdan geldiğini belirlemek için; ortalama, ortanca ve çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş olup, Ornaghi vd.'nin (2016) Tabachnick ve Fidell (2013)'den aktardıklarına göre aritmetik ortalama, ortanca ve modun eşit ya da yakınlığı ile çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 değer aralığında ve 0'a yakın olması normal dağılım kanıtı olarak kabul edilmiştir. Bu noktada .86 ve .35 çıkan basıklık çarpıklık değerleri ile Bilgisayar Oyun Bağımlılığı ölçeği verilerin normal dağılıma uygun olduğu kabul edilmiş ve parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan veriler SPSS'e girilerek analiz yapılmıştır. Bigisayar Oyun bağımlılığı ölçeği ile ebeveyn davranışları değişkeni arasındaki farklılaşmayı araştırmak için parametrik testlerden bağımsız gruplar t testinden faydalanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeğine ait betimsel istatistik sonuçları ve ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyleri ve ele alınan değişkenlere yönelik bulgular tablolar halinde gösterilmiş ve bu tablolar yorumlanmıştır. Bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeğine ait betimsel istatistikler ve Bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği puanlarının ortaokul öğrencilerinin cinsiyeti, ebeveynlerinin çocuklarına bilgisayar oyunu oynarken süre sınırı koyma durumu ve ebeveynlerin kendilerinin de bilgisayar oyunu oynama durumlarına göre çocukların bilgisayar bağımlılığı düzeyinin farklılaşma durumu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Grup t Test Analizi yapılmıştır.

Tablo 2. Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel Analizi

| Puan | N | Max | Min. | \bar{X} | ss |
|------------------------------------|-----|-----|------|-----------|-------|
| Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Toplam | 635 | 104 | 21 | 43.18 | 16.31 |

Bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeğinden alınabilecek en yüksek değer 105, en düşük değer ise 21 puandır. Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılığı puan ortalaması 43.18'dir. Bu değer nadiren ve bazen aralığında yer almaktadır. Öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılığı toplam puanları düşük seviyedir.

Tablo 3. Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{X} | ss | df | t | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------|-----|-----------|-------|--------|--------|------|--|-----|-----|-------|------|--------|--------|------|-------|-----|-------|------|--|-----|-----|------|------|--------|--------|------|-------|-----|------|------|--|-----|-----|------|------|--------|-------|------|-------|-----|------|------|--|-----|-----|------|------|--------|-------|------|
| Bilgisayar Oyun Bağımlılığı (Toplam) | Kız | 316 | 37.20 | 13.73 | 614.54 | -9.87 | .000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 319 | 49.10 | 16.52 | | | | Bilgisayar Oyununu Bırakamama | Kız | 316 | 19.47 | 8.19 | 613.49 | -8.39 | .000 | Erkek | 319 | 25.52 | 9.90 | Bilgisayar Oyununu Gerçek Hayatla İlişkilendirme | Kız | 316 | 6.31 | 2.89 | 588.58 | -10.35 | .000 | Erkek | 319 | 9.13 | 3.88 | Bilgisayar Oyunu Oynamaktan Dolayı Görevleri Aksatma | Kız | 316 | 3.96 | 1.76 | 581.51 | -6.93 | .000 | Erkek | 319 | 5.12 | 2.41 | Bilgisayar Oyununu Oynamayı Başka Etkinliklere Tercih Etme | Kız | 316 | 7.45 | 3.51 | 632.97 | -6.68 | .000 |
| Bilgisayar Oyununu Bırakamama | Kız | 316 | 19.47 | 8.19 | 613.49 | -8.39 | .000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 319 | 25.52 | 9.90 | | | | Bilgisayar Oyununu Gerçek Hayatla İlişkilendirme | Kız | 316 | 6.31 | 2.89 | 588.58 | -10.35 | .000 | Erkek | 319 | 9.13 | 3.88 | Bilgisayar Oyunu Oynamaktan Dolayı Görevleri Aksatma | Kız | 316 | 3.96 | 1.76 | 581.51 | -6.93 | .000 | Erkek | 319 | 5.12 | 2.41 | Bilgisayar Oyununu Oynamayı Başka Etkinliklere Tercih Etme | Kız | 316 | 7.45 | 3.51 | 632.97 | -6.68 | .000 | Erkek | 319 | 9.31 | 3.52 | | | | | | | | |
| Bilgisayar Oyununu Gerçek Hayatla İlişkilendirme | Kız | 316 | 6.31 | 2.89 | 588.58 | -10.35 | .000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 319 | 9.13 | 3.88 | | | | Bilgisayar Oyunu Oynamaktan Dolayı Görevleri Aksatma | Kız | 316 | 3.96 | 1.76 | 581.51 | -6.93 | .000 | Erkek | 319 | 5.12 | 2.41 | Bilgisayar Oyununu Oynamayı Başka Etkinliklere Tercih Etme | Kız | 316 | 7.45 | 3.51 | 632.97 | -6.68 | .000 | Erkek | 319 | 9.31 | 3.52 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bilgisayar Oyunu Oynamaktan Dolayı Görevleri Aksatma | Kız | 316 | 3.96 | 1.76 | 581.51 | -6.93 | .000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 319 | 5.12 | 2.41 | | | | Bilgisayar Oyununu Oynamayı Başka Etkinliklere Tercih Etme | Kız | 316 | 7.45 | 3.51 | 632.97 | -6.68 | .000 | Erkek | 319 | 9.31 | 3.52 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bilgisayar Oyununu Oynamayı Başka Etkinliklere Tercih Etme | Kız | 316 | 7.45 | 3.51 | 632.97 | -6.68 | .000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 319 | 9.31 | 3.52 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tablo 3'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği toplam ve altboyut puanlarının öğrenci cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre gruplar arasında farklılık anlamlı bulunmuştur. Bilgisayar oyun bağımlılığı toplam puanında ($t=-9,87$, $p< .00$), bilgisayar oyununu bırakamama ($t=-8,39$, $p< .00$), bilgisayar oyunlarını gerçek hayatla ilişkilendirme ($t=-10,35$, $p< .00$), bilgisayar oyunu oynamaktan görevlerini aksatma ($t=-6,93$, $p< .00$) ve bilgisayar oyunu oynamak için başka oyunları tercih etmeme ($t=-6,68$, $p< .00$) alt boyutu puanlarında erkekler yönünde anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Erkeklerin bilgisayar oyun bağımlılığı kızlardan yüksek bulunmuştur.

Tablo 4. Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Toplam ve Alt Boyutlarının Bilgisayar Oyunu Oynarken Ailenin Süre Sınırı Koyup Koymama Durumuna Göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | df | t | p |
|--|---------|-----|-----------|-------|--------|------|------|
| Bilgisayar Oyun Bağımlılığı (Toplam) | Hayır | 198 | 47.89 | 11.63 | 303.04 | 4.50 | .00 |
| | Evet | 437 | 41.05 | 12.52 | | | |
| Bilgisayar Oyunu Bırakamama | Hayır | 198 | 25.24 | 7.19 | 313.62 | 4.51 | 0.0 |
| | Evet | 437 | 21.27 | 8.90 | | | |
| Bilgisayar Oyununu Gerçek Hayatla İlişkilendirme | Hayır | 198 | 8.05 | 2.14 | 342.84 | 1.41 | 0.14 |
| | Evet | 437 | 7.58 | 3.12 | | | |
| Bilgisayar Oyunu Oynamaktan Dolayı Görevleri Aksatma | Hayır | 198 | 5.53 | 2.76 | 257.98 | 6.56 | 0.00 |
| | Evet | 437 | 4.10 | 2.41 | | | |
| Bilgisayar Oyununu Oynamayı Başka Etkinliklere Tercih Etme | Hayır | 198 | 9.07 | 2.89 | 353.02 | 3.19 | 0.00 |
| | Evet | 437 | 8.08 | 2.12 | | | |

Tablo 4'te bilgisayar oyun bağımlılığı toplam ve alt boyut puanlarının, bilgisayar oyunu oynarken ailenin süre sınırı koyup koymamasına göre, farklılaşma durumuna ilişkin yapılan t testi sonuçları göre bir alt boyut (Bilgisayar Oyununu Gerçek Hayatla ilişkilendirme ($t=1.41$, $p> .00$) haricinde gruplar arasında farklılık anlamlı bulunmuştur. Bilgisayar oyunu bağımlılığı toplam puanında ($t=4.5$, $p< .00$), bilgisayar oyununu bırakamama ($t= 4.51$, $p< .00$), bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma ($t=6.56$, $p< .00$) ve bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etme alt boyutu ($t=3.19$, $p< .00$) puanlarında süre sınırı koymayan ailelerin çocukları yönünde anlamlı düzeyde farklılaşma tespit edilmiştir. Ailesi süre sınırı koymayan çocukların, bilgisayar oyun bağımlılığı puanları daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 5. Bilgisayar Oyunu Bağımlılığı Toplam ve Alt Boyutlarının Ailede Bilgisayar Oyunu Oynayan Kişiler Olup Olmama Durumuna göre Farklılaşmasını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

| Puan | Gruplar | N | \bar{x} | ss | df | t | p |
|--------------------------------------|---------|-----|-----------|-------|--------|-------|------|
| Bilgisayar Oyun Bağımlılığı (Toplam) | Hayır | 198 | 41.05 | 11.63 | 625.34 | -3.41 | .00 |
| | Evet | 437 | 45.43 | 12.52 | | | |
| Bilgisayar Oyunu Bırakamama | Hayır | 198 | 21.29 | 7.19 | 631.87 | -3.32 | 0.00 |
| | Evet | 437 | 23.79 | 8.90 | | | |
| | Hayır | 198 | 7.18 | 2.14 | 612.67 | -3.89 | 0.00 |

| | | | | | | | |
|--|-------|-----|------|------|--------|-------|------|
| Bilgisayar Oyununu Gerçek Hayatla İlişkilendirme | Evet | 437 | 8.31 | 3.12 | | | |
| Bilgisayar Oyunu Oynamaktan Dolayı Görevleri Aksatma | Hayır | 198 | 4.38 | 2.76 | 611.67 | -1.92 | 0.05 |
| | Evet | 437 | 4.72 | 2.41 | | | |
| Bilgisayar Oyununu Oynamayı Başka Etkinliklere Tercih Etme | Hayır | 198 | 8.19 | 2.89 | 631.50 | -1.40 | 0.16 |
| | Evet | 437 | 8.59 | 2.12 | | | |

Tablo 5'te görüleceği üzere öğrencilerdeki bilgisayar oyun bağımlılığı toplam ve alt boyut puanlarının, ailelerin kendilerinin de oyun oynama davranışı sergileyip sergilememe durumuna göre, farklılaşmasını tespit etmek için yapılan t testi'nde bir alt boyut hariç (Bilgisayar Oyununu Oynamayı Başka Etkinliklere Tercih Etme, $t=-1.40$, $p>.00$) diğer tüm alt boyutlar ve toplam puanda gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bilgisayar oyunu bağımlılığı toplam puanında ($t= -3.41$, $p<.00$), bilgisayar oyununu bırakamama ($t= -3.32$, $p<.00$), bilgisayar oyununu gerçek hayatla ilişkilendirme ($t= -3.89$, $p<.00$) ve bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma ($t= -1.92$, $p<.05$) alt boyut puanlarında ailesi bilgisayar oyunu oynayanların yönünde anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. Kendileri de bilgisayar oyunu oynayan ailelerin çocuklarında bilgisayar oyunu bağımlılık düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Tartışma

Gençler geleceğin en kıymetli hazinesidir. Geleceğin mimarı olacak günümüz gençlerinin; eğitimleri, mutlulukları, verimlilikleri öncelikle ailelerinin ve tabii toplumların öncelikli ilgi alanlarıdır. Hızla değişen ve dijitalleşen çağımızda, bilgisayar oyun bağımlılığı, gençlerin karşı karşıya olduğu ciddi bir risk alanı olarak görülmektedir (Anlı ve Taş, 2018). Bilgisayar oyun bağımlılığı ile ilgili alanyazın incelendiğinde sınırlı sayıda araştırma, sıklıkla bağımlılık düzeyinin; okul başarısı, internet kullanımı, davranış problemleri ile ilişkisi araştırılmış iken aile odaklı araştırmaların yeteri kadar yer verilmediği fark edilmiştir.

Aile; biyopsikososyal bir varlık olan insanın gelişimde, sağladığı biyolojik, sosyal ve psikolojik ortam bakımından, kritik konumdadır. Bilgisayar bağımlılığı gibi riskli bir davranışın gençlerde görülme düzeyi ve olası bilgisayar oyun bağımlılığı durumunda hangi ebeveyn davranışlarının etken olabileceği sorusu araştırmaya kapı aralamıştır. Bu kapsamda ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeyleri ile öğrencilerin cinsiyeti, ebeveynlerinin çocuklarına bilgisayar oyunu oynarken süre sınırı koyma durumu ve ebeveynlerin kendilerinin de bilgisayar oyunu oynama durumlarına göre çocukların bilgisayar bağımlılığı düzeyinin farklılaşma durumu incelenmiştir.

Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyi genel olarak düşük bulunmuştur. Bu sonuç ailelerin bilgisayar oyunu konusundaki duyarlılığı ile açıklanabilir. Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin büyük bir kısmının çocuklarının bilgisayar oyunu oynama süresine kısıtlama koyduğu tespit edilmiştir. Bu durum; bilgisayar oyunu oynama ile ilgili olası zararların önüne geçebilmek ve zamanı daha etkin kullanabilmek adına geliştirilen bir tedbir olarak değerlendirilebilir. Araştırma kapsamında süre sınırı konulan çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerinin süre sınırı konulmayanlardan düşük olması söz konusu tedbirin işe yaradığını düşündürülebilir. Araştırma bulgusunu destekler nitelikte Şahin ve Tuğrul (2012) da yaptıkları çalışmada 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerini düşük bulmuştur. Buna karşın öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılığı düzeylerini orta düzeyde veya yüksek bulan araştırmalar da mevcuttur

(Bakar, Tüzün, Çağıltay 2008). Araştırma kapsamında bilgisayar oyun bağımlılığının genel olarak düşük çıkması gelecekteki olası riskleri ortadan kaldırmış değildir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde her geçen gün teknoloji kullanımı, bilgisayar edinimi, internet erişimi hızla artmaktadır (TUİK, 2020).

Araştırma kapsamında bilgisayar oyun bağımlılığı toplam ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşma durumu incelendiğinde erkeklerin kızlara göre bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyinin anlamlı oranda daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkeklerin kızlara göre daha fazla oranla bilgisayar oyunu oynamayı bırakmakta zorlandığı, bilgisayar oyunlarını gerçek hayatla ilişkilendirmediği, bilgisayar oyunu oynamaktan diğer görevlerini aksattığı, bilgisayar oyunu oynamayı başka oyunlara tercih ettiği söylenebilir. Alan yazın tarandığında erkek öğrencilerin bilgisayar oyun bağımlılığının kızlara göre daha yüksek olduğunu destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Aras, 2019; Erboy ve Vural, 2010; Gökçearsan ve Günbatır, 2012; Keser ve Esgü, 2012; Şahin ve Tuğrul, 2012; Taş ve Güneş, 2019; Tüfekçi, 2007; Yılmaz, 2008). TUİK'in yaptığı araştırmaya göre ülkemizde internet kullanım oranları 16-74 yaş grubundaki erkeklerde yüzde 81,8 iken kadınlarda yüzde 68,9 olduğu tespit edilmiştir (TUİK, 2019). Bu oran da kadınlarla erkekler arasındaki farkı ortaya koymada dikkat çekici olarak sunulabilir. Bunun yanında bazı araştırmalarda ise oyun bağımlılığının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği saptanmıştır (Bayraktar ve Gün, 2006; Bekar, 2018; Madran ve Çakılcı, 2013; Taş vd., 2014). İnsanların yaşadığı toplumun etkisiyle birlikte kız ve erkeklere biçilen toplumsal kültürel roller farklılaşabilmektedir. Toplumumuzda erkeklerin daha hareketli, savaş dövüş içerikli, oyunları tercih etmesi; bilgisayar başında geçirilen sürenin uzunluğunun aileleri tarafından daha kabul edilebilir görünmesi erkeklerin daha yüksek düzeyde bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyi sergilemesine yol açmış olabilir. Erkeklerin bilgisayar başında daha fazla vakit geçirmeleri, bilgisayar oyunlarını sosyalleşme ve kabul görme aracı olarak görmeleri bağımlılık seviyelerini artıran bir etmen olabilir (Karacaoğlu, 2019). Dijital yerliler olarak da nitelendirilen günümüz gençleri arasında, cinsiyete dayalı farkın birçok alanda günden güne azaldığına yönelik bulguları (Dresang, Gross ve Holt, 2007) destekler nitelikte, araştırmamızdaki grup ortalamaların da birbirine oldukça yakın olduğu belirtilmelidir. Bu noktada bilgisayar oyunu bağımlılığı riskine karşı hem kızlar hem de erkekler için önleyici tedbirlerin işe koşulması önemli bir gereklilik olarak görülmektedir.

Bilgisayar oyun bağımlılığı toplam ve alt boyutlarının bilgisayar oynarken ailenin süre sınırı koyup koymama durumuna göre farklılaşmasına bakıldığında elde edilen verilere göre süre sınırı koymayan ailelerin çocuklarının bilgisayar oyunu bağımlılık düzeyleri, süre sınırı koyan ailelerin çocuklarından daha yüksektir. Benzer şekilde süre sınırı koymayan ailelerin çocukları, süre sınırı koyan ailelerin çocuklarına göre bilgisayar oyununu bırakmakta daha fazla zorlanmakta, bilgisayar oyunu oynamaktan dolayı diğer görevlerini daha fazla aksatmakta ve bilgisayar oyunu oynamayı başka etkinliklere tercih etmektedir. Araştırma bulgularını destekler şekilde Göldağ (2018) da çalışmasında süre sınırlaması koymayan ailelerin çocuklarında dijital oyun bağımlılık düzeylerini, süre sınırı koyan ailelerin çocuklarından yüksek bulmuştur. Akbulut (2013)'a göre de risklerle mücadelede yetişkinlere önemli roller düşmektedir. Çocukların internet etkinliklerinin yer, zaman, nitelik ve süresini belirli kurallara bağlamak; internette gerçekleştirilen etkinlikleri denetlemek, mümkün olduğunca bu etkinlikleri çocukla birlikte gerçekleştirmek; belli içerik ve web sitelerine erişimi sınırlandırmak için internet güvenlik araçlarını kullanmak olası risklerden çocukları koruyucu tedbirler olarak aileler tarafından önemsenmelidir. Bilgisayar oyun

bağımlılığı düzeyinin riskli seviyelere ulaşmaması için ebevenlerin süre sınırlaması etkili görülmektedir.

Bu noktada Livingstone ve arkadaşlarının (2010) yaptığı çalışmada çok az sayıda ebeveynin çocukların teknoloji kullanımı sırasında elde edeceği olanaklardan ya da karşılaşabileceği risklerden haberdar olduğu; gerçekleşebilecek risklere karşı çocuklarını koruyabilecek yardımcı sağlayabilecek donanımına sahip olmadıkları gösterilmiştir. Bilgisayar ve internet'in çocuk ve ergenler için bir tehdit ya da fırsata dönüşmesi onların davranışlarının biçimlenmesinde söz sahibi olan yetişkinlerin farkındalık ve eylemleri ile netleşebilir. Ancak ailelerin gelişimsel özellikler ve söz konusu teknolojiler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir (Kuzu vd., 2008; Livingstone vd., 2010). Bu sebeple teknolojik risklere karşı güvenliği artırmanın yanında aile farkındalıklarının da artırılması gerektiği söylenebilir.

Bilgisayar oyun bağımlılığı toplam ve alt boyutlarının; çocukların ailelerinin bilgisayar oyunu oynama durumuna göre farklılaşmasına bakıldığında; bilgisayar oyunu bağımlılığı puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ailesinde bilgisayar oyun oynayan ebeveynleri bulunan öğrencilerin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeyleri ebeveyni oyun oynamayanlara göre daha yüksektir. Bununla birlikte ailesinde bilgisayar oyun oynayan ebeveyni bulunan öğrenciler; bilgisayar oyunu oynamayı bırakamama problemi yaşamakta, bilgisayar oyununu gerçek hayatla daha fazla ilişkilendirmekte ve görevlerini daha çok aksatmaktadır. Ancak bilgisayar oyununu oynamayı başka etkinliklere tercih etme durumu ise ailesi bilgisayar oyunu oynayanlarla oynamayanlar arasında farklılaşmamaktadır. Aile bireylerinin tutum ve davranışları bireylerin gelişimlerini her yönüyle etkiler ve sosyal varlık olmalarını sağlayarak kişiliklerini şekillendirir (Özgüven, 2001). Koçyiğit ve diğerlerinin (2007) Rousseau (2000)'dan aktardığına göre, insan doğası gereği iyi bir varlıktır ve insanı kötüleşiyorsa sebebi çevresindeki kurumlardır. Rousseau bu noktada çocuğun yetişmesinde ve eğitimde çevreye vurgu yaparak eğitimin başlangıç noktası olarak aileyi göstermektedir. Ailede temelleri atılan eğitimin devlet desteğiyle de geliştirilip sürdürülmesi gerektiğini belirtmektedir (Koçyiğit vd., 2007). Çocuk, yaşamında gözlediği anne ile çocuk, baba ile çocuk, öğretmen ile çocuk, anne ile baba gibi toplum içinde birden fazla rol üstlenen bireylerin birbirleriyle duygusal ilişkileri ve tepkileri oyunda deneyimleyebilmekte (Pehlivan, 2016) ve hayata hazırlanmaktadır. Anne babanın özellikleri, tercihleri, seçimleri, ilgileri doğrudan ya da dolaylı olarak çocuklarını büyük ölçüde etkilemektedir. Örneğin; 5-6 yaş çocukların annelerinin ve babalarının çevreye yönelik düşünce, davranış ve tutumları çocuklarının aynı konudaki farkındalık ve tutum düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır (Erol, 2016) ya da ailenin beslenme alışkanlıklarının çocukların beslenme alışkanlıkları ve besin seçimleri üzerinde önemli etkisi olduğu (Kabarvan ve Mercanlıgil, 2013) görülmektedir. Bu kapsamda aileler çocuklarına model olduklarını unutmamalı ve her yaptıkları veya yapmadıkları davranışla çocuklarının hayatını şekillendirdiklerini fark etmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Bilgisayar oyun bağımlılığı ortaokul öğrencilerinde düşük seviyede görülmele birlikte erkek öğrencilerde kızlara oranla daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca süre sınırı koymayan ve kendi de bilgisayar oyunu oynayan ebevenlerin çocuklarında, bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyi daha yüksek tespit edilmiştir.

Bilgisayar oyun bağımlılığının; gençlerin ve toplumun önünde ciddi sonuçlar doğurabilecek bir risk olduğu ve bu risklerle mücadelede ailelere önemli roller düştüğü söylenebilir.

Çocukların bilgisayar oyunlarını oynamasında belirli kısıtlamaların yapılması, kuralların konması, bu süreç içinde onlara doğru ve etkin rol modeller olunması, rehberlik edilmesi, güvenli içerik, internet ve oyun kullanımı ile ilgili farkındalıkların artırılması gerekmektedir. Çocuk yetişkin etkileşiminde yapılması gereken bu çalışmaların; çocuklar açısından doğru ve gerekli olarak anlaşılması, olası iletişim problemlerinin önlenmesi için iletişim becerileri geliştirmeye yönelik eğitimler alınabilir.

Eğitimciler olarak aile ve çocukların bilgisayar oyun bağımlılığı risklerini azaltma yönünde, çevrenin bu konudaki rolü ve rehberliğini vurgulayan, farkındalık artırıcı materyal, seminer ve eğitimler hazırlanabilir.

Bilgisayar oyunları, sahip oldukları potansiyel ile eğitim-öğretim sürecinde birer eğitsel materyal olarak işe koşulabilir. Eğitim öğretim ortamlarında motivasyon ve verimliliği artırmada öğrencilerin oyun oynama eğilimlerinden yararlanılabilir. Bu noktada hem ailerin hem de öğretmenlerin materyel geliştirme, etkin materyal seçimi ve kullanım becerilerini destekleyecek ülke genelinde politikalar geliştirilebilir. Bilgisayar oyun bağımlılığı tanımı konusunda yerel ve/veya evrensel özelliklerin netleştirilmesi, farklı örneklerle karşılaştırma çalışmalarının yapılması, olası risklere yönelik farkındalık artırıcı materyallerin geliştirilmesine yönelik bilimsel çalışmaların yapılması önerilebilir.

Bu çalışma; evreninin tamamına ulaşmanın mümkün olmaması sebebi ile belirli sosyo demografik özelliklerle sınırlandırılmış öğrenci grubu ile yürütülmüştür. Veriler sadece öğrenci bakış açısını yansıtmaktadır ve belirli bir süre içerisinde yapılmıştır. Araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bunlar, araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Bu sebeple bu alanda yapılacak çalışmaların; farklı demografik özelliklerdeki öğrencilerle yürütülmesi, aile ve öğretmen bakış açısından konunun incelenmesi, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma desenli çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üni Eğitim Fak Derg*; 3: 53-68.
- Anlı, G., Taş, İ. (2018). Ergenler için oyun bağımlılığı ölçeği kısa formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(11).
- Aras, S. (2019). *Bilgisayar oyun bağımlılığının ailedeki koruyucu etkenler ve kişisel özellikler açısından incelenmesi Bursa İli örnelemi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü..
- Arslan, A. (2017). Examination of the game and toy characters played from past to present (sample of sivas). *International e-Journal of Educational Studies*, 1(2), 69-87.
- Aydoğdu Karaaslan, İ. (2015). Dijital oyunlar ve dijital şiddet farkındalığı: ebeveyn ve çocuklar üzerinde yapılan karşılaştırmalı bir analiz. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8:36.
- Bakar, A., Tüzün, H., Çağiltay, K. (2008). Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin görüşleri: sosyal bilgiler dersi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 27-37.
- Barut, B. (2019). *Ergenlerde dijital oyun bağımlılık düzeyi ile algılanan sosyal destek ve duygu düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bayraktar, F., Gün, Z. (2006). Incidence and correlates of Internet usage among adolescents in North Cyprus. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 191-197.
- Bekar, B. (2018). *Dikkat eksikliği ve hiperaktifite bozukluğu olan ve olmayan çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Chau, C. L. (2014). *Positive technological development for young children in the context of children's mobile apps* (Doctoral dissertation), Tufts University.
- Çakır, H. (2013). Bilgisayar oyunlarına ilişkin ailelerin yaklaşımı ve öğrenci üzerindeki etkilerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 138-150.
- Dresang, E.T., Gross, M. Holt, L. (2007). New perspectives: an analysis of gender, net-generation children, and computers. *Library Trends*, 56 (2), 360-386.
- Erboy, E., Vural, R. A. (2010). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığını etkileyen faktörler *Ege Eğitim Dergisi*, 11(1), 39-58.
- Erol, A. (2016). *Proje yaklaşımına dayanan aile katımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökçearslan, Ş., Günbatar, M. (2012). Ortaöğrenim öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2, 10-12.
- Göldağ, B. (2018). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1287-1315.
- Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Billieux, J., Pontes, H. M. (2016). The evolution of internet addiction: a global perspective. *Addictive Behaviors*, 53, 193-195.
- Güllü M, Arslan C, Dündar A, Murathan F. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılıklarının incelenmesi. *ADYÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Derg*; 9: 89-100.
- Güngörmüş, G. (2007). *Web tabanlı eğitimde kullanılan oyunların başarıya ve kalıcılığa etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Horzum, M., Ayas, T., Çakır-Balta, Ö. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk PDR Dergisi* 2008; 3: 76-88
- Irmak, A. Y., Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-137.
- Junghanns, K., Graf, I., Pflüger, J., Wetterling, G., Ziemis, C., Ehrenthal, D. Wurst, F. M. (2009). Urinary ethyl glucuronide (EtG) and ethyl sulphate (EtS) assessment: valuable tools to improve verification of abstinence in alcohol-dependent patients during in-patient treatment and at follow-ups. *Addiction*, 104(6), 921-926.
- Kabaran, S., Mercanlıgil, S. M. (2013). Adolesan dönem besin seçimlerini hangi faktörler etkiliyor?. *Journal of Current Pediatrics/Guncel Pediatri*, 11(3).
- Karacaoğlu, D. (2019). *Çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı ile aile ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Keser, H., Esgü, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin kendine algulamalarının bilgisayar oyunu bağımlılığı açısından analizi. *Procedia - Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 46, 247-251.

- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.
- Kuzu, A., Odabaşı, F., Erişti, S. D., Kabakçı, I., Kurt, A. A., Akbulut, Y., Dursun, Ö. Ö., Kıyıcı, M., ve Şendağ, S. (2008). *İnternet Kullanımı ve Aile*. Ankara: T. C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Bilim Serisi: 133.
- Livingstone, S., Haddo, L., Görzig, A. ve Ólafsson, K. (2010). *Risks And Safety on the İnternet*. LSE, London: EU Kids Online.
- Madran, H., Cakilci, E. (2013). The relationship between aggression and online video game addiction: a study on massively multiplayer online video game players. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 1.doi:10.5455/apd.39828
- Ornaghi, V., Pepe, A., Grazzani, I. (2016). False-belief understanding and language ability mediate the relationship between emotion comprehension and prosocial orientation in preschoolers. *Frontiers in psychology*, 7, 1534.
- Özgülven, E. İ. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. PDREM Yayınları.
- Pehlivan, H. (2016). The role of play on development and learning. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3280-92.
- Şahin, C., Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Türk Dünyası Dergisi* 4 (3), 115-130.
- Tas, İ. (2019). A Review of the Graduate Theses on Gaming Addiction in Turkey. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 6(3), 38-48.
- Taş, İ., Eker, H., Anlı, G. (2014). Orta Öğretim Öğrencilerinin İnternet Ve Oyun Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 1(2), 37-57.
- Taş, İ., Güneş, Z. (2019). 8–12 yaş arası çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı, aleksitimi, sosyal anksiyete, yaş ve cinsiyetin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 22, 83-92.
- Tüfekçi, A. (2007) Bilgisayar öğretmeni adaylarının bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38- 54.
- TÜİK (2020, Mayıs). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması Erişim adresi http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028
- Tüzün, H., Akıncı, A., Yıldırım, D., Sarıkaya, M. (2013). *Bilgisayar oyunları ve öğrenme*. K. Çağltay ve Y. Gökteş. (Ed.) içinde, *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler* (1. Basım). Pegem A Yayıncılık.
- Ulusoy, B. (2019). Öğrencilerin bilgisayar oyunu bağımlılığı düzeylerine, bilgisayar oyunu bağımlılığı düzeylerine etki eden etkenlere ve bilgisayar oyunlarına ilişkin veli ve öğretmen görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- World Health Organization, "ICD-11 API (Version 2)," Home ICD-11 API, 20.06, 2020. [Online]. Available: <https://icd.who.int/icdapi/docs/APIDoc-Version2.html>
- Yılmaz, B. (2008). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin bilgisayara yönelik bağımlılık gösterme eğilimlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *6.Uluslar Arası Eğitim Konferansı*, Anadolu Üniversitesi.

Öğrencilerin Başarısına ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ)

Kamil Arif KIRKIÇ¹⁵

Emin AYDIN¹⁶

Ömer YAHŞİ¹⁷

Öz

Gerçekleştirilen bu çalışma ile öğrencilerin başarısı ve öğrenmesine yönelik öğretmen görüşleri ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya öğretmenlik deneyimleri 1-40 yıl arasında değişen toplam 636 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın ön-deneme aşamasında 37; açıklayıcı faktör analizin ve doğrulayıcı faktör analizi aşamalarında ise, sırasıyla, 285 ve 314 öğretmen ile çalışılmıştır. Uzman görüşü ile sağlanan kapsam geçerliliği sonrası yapılan faktör analizi sonucu 11 maddeli dört faktörlü AFA ile ortaya çıkmıştır. Ölçek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri .719, Bartlett's Sphericity testi $\chi^2=20320,565$, $p=.000$ olarak belirlenmiştir. Dört faktörlü yapının 1. Faktörü ölçek varyansının %19,132; 2. Faktörü %16,805; 3. %15,767 ve 4. Faktörü de %15,452'sini açıklamaktadır. Ölçeğe ait dört faktörün ölçeğin varyansının %67,155'ini açıkladığı görülmektedir. Ölçekte bulunan 11 maddenin faktör ortak varyans değerlerinin 0,467- 0,908; madde faktör yüklerinin ise 0,635-0,941 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ortaya çıkan modelin DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerinin modelin doğrulanması için yeterli olduğu görülmektedir. Ölçek Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,76 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin başarısı ve öğrenmesine yönelik öğretmen görüşleri ölçeğinin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler: Ölçek geliştirme; Öğretmen Görüşü Ölçeği, Başarı, Öğrenme, Faktör analizi

Teachers' Opinions Scale about Students' Achievement and Learning (TOS-ASAL)

Abstract

With this study, it was aimed to develop the teacher opinions scale about students' achievement and learning. A total of 636 primary, secondary and high school teachers whose teaching experience varied between 1-40 years participated in the study. At the pilot stage of the study 37; in the stages of exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis, 285 and 314 teachers participated respectively. As a result of the factor analysis made after the scope validity provided by the expert opinion, the 11-items with four-factor AFA emerged. KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) value for the scale is .719, Bartlett's Sphericity test $\chi^2 = 20320,565$, $p = .000$. The first factor of the four-factor structure was is 19.132% of the scale variance; 2nd Factor 16,805%; 3rd 15,767% and Factor 4 explains 15,452%. It is seen that four factors belonging to the scale explains 67,155% of the variance of the scale. Factor common variance values of 11 items in the scale are 467-, 908; item factor loads are determined to vary

¹⁵ Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye ORCID: 000-0002-8902437X kamil.kiric@izu.edu.tr;

¹⁶ Sorumlu Yazar: Prof. Dr. Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye ORCID: 0000-0003-4298-2623 eyaydin@marmara.edu.tr

¹⁷ Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İzmir, Türkiye ORCID: 0000-0003-3872-6010, oyahsi@gmail.com

Atıf: Kırkiç, K. A., Aydın, E. ve Yahşi, Ö. (2020). Öğrencilerin Başarısına ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ). *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2 (3) 137-154. DOI: 10.46423/izujed.732823

between 635 and 941. The fit indices of the resulting model are sufficient to confirm the model. Scale Cronbach Alpha internal consistency coefficient appears to be .76. When these results are evaluated, it can be concluded that the teacher beliefs scale for about students' success and learning is a reliable and valid measurement tool.

Keywords: Scale Development; Teacher's Opinion Scale, Achievement, Learning, Factor Analysis

Extended Abstract

Introduction

Teachers specify various approaches, sets of values (paradigms) when performing their job and labor to realize the learning process with certain appropriate methods and techniques (Biçer, Er & Özel, 2013; Demir & Aknoğlu, 2010). The approach and set of values adopted and the appropriate methods techniques used by the teachers are related to their beliefs opinions regarding learning (Borko & Putnam, 1996; Demir & Aknoğlu, 2010; Demir, 2013; Ediger, 2000; Hashweh, 1996). In addition, teachers' expectations from their students are directly related to the success levels of students (Gales & Yan, 2001; Sah & Shah, 2020; Love, 2002; Muijs & Reynolds, 2002; Rashidi & Mughadam, 2014; Rosenthal & Jacobson, 1968, Akt. Yıldırım, 2006). Changes in the opinions and philosophies of teachers may lead to differentiations in the methods and techniques they use during the teaching process (Doğanay, 2011; Golombek, 1998; Pedersen & Liu, 2003). Though there are studies in the literature that state activities and applications in class performed by teachers are not related to teacher opinions, there are also some studies that there is a significant relationship between teachers' opinions and their teaching behaviors (Abu Radwan, 2019; Beck et al., 2000).

If teachers' expectations significantly influence the academic achievements of their students (Yıldırım, 2006), their opinions about the student achievement and learning, which influence their preferences on expectations, carry great importance in terms of achieving the desired results of education. Determining teacher opinions about learning and student achievement is also deemed important with regards to increasing students' learning levels. Thus, the aim of this study was to develop a measurement tool that can measure teacher opinions on students' achievement and learning with high validity and reliability.

Method

Survey model is chosen as the study model because it aims to determine the current situation. 37 teachers working in a school participated voluntarily in the pilot stage. In the exploratory factor analysis stage, data gathering was conducted with the voluntary participation of 285 teachers who work in primary, middle and high schools in İstanbul and Adana provinces and have professional experience varying between less than one year and forty years. Confirmatory factor analysis included 314 teachers working in schools in İstanbul province with similar experience levels.

First, a draft of 30 items was created based on literature review and expert opinions. The 30 items were then reviewed with opinions from five experts and a five point Likert-type scale of 28 items was created. The confirmatory factor analysis resulted in the final form of the test with 11 items.

Examination of the scale's validity and reliability started with the exploratory factor analysis. The model shaped after the exploratory factor analysis was then subjected to confirmatory

factor analysis to test for validity. The significance level for both analyses was determined as 0.05. Reliability was tested with the Cronbach Alpha internal consistency coefficient, lower 27% and upper 27% t tests in order to find out whether the answer to a given item differentiate between lower and upper groups, and thus to specify the level of discernment (Flanagan, 1952; Otrar ve Argın, 2015; Büyüköztürk, 2018).

Findings and Discussion

Principal components analysis with exploratory factor analysis resulted with higher than recommended Kaiser Meyer Olkin (KMO) values and Bartlett test was statistically significant, so the data were appropriate for factor analysis. The four-factor structure of the scale explains a high amount of total variance (%67,2). Teachers' Opinions Scale about Students' Achievement and Learning (TOS-ASAL) has four factors. The first factor resides in items 8, 9, 10 and 11; the second factor in items 6 and 7; third factor in items 3, 4, and 5 and the fourth factor in items 1 and 2 of the final, 11-item version of the scale. The first, second, third and fourth factor explain 19,1%, 16,8%, 15,8% and 15,5% of the total variance respectively. Total variance explained by these four factors was determined as 67,2%. The first five items of the the four-factor, 11-item final version of the scale are reverse-score items.

Common variance of the 11 items in the final version of the scale appear to be between ,497 and ,908; item factor load values are between ,635 - ,891. Factor variance being ,10 and above; and factor loads being higher than ,32 are considered adequate (Çokluk vd., 2012, s. 223).

The four factors are, respectively, Opinion on the Relationship between Student's Emotional Characteristics and Achievement (items 17, 18, 26 and 27), Opinion on the Relationship between Student's Prelearning and Achievement (items 13 and 14), Opinion on the Relationship between Intelligence and Achievement (items 4, 5 and 6) and Opinion on the Changeability of the Student's Success (items 1 and 2). According to the values, Teachers' Opinions Scale about Students' Achievement and Learning (TOS-ASAL) has 11 items and 4 factors in total.

Confirmatory factor analysis is utilized in validity studies. Confirmatory factor analysis shows that two of the χ^2 / Sd , RMSEA, RMR, GFI, AGFI CFI and IFI fit indices are acceptable and five of them are in good levels. RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) and RMR (Root Mean Square Residual) values point to sufficient fit levels with 0.050 and 0.058 respectively. χ^2 / Sd (1,719), GFI (goodness of fit index; 0.959); AGFI (adjusted goodness of fit index; 0.934), CFI (comparative fit index; 0.950) and IFI (incremental fit index; 0.951) values show good fit levels. It can be said that fit index values from the confirmatory factor analysis make the model acceptable (Çokluk et al., 2012).

The scale's Cronbach Alpha internal consistency coefficient is 0.76. Scale factor values were found as 0.79, 0.90, 0.69 and 0.70 from first factor to the fourth factor respectively. These values being higher than 0.70 is deemed sufficient for the reliability of the measurement tool (Büyüköztürk, 2014). Cronbach Alpha values were found generally acceptable, between 0,60 and 0.75 (Özdamar, 2016).

A tool to measure the teacher opinions about student achievements and learning was developed with this study. Exploratory factor analysis has determined that the model designed for the four factor, 11-item Teachers' Opinions Scale about Students' Achievement and Learning (TOS-ASAL) shows good compatibility. The high scores of the scale show that

the teacher opinions on student achievement and learning are high. The scale can be answered in ten minutes. The first five items are reverse-scored.

Giriş

Ebeveynlerin gözetiminde başlayan öğrenme süreci, okul öncesi kurumlarına başlayan çocuklar için anaokulları ve anasınıflarında, doğrudan ilkokula başlayan çocuklar için ise ilkokul sınıflarında devam etmektedir. Aile ortamından oldukça farklı olan okul ortamında öğrenmeyi, sosyal aile çevresindeki öğrenmeden farklı boyutlara taşımak okulların öncelikli genel amaçlarından biridir. Yoğun bir öğrenme ortamı olması beklenen okullarda “öğrenme” sürecine öğretmenler liderlik etmektedir.

Okullarda öğrenmenin yetenek ve zekâdan bağımsız olarak yürütülebileceği iddiasında olan John Carroll “Okulda Öğrenme Modeli” ile (1963) öğrencilere ihtiyaç duydukları yeterli zaman verildiğinde, herkese eşit zaman verildiği durumdan daha yüksek başarının elde edildiği bir evreye geçilebiliyor. Bu durumdan etkilenecek Bloom tarafından geliştirilen Tam Öğrenme Yöntemi ise değişmez ve doğuştan gelen özellikler yerine, değiştirilebilen yönetilebilen özellikler ile öğrenmeyi ve akademik başarıyı açıklıyor (Yıldıran, 2006). Bloom ve öğrencileri tarafından geliştirilen ve okulda öğrenme ve öğretim alanında yeni bir çığır açan modelin değişkenleri Öğrenci nitelikleri (Bilişsel Giriş Davranışları, Duygusal Giriş Özellikleri), Öğretimin Niteliği ve Öğrenme Ürünleri (Öğrenme Düzeyi ve Çeşidi, Öğrenme Hızı ve Duyuşsal Ürünler) olarak belirlenmiştir (Bloom, 1976). Bloom ve arkadaşları tarafından Carroll’un Okulda Öğrenme Model’inden (1963) etkilenecek geliştirilen Tam Öğrenme Yönteminin iki temel sayılısından birisi öğrencinin daha önceki öğrenme süreçlerinden oluşan öğrenme özgeçmişinin okuldaki öğrenme süreçlerinde önemli bir etkisinin olduğudur. Diğer de yöntemin değişkenlerinden olan öğretim hizmetinin niteliğinin bu öğrenci özgeçmişini ile yakından ilişkili olan öğrencinin giriş özelliklerinin her ikisini de değiştirebilecek olmasıdır (Bloom, 1976). Öğretim hizmetinin niteliği sadece öğretimin ürünü olarak ortaya çıkan öğrencilerin öğrenmelerini etkilemekle kalmayıp, öğrencilerin öğrenme süreçlerini de etkilemektedir (Bloom, 1976). Öğretimin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi başarı ve öğrenmelerini bu derece de etkiliyorsa, öğretimi düzenleyen öğretmenlerin öğretim hakkındaki görüşleri oldukça önemli olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenin sınıf içinde öğretim sırasında kullandığı ipuçları, pekiştiriciler ve katılım öğrenci başarısındaki ve öğrenme düzeyinde etkili olan öğretim bileşenleridir. Ayrıca dönüt-düzeltilme döngüsü de öğrencilerin başarısı ve öğrenme ürünleri üzerinde çok önemli etkisi olan öğretimin bileşenlerindedir (Bloom, 1971, Yıldıran, 2006). Öğretimin niteliği öğretmenin deneyiminden, eğitiminden ve diğer özelliklerinden ziyade sınıf içinde yaptığı uygulamalar ile yakından ilgilidir. Öğretmenin öğretim hizmetleri çerçevesinde sınıf içinde yaptığı etkinlikler, sergilediği davranışlar öğretmenin görüş ve inançları ile doğrudan ilgilidir. Çocukların uzun süren okul hayatlarında öğrenmenin temellerini oluşturacak ve hayat boyu öğrenme yetilerini kazandıracak olan öğretmenlerin, öğrenme hakkındaki inançları öğrencilerin öğrenme süreçleri ve ürünleri açısından önem arz etmektedir (Borg, 2001). İnançlar bireyler tarafından doğru kabul edilen, deneyimler ile kazanılan, öznel değer yüklü bilişsel yapıdır (Skott, 2013). Öğretmen inançları da öğretmenlerin sınıf içindeki öğretimi nasıl yorumladıklarını, nasıl uyguladıklarını ve öğrencinin öğrenmesi ve başarısı hakkında nasıl ilerlediklerini gösteren bilişsel yapılar olarak değerlendirilmektedir (Skott, 2015). Öğretmen inançları öğretmenlerin öğrenciler, öğrenme ve öğretim araçları hakkında örtük görüşleri olarak öğrenme ve öğretmeye etki yapmaktadır (Kagan, 1992).

Öğretmen inançları hakkında 60 yıldan daha uzun süredir araştırmalar yapılmaktadır (Fives ve Buehl, 2012). Türkiye’de ve dünya genelinde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin inançlarının kaynakları, öğretmen inançlarının öğrenciyi nasıl etkilediği, öğretmenin sınıf içi uygulamaları ile inançları arasındaki ilişki gibi çok farklı boyutlarda öğretmen inançları hakkında farklı alanlarda çok çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Arumugham, 2019; Abu Radwan, 2019; Beck, Czerniack ve Lumpe, 2000; Biesta, Priestley ve Robinson, 2015; Borg, 2011; Borg ve Al-Busaidi, 2012; Danışman ve Karadağ, 2019; Febriyati, 2020; Kahramanoğlu ve Özbakiş, 2018; Kotoman, 2008; Kuzborska, 2011; Levitt, 2002; Mansour, 2009; Peyman, Gholam ve Parviz, 2012; Shafee, 2019; Simmons vd., 1999; Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2016). Yapılan bu çalışmalarda öğretmenlerin ölçme aracı olarak portfolyo kullanılması hakkındaki görüşlerinden (Arumugham, 2019), yabancı dil öğretiminde aday öğretmenlerin inançlarındaki değişime (Abu Radwan, 2019), öğrenme özerkliği hakkında öğretmen inançları (Borg ve Al-Busaidi, 2012), öğrencilerin yazma özerkliği konusundaki öğretmen inançları (Febriyati, 2020), ilkökul öğretmenlerinin fen öğretimi ve öğrenimi konusundaki inançları (Levitt, 2002), Fen öğretmenlerinin inançları ve uygulamaları arasındaki ilişki (Mansour, 2009) tarafından araştırılan öğretmen inançları ve görüşleri ile farklı çalışmalardır.

Öğretmenlerin mesleklerini gerçekleştirirken öncelikli amaçları, öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeyde sağlamaktır. Öğretmenlerin kullanacakları yöntemlerin seçimlerinde etkili olan faktör, öğretmenlerin insan ve içinde yaşadığı topluma yönelik bakış açılarıdır (Yıldıran, 2006) ve öğretim sonunda elde ortaya çıkan ürünleri açıklamada sahip oldukları bakış açılarını oluşturan inançlarıdır. Bu amaca ulaşabilmek için öğretmenler, farklı yaklaşımlar, değerler dizileri (paradigmalar) belirler ve bunlara uygun çeşitli yöntem ve teknikler ile öğrenmenin gerçekleşmesi için emek harcar (Biçer, Er ve Özel, 2013; Demir ve Akınoğlu, 2010). Öğretmenlerin benimsedikleri yaklaşım, değerler dizisi ve bunlara uygun olarak öğrenme ortamlarında kullandıkları yöntem ve teknikler, öğretmenlerin öğrenme hakkındaki inançları ile ilgilidir (Borko ve Putnam, 1996; Demir ve Akınoğlu, 2010; Demir, 2013; Ediger, 2000; Hashweh, 1996). Buna ilave olarak, öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri öğrencilerinin başarı düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir (Gales ve Yan, 2001; Sah ve Shah, 2020; Love, 2002; Muijs ve Reynolds, 2002; Rashidi ve Mughadam, 2014; Rosenthal ve Jacobson, 1968, Akt. Yıldıran, 2006). Öğretmenlerin inançlarının ve felsefelerinin değişmesi ile öğretim sürecinde uygulayacakları yöntem ve tekniklerin farklılaşması da söz konusu olabilmektedir (Doğanay, 2011; Golombek, 1998; Pedersen ve Liu, 2003). Sınıf içi uygulamalarında öğretmenler çok farklı yöntem, strateji ve teknikleri kullanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, sınıf içinde öğretmenler tarafından yapılan etkinlikler ve uygulamaların öğretmenlerin inançlarıyla ilişkili olmadığı yönünde çalışmalar (Simmons vd., 1999) olsa da, öğretmen inançları ve öğretmenlerin öğretim sürecinde öğretmen olarak gösterdikleri davranışlar arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Abu Radwan, 2019; Beck vd., 2000; Levitt, 2002; Liu, 2003; Turan, 2019). Öğretmenlerin sınıf içinde ve okul ortamında yaptıkları uygulamalar ve inançları arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesi için çalışmalar yapılmasını önerilmektedir (Savaşçı-Açıkalin, 2009). Öğretmenlerin inançları kendileri, öğrencileri ve öğretim çerçevesindeki faktörlerden etkilenmektedir (Barab ve Luehmann, 2003; Jones ve Carter, 2007; Remillard, 2005).

Öğretmenlerin sınıf içi öğretimi daha etkin yapmasını mümkün kılmak için öğretim programı öğretmenlerin inançlarında olumlu yönde değişime yol açabilecek şekilde yapılandırılmalıdır (McNeill, Pimentel ve Strauss, 2013). Ayrıca, öğretmenlerin beklentileri öğrencilerinin akademik başarılarını önemli düzeyde etkiliyor ise (Yıldıran, 2006), öğretmenlerin beklenti

konusundaki tercihlerini etkileyen öğrenme ve öğrenci başarısı hakkındaki görüşleri, öğretimin istendik hedeflerine ulaşması bakımından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlik mesleğinin kendi bakış açılarından anlaşılabilmesi için, öğretmenliği nasıl yaptıklarını belirleyen görüş ve inançlarının da anlaşılması gereklidir (Nespor, 1987). Ayrıca öğretmenlerin öğrenme ortamında bir öğretim aracı olabilmesi için sahip oldukları inançlar belirleyici rol oynamaktadır (Biesta, Priestley ve Robinson, 2015). Öğretmen inançlarının, görüşlerinin değiştirilebilir olması da (Özmen, 2012; Tam, 2015) öğretmen inançlarının, görüşlerinin belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Kagan (1992) öğretmen inançlarını öğretmenlerin öğrenciler, öğrenme ve öğretim araçları hakkında örtük görüşleri olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada bu tanım temel alınmıştır.

Öğretmenin öğrencinin başarısı ve öğrenme konusundaki görüşlerinin belirlenmesi, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin yükseltilmesi bakımından önemli olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin öğrenmesi ve başarısını etkilemesi bakımından önemli olarak değerlendirilen öğretmen görüşlerinin ölçülebilmesini hedefleyen bir ölçme aracı geliştirmek bu çalışmanın konusu olmuştur.

Çalışmanın amacı, öğrencilerin başarısı ve öğrenmesine yönelik öğretmen görüşlerini belirleyebilen, geçerlilik ve güvenilirlik düzeyi yüksek olan bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Araştırmanın modeli, mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığı için tarama modelidir. Tarama araştırmaları bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır (Balci, 2008).

Evren ve Örneklem

Örnekleme kararlarını etkileyen etkenlerden en önemlileri örneklem büyüklüğü, temsiliyet ve kullanılan örnekleme stratejisidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu kararların verilmesinde örneklem stratejisi ve çalışmanın paradigması etkilidir. Örnekleme, bir araştırmanın konusunu oluşturan evrenin bütün özelliklerini yansıtan bir parçasının seçilmesi işlemini belirtir. Bu çalışma nicel paradigmaya dayalı bir tarama araştırması olması dolayısıyla örneklemeden evrene genellenebilirlik önem taşımaktadır. Bu durum temsiliyet etkenini öne çıkarmaktadır (Cohen vd., 2000).

Bu çalışmanın evrenini ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde çalışmakta olan ve öğretmenlik meslekleri içindeki son 2 yıl içinde İstanbul ve Adana illerinde hizmet içi eğitimlere katılan mesleki deneyim süresi bir yıldan az ile kırk yıl arasında değişen öğretmenler oluşturmaktadır. Bu özellikleri taşıdığı tespit edilen öğretmenlere gönderilen çevrimiçi anket formları eposta adreslerine gönderilmiştir. Anket formlarını doldurma talebimize olumlu cevap veren katılımcı öğretmenlerin cevapları dikkate alınmıştır. Bu anakütleden katılımcı seçimi sürecinde ön deneme aşaması hariç temsiliyet ölçütü birinci planda göz önünde bulundurulmuştur. Talebe olumlu cevap verme durumunun temsiliyet etkenini zedelemeyeceği varsayılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin sayıları, ön deneme aşamasında 37, açıklayıcı faktör analizinde (AFA) 285 ve doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) 314 olmak üzere toplam 636'dır.

Ön-deneme çalışması için bir okulda görev yapmakta olan öğretmenlerden gönüllü olan 37 öğretmen katılımı sağlanmıştır. Bu aşamada bir örnekleme stratejisi kullanılmamış, yalnızca

formdaki ifadelerin anlaşılabilirliği test edilmiştir. AFA çalışmasında ise veri toplama işlemi İstanbul ve Adana illerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin cevaplarına dayalı olarak yapılmıştır. Cevaplanan ölçeklerde gerekli incelemeler yapıldıktan sonra 285 cevap formunun tamamı değerlendirilmeye alınmıştır.

DFA çalışmasında İstanbul ilinde çeşitli okullarda çalışan öğretmenlere gönderilmiş olan elektronik ölçek formunu 314 gönüllü öğretmen cevaplayarak geri dönüş yapmıştır.

Ölçeğin Geliştirilmesi

Ölçek Geliştirme Düşüncesinin Oluşması (Problemin Gerçek Hayatta Ortaya Çıkışı): Araştırmacının kurumsal gelişim konusunda çalıştığı bir okulda, okul yönetiminde oluşan “öğretmenlerin farklı öğretim yaklaşımları sergilemesinin, öğretmenin hangi özelliklerinden kaynaklandığı konusundaki” soruya cevap aramasıyla başlamıştır. Öğrencilerin başarısı ve öğrenmesine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla alanyazın taraması ve uzman görüşü alınması sonucu 30 maddeden oluşan bir taslak hazırlanmıştır. Maddeler, kapsam geçerliliği için beş uzmandan (iki Eğitim Programları ve Öğretim; bir Ölçme-Değerlendirme; bir Eğitim Yönetimi; bir Türkçe dil uzmanı) görüş alınarak 30 madde incelenmiştir. Uzmanlardan her madde için “Uygun ve Uygun Değil” aralığında “Çok Uygun (4), Uygun (3), Geliştirilmeli (2) Ve Uygun Değil (1)” şeklinde puanlamaları istenmiştir. En az üç uzmanın uygun ve çok uygun olarak nitelendirdiği maddeler kabul edilmiştir. Bu süreç sonucunda iki madde ölçekten çıkarılmış; üç madde ise düzenlenerek ölçeğe alınmış ve sonuçta 28 maddelik Likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. Likert tipi ölçekte kullanılan beş düzeyli derecelendirme; (5) Kesinlikle Katılıyorum; (4) Katılıyorum; (3) Kısmen katılıyorum; (2) Katılmıyorum ve (1) Kesinlikle Katılmıyorum olarak düzenlenmiştir. Maddelerin 12 tanesi ters puanlanan madde olarak yer almıştır. Maddeler teste rastgele olarak tesadüfi bir şekilde sıralanmıştır. Ön-deneme çalışması 37 öğretmen ile gerçekleştirilmiş, daha sonra AFA için 285; DFA için de 314 öğretmen adayı ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Ön deneme sonunda 28 maddelik test ile AFA’da da devam edilmiş, DFA’da ise 11 maddelik testin son durumu elde edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Gerçekleştirilen AFA çalışmaları ile ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına başlanmıştır. AFA’dan sonra ortaya çıkan model Amos programı ile DFA gerçekleştirilerek geçerlik çalışması yapılmıştır. Her iki analiz için anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. Maddeye verilen cevabın alt ve üst gruplar arasında farklılaşp farklılaşmadığı ve dolayısıyla ayırt etme gücünü ortaya koyma amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, alt %27’lik ve üst %27’lik t testi değerleri ile güvenirlik çalışması yapılmıştır (Flanagan, 1952; Otrar ve Argın, 2015; Büyüköztürk, 2018).

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Değişkenler | Gruplar | f | % |
|---|---------|-----|------|
| Cinsiyet | Kız | 316 | 49,8 |
| | Erkek | 319 | 50,2 |
| Ailenin bilgisayar oyunu oynarken süre sınırı koyması | Hayır | 198 | 31,2 |
| | Evet | 437 | 68,8 |
| Aileni benzer şekilde bilgisayar oyunu oynaması | Hayır | 326 | 51,3 |
| | Evet | 309 | 48,7 |
| Toplam | | 405 | 100 |

Örneklem grubunun %50,2 (319)'si erkek öğrenciler, %49,8 (316)'i kız öğrenciler oluşturmaktadır.

Bulgular

Öğrencilerin başarısı ve öğrenmesine yönelik öğretmen görüşleri ölçeğinin geliştirilmesi için bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Geliştirilmesi hedeflenen ölçeğin geçerlik düzeyini belirlemek amacıyla AFA ve DFA kullanılmış ve güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizi Çalışmaları

Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeğine (ÖBÖY-ÖGÖ) çok değişkenli bir veri kümesi içindeki bilgi kaybını azaltmak maksadıyla daha az değişkenle açıklamakta kullanılan istatistiksel bir model olan temel bileşenler analizi (Jolliffe, 2002) uygulanmıştır. Analize tabi tutulan 28 maddelik ölçeğin bu analizden önce faktör analizine uygunluğunun değerlendirilebilmesi için 0,30 ve daha yüksek düzeyde pek çok katsayının varlığını ortaya konulması gerekmektedir (Bayram, 2004). Korelasyon matrisinin incelenmesi sonucunda 00,30 ve daha yüksek düzeyde pek çok katsayının varlığı ortaya konulmuştur. Ayrıca anti-image matrisinde ana eksen elemanları incelendiğinde bu eksendeki 28 maddeye ait değerlerin 00,50 değerinin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Maddelerin ölçekte yer alma yeterliliği, Kaiser- Meyers- Olkin "measures of sample adequacy" (KMO-MSA) değeri, 00,50 üzerinde olması o maddenin ölçekte yer alabileceğinin bir göstergesidir (Özdamar, 2016).

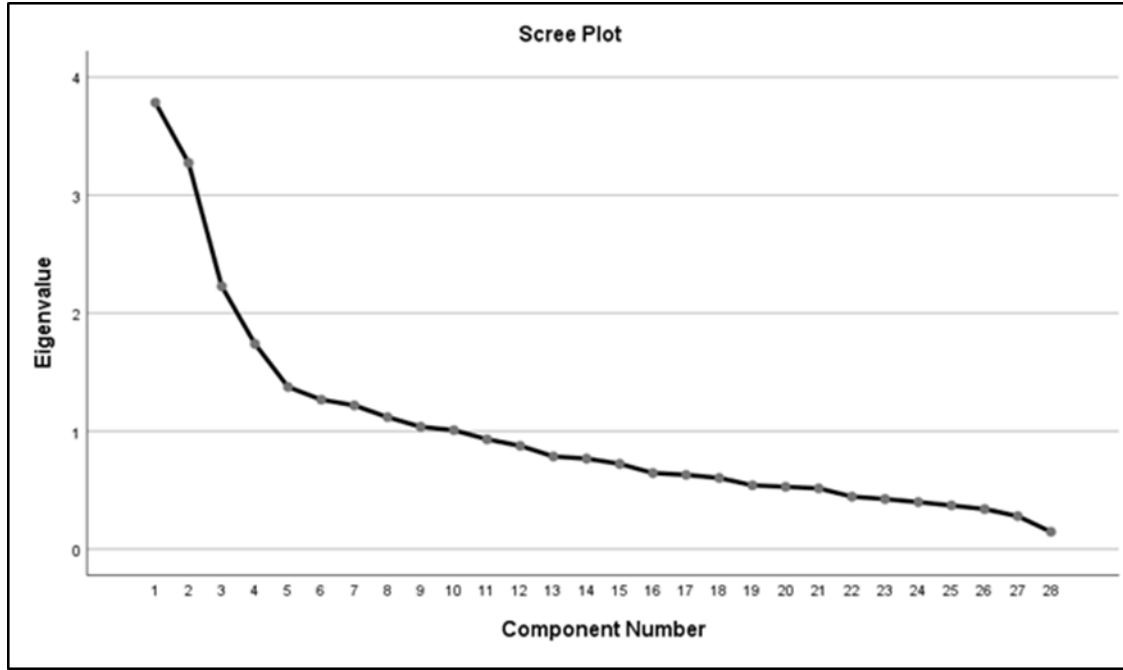
Tablo 1: Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ) KMO ve Bartlett's Test Değerleri

| KMO and Bartlett's Test | | |
|---|----------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy | 0,719 | |
| Bartlett's Test of Sphericity | χ^2 | 2032,565 |
| | Sd | 378 |
| | P | 0,000 |

Tablo 1'de görüleceği üzere Kaiser- Meyers-Olkin değeri 0,719 ($p < .01$) ve Bartlett's değeri 2032,565 olarak ortaya çıkmıştır. Bu değer tavsiye edilen 00,60 değerinin üzerindedir (Kaiser, 197,1974 akt. Pallant, 2016). Bartlett testi de istatistiksel anlamlılığa ulaşmıştır (Bartlett, 1954, akt. Pallant, 2016).

Yapılan Temel Bileşenler Analizi ile öz değeri 1'in üstünde olan 10 tane bileşenin varlığı görülmüştür. Bu bileşenler varyansın, sırasıyla, %13,516, %11,691, %7,955, %6,214, %4,908, %4,525, %4,351, %30,996, %30,704 ve %30,600'sını açıklamaktadır.

Ortaya çıkan yamaç ve birikinti grafiği ise dördüncü faktörden (Şekil 1) itibaren kırılmanın açık bir biçimde olduğunu göstermektedir. Cattell yamaç testi kullanılarak (Cattell, 1966) daha sonra yapılacak analizler için dört bileşenin elde tutulmasına karar verilmiştir.



Şekil 1. Yamaç-Birikinti Grafiği

Bu kararı paralel analiz sonuçları da desteklemektedir. Aynı büyüklükte oluşturulmuş bulunan (28 değişken x 285 katılımcı) veri matrisine karşılık gelen değerleri aşabilen sadece dört bileşenin olduğu belirlenmiştir (Pallant, 2016).

Tablo 2. ÖBÖY-ÖGÖ Faktör Analizi Sonuçları

| Madde No | X | ss | Faktör Ortak Varyans | Faktör Yük Değeri |
|----------|--------|--------|----------------------|-------------------|
| 17 | 3,7611 | 1,0001 | 0,467 | 0,654 |
| 18 | 3,2389 | 0,8541 | 0,487 | 0,635 |
| 26 | 3,6465 | 1,0780 | 0,654 | 0,791 |
| 27 | 3,4809 | 1,1422 | 0,669 | 0,788 |
| 13 | 3,0955 | 1,0681 | 0,900 | 0,941 |
| 14 | 3,0796 | 1,0798 | 0,908 | 0,939 |
| 4 | 2,0796 | 0,9741 | 0,525 | 0,821 |
| 5 | 2,0669 | 0,9751 | 0,486 | 0,715 |
| 6 | 2,1592 | 1,0423 | 0,683 | 0,677 |
| 1 | 2,0987 | 1,0298 | 0,797 | 0,891 |
| 2 | 1,6401 | 0,8541 | 0,812 | 0,889 |

Tablo 2 incelendiğinde faktör varyans değerlerinin 0,467 ile 0,900 arasında değerlere sahip olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise 0,635 ile 0,941 arasındadır. Bu değerler kabul edilebilir olan 0,40 değerinden daha yüksektir (İslamoğlu ve Alınacak, 2016: 437).

Tablo 3: ÖBÖY-ÖGÖ'nin Alt Boyutları Tarafından Açıklanan Varyans Oranları

| Faktör | Başlangıç Özdeğerleri | | | Döndürme Sonrası Toplam Yükler | | |
|--------|-----------------------|-----------|-------------|--------------------------------|-----------|-------------|
| | Toplam | Varyans % | Kümülatif % | Toplam | Varyans % | Kümülatif % |
| 1 | 2,748 | 24,984 | 24,984 | 2,105 | 19,132 | 19,132 |

| | | | | | | |
|---|-------|--------|--------|-------|--------|--------|
| 2 | 1,730 | 15,731 | 40,714 | 1,849 | 16,805 | 35,937 |
| 3 | 1,576 | 14,330 | 55,044 | 1,734 | 15,767 | 51,703 |
| 4 | 1,332 | 12,111 | 67,155 | 1,700 | 15,452 | 67,155 |

Tablo 3'deki bulgular incelendiğinde ortaya çıkan dört bileşenli yapı varyansın %67,2'sini açıklamakta olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu dört bileşenin katkısı, birinci bileşen için %19,1; ikinci bileşen için %16,8; üçüncü bileşen için %15,8 ve dördüncü bileşen için %15,5 olarak bulunmuştur. Dört bileşenin yorumlanabilmesi için varimax döndürme gerçekleştirilmiştir. Ayrıca oblimin döndürme ile de benzer sonuçlar elde edilmektedir. Dört faktörlü olan ÖBÖY-ÖGÖ'nin %67,155 olan toplam varyansının yeterli olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2018).

Tablo 4: ÖBÖY-ÖGÖ'nin Alt Boyutlarının Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri

| Boyut Adı | İlk (Son)* Ölçek Madde No | Ortak Faktör Varyansı | Faktör Yükleri | | | |
|---|---------------------------------|-----------------------------|----------------|-------------|-------------|-------------|
| | | | 1. Boyut | 2. Boyut | 3. Boyut | 4. Boyut |
| FAKTÖR 1 Öğrencinin Duyuşsal Özellikleri ile Başarı İlişisine Yönelik Görüş | 17 (8)* | 0,467 | 0,654 | | | |
| | 18 (9)* | 0,487 | 0,635 | | | |
| | 26 (10)* | 0,654 | 0,791 | | | |
| | 27 (11)* | 0,669 | 0,788 | | | |
| FAKTÖR 2 Öğrencinin Ön öğrenmeleri ile Başarı İlişisine Yönelik Görüş | 13 (6)* | 0,900 | | 0,941 | | |
| | 14 (7)* | 0,908 | | 0,939 | | |
| FAKTÖR 3 Zekâ ile Başarı İlişisine Yönelik Görüş | 4 (3)* | 0,525 | | | 0,821 | |
| | 5 (4)* | 0,486 | | | 0,715 | |
| | 6 (5)* | 0,683 | | | 0,677 | |
| FAKTÖR 4 Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüş | 1 (1)* | 0,797 | | | | 0,891 |
| | 2 (2)* | 0,812 | | | | 0,889 |

Tablo 4' göre bu dört bileşen sırasıyla, Öğrencinin Duyuşsal Özellikleri ile Başarı İlişisine Yönelik Görüşler (17., 18., 26. ve 27. Maddeler), Öğrencinin Ön öğrenmeleri ile Başarı İlişisine Yönelik Görüşler (13. ve 14. Maddeler), Zekâ ile Başarı İlişisine Yönelik Görüşler (4., 5. ve 6. Maddeler) ve Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüşler (1. ve 2. Maddeler) olarak ortaya çıkmıştır (Tablo 4). Ortaya çıkan değerlere göre, Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ) toplam 11 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin son halinde bulunan 11 maddenin ortak faktör varyans değerlerinin 0,467 ile 0,908 arasında olduğu görülmektedir (Tablo 4). Ölçek maddelerine ait faktör yükleri de 0,635 - 0,891 arasında değerler almaktadır. Faktör varyansının; 0,10 ve üzerinde; faktör yüklerinin de 0,32 den yüksek olması yeterli olarak değerlendirilmektedir (Çokluk vd., 2012, s. 223).

Tablo 5: ÖBÖY-ÖGÖ'nin Boyutları ve Testin Cronbach Alfa Değerleri

| Boyut | Cronbach's Alpha (α) |
|-------|-------------------------------|
|-------|-------------------------------|

| | |
|--|-------|
| FAKTÖR 1 Öğrencinin Duygusal Özellikleri ile Başarı İlişkisine Yönelik Görüş | 0,792 |
| FAKTÖR 2 Öğrencinin Ön öğrenmeleri ile Başarı İlişkisine Yönelik Görüş | 0,902 |
| FAKTÖR 3 Zekâ ile Başarı İlişkisine Yönelik Görüş | 0,689 |
| FAKTÖR 4 Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüş | 0,701 |
| ÖBÖY-ÖGÖ | 0,756 |

ÖBÖY-ÖGÖ ve boyutlarının iç tutarlılık düzeyleri Tablo 5’de verilmiştir. Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin genel güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla kullanılır. Cronbach Alfa (α) katsayısının değeri $0,60 \leq \alpha < 0,70$ arasında ise yeterli; $70 \leq \alpha < 0,80$ arasında ise yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir (Özdamar, 2016). Sonuçlar ÖBÖY-ÖGÖ’nin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. ÖBÖY-ÖGÖ’nin Boyutları ile İlişkisine Gösteren Pearson Korelasyon Katsayıları

| Boyutlar | r | p |
|--|-------|-------|
| ÖBÖY-ÖGÖ ve FAKTÖR 1 Öğrencinin Duygusal Özellikleri ile Başarı İlişkisine Yönelik Görüş | 0,691 | 0,000 |
| ÖBÖY-ÖGÖ ve FAKTÖR 2 Öğrencinin Ön öğrenmeleri ile Başarı İlişkisine Yönelik Görüş | 0,614 | 0,000 |
| ÖBÖY-ÖGÖ ve FAKTÖR 3 Zekâ ile Başarı İlişkisine Yönelik Görüş | 0,693 | 0,000 |
| ÖBÖY-ÖGÖ ve FAKTÖR 4 Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüş | 0,545 | 0,000 |

Tablo 6’da ÖBÖY-ÖGÖ ölçeğinin kendisiyle her bir alt boyutu arasındaki korelasyon değerleri değerlerin gücü ve istatistiksel anlamlılığı açısından incelenmiştir. İnceleme sonucunda ana ölçeğin her bir alt boyutla olan korelasyon değerlerinin tamamı istatistiksel anlamı ölçülerde orta-yüksek arası ilişki gösterir şekilde (0,543 -0,693 arasında) bulunmuştur.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışmaları

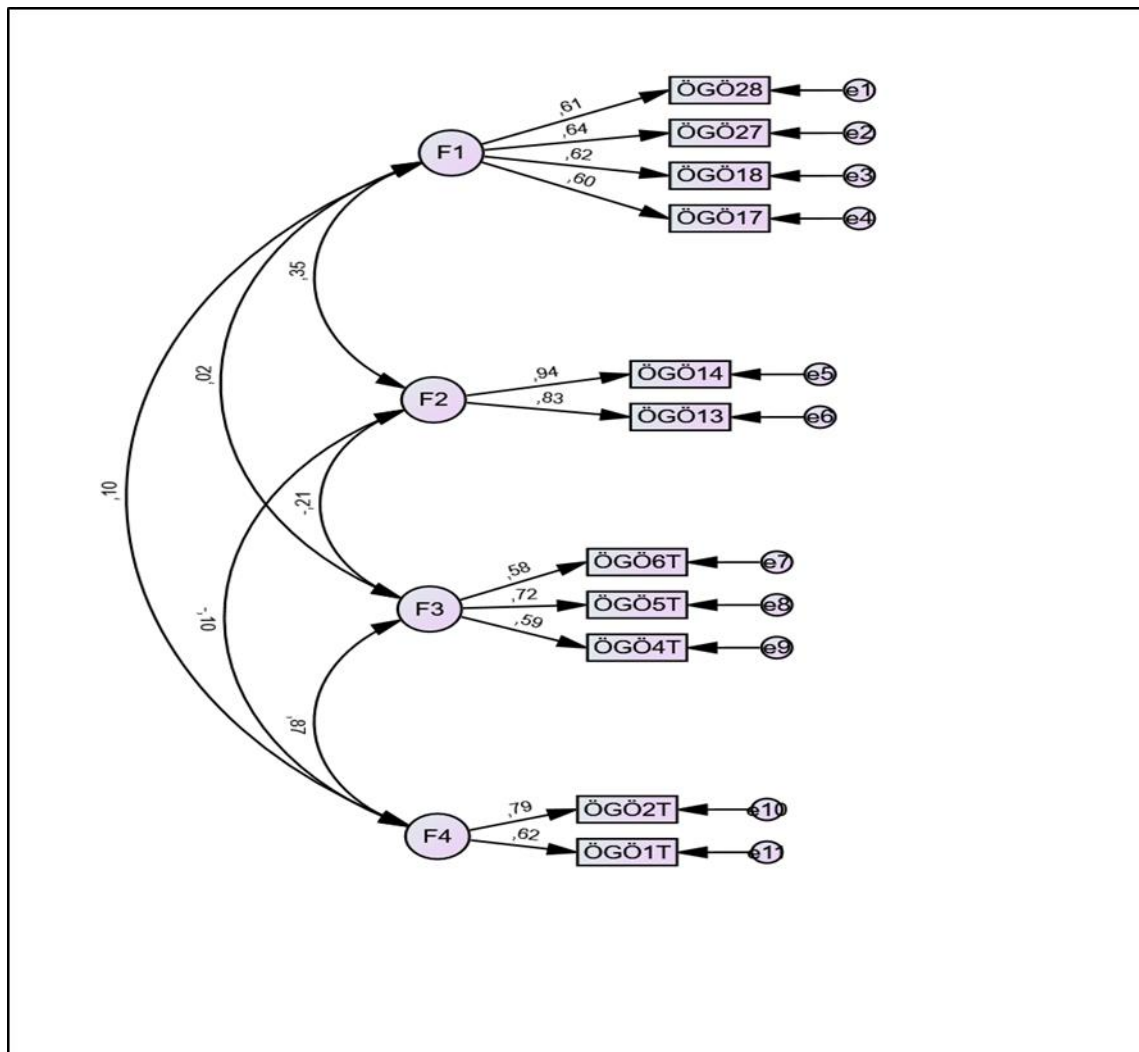
AFA ile belirlenen beş faktör 11 maddeden oluşan ölçek çeşitli okullarda çalışan öğretmenlere gönderilmiş 314 gönüllü öğretmen ölçeği cevaplayarak geri dönüş yapmıştır. Cronbach Alpha (α) katsayısı 0,756 olarak bulunmuştur. Çeşitli branşlardan 314 öğretmenin ölçeğe verdiği cevaplar ile yapılan DFA sonuçlarına göre birinci sıra DFA’daki ki-kare uyum testi, RMR, GFI, AGFI, CFI ve RMSEA uyum indeksleri incelenmiştir.

Uyum indekslerinden elde edilen değerler “kabul edilebilir uyum” ve “iyi uyum” arasında değişir şekilde bulunmuştur. Tüm faktörler istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve uyum indeksleri sonucunda elde edilen modelin iyi bir uyuma sahip olduğu ortaya koyulmuştur (Tablo 7) (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Tablo 7. On Bir Maddeli Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum İndeks Değerleri*

| İyilik Uyum İndeksi | Ulaşılan Değerler | İyi Uyum Değerler* | Kabul Edilir Değerler* | Uyum Durumu |
|---------------------|-------------------|--------------------|------------------------|-------------|
|---------------------|-------------------|--------------------|------------------------|-------------|

| | | | | |
|---------------|-------|-------------|-------------|-----------------------|
| χ^2 / Sd | 1,719 | ≤ 3 | ≤ 5 | İyi Uyum |
| Sd | 41 | | | |
| RMSEA | 0,50 | ≤ 0.05 | ≤ 0.08 | Kabul Edilebilir Uyum |
| RMR | 0,58 | ≤ 0.05 | ≤ 0.10 | Kabul Edilebilir Uyum |
| GFI | 0,959 | ≥ 0.95 | ≥ 0.90 | İyi Uyum |
| AGFI | 0,934 | ≥ 0.95 | ≥ 0.90 | İyi Uyum |
| CFI | 0,950 | ≥ 0.95 | ≥ 0.90 | İyi Uyum |
| IFI | 0,951 | ≥ 0.95 | ≥ 0.90 | İyi Uyum |



Şekil 2. Yol-Diyagramı

Şekil 2'deki yol diyagramı incelendiğinde maddelerin sahip olduğu faktör yüklerinin 0,61 ile 0,94 değerleri arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin faktör yüklerine ait değerlerin .32 den yüksek olması kabul edilen sınırın üstündedir (Çokluk vd., 2012).

Tartışma

Bu araştırma sürecinde öğrencilerin başarısı ve öğrenmesine yönelik öğretmen görüşlerini belirleyebilen bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Literatür taraması ve uzman görüşlerinden yararlanılarak hazırlanan 5'li Likert tipi 30 maddeden oluşan ölçek kapsam geçerliği çalışması ile 28 maddelik yapısına kavuşmuş ve deneme çalışması sonrası faktör analizi aşamasına geçilmiştir.

AFA yapılan temel bileşenler analizi sonucunda Kaiser Meyer Olkin (KMO) değerinin tavsiye edilen değerinin üzerinde olması ve Bartlett testinin de istatistiksel anlamlılığa ulaştığının anlaşılması neticesinde, verilerin faktör analizine uygun bulunmuştur. Ölçeğin dört faktörlü yapısı toplam varyansın yüksek bir miktarını (%67,155) açıklamaktadır. Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ) dört boyuta sahiptir. Birinci boyut ölçeğin 11 maddelik son halinde 8., 9., 10. ve 11. maddeler olarak yer almaktadır. Ölçeğin ikinci boyutu ölçeğin son halinde 6. ve 7. maddeler olarak yer almaktadır. Ölçeğin üçüncü boyutu son formunda 3., 4. ve 5. maddeler; dördüncü boyutum maddeleri ise 1. ve 2. maddeler olarak son halinde de aynı madde numaraları ile yer almaktadır. Birinci boyut toplam varyansın %19,1'ini; ikinci boyut %16,8'ini; üçüncü boyut %15,8'ini ve dördüncü boyut ise %15,5'ini açıklamaktadır. Bu dört boyut tarafından açıklanan toplam varyans ise %67,2 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin oluşan dört boyutlu 11 maddeli son halinde ilk beş madde ters puanlanan maddelerdir.

Bu dört bileşen sırasıyla, Öğrencinin Duygusal Özellikleri ile Başarı İlişkisine Yönelik Görüş (17., 18., 26. ve 27. Maddeler), Öğrencinin Ön öğrenmeleri ile Başarı İlişkisine Yönelik Görüş (13. ve 14. Maddeler), Zekâ ile Başarı İlişkisine Yönelik Görüş (4., 5. ve 6. Maddeler) ve Öğrencinin Başarısının Değiştirilebilirliğine Yönelik Görüş (1. ve 2. Maddeler) olarak ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan değerlere göre, Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ) toplam 11 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır.

DFA geçerlilik çalışmalarında yapılan diğer bir analizdir. DFA'da ortaya çıkan uyum indeksleri incelendiğinde, χ^2 /Sd, RMSEA, RMR, GFI, AGFI CFI ve IFI uyum indekslerinden ikisinin kabul edilebilir uyum düzeyinde, beşinin ise iyi uyum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü) 0,50 ve RMR (artık ortalamaların karekökü) 0,58 değerleri ile kabul edilebilir uyum düzeyine işaret etmektedir. χ^2 /Sd değeri 1,719; GFI (iyilik uyum indeksi) 0,959; AGFI (düzeltilmiş iyilik uyum indeksi) 0,934; CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi) 0,950 ve IFI (fazlalık uyum indeksi) 0,951 değerleri ise iyi uyum düzeyinde olduğunu göstermektedir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde ortaya çıkan değerlerin modelin kabul edilebilmesini mümkün kıldığı söylenebilir (Çokluk vd., 2012).

Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0,76'dir. Ölçek boyutlarının ise birinci boyuttan dördüncü boyuta doğru sırasıyla 0,79, 0,90, 0,69 ve 0,70 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin 0,70' den yüksek olması ölçme aracının güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Cronbach Alfa değerinin 0,60 ve 0,75 arasındaki değerler için genel kabul gören düzeylerde olduğu değerlendirilmektedir (Özdamar, 2016).

AFA ile dört faktörlü 11 maddeden oluşan Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ) için tasarlanan modelin iyi bir uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği öğretmenlerin öğrencilerin başarısı ve

öğrenmesine yönelik görüşlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek azami on dakikalık sürede cevaplanabilmektedir. Ölçekte ilk beş madde ters puanlanmaktadır.

Yapılan çalışma ile öğrencilerin başarıları ve öğrenmesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerini ölçen bir ölçme aracı geliştirilme süreci tamamlanmıştır.

KAYNAKÇA

- Abu Radwan, A. (2019). Changes in prospective teachers' beliefs about foreign language learning in a teacher training program. *Sultan Qaboos University Journal of Arts & Social Sciences*, 10(2), 37-48.
- Arumugham, K.S. (2019). Teachers' understanding towards portfolio assessment: A case study among Malaysian primary school teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(6), 695-704.
- Balcı, A. (2008). Sosyal Bilimlerde Araştırma (6. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Barab, S.A. & Luehmann, A.L. (2003). Building sustainable science curriculum: Acknowledging and accommodating local adaptation. *Science Education*, 87, 454-467.
- Bayram, N. (2004). Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi. Bursa: Ezgi Kitabevi. Büyüköztürk, Ş. (2004). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (4. Basım).
- Beck, J., Czerniak, C.M. & Lumpe, A.T. (2000). An Explanatory study of teachers' beliefs regarding the implementation of constructivism in their classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 323-340.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 9(3) 229-242.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency, *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640, doi: [10.1080/13540602.2015.1044325](https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325)
- Bloom, B.S. (1971). *Individual differences in school achievement: A vanishing point*, A Monograph. AERA-pdk Award Lecture Annual Meeting American Educational. Research Association New York.
- Bloom, B.S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw Hill.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal* 55 (2), 186-188. <https://doi.org/10.1080/001318X0130000000000000000000000>
- Borg, S. & Al-Busaidi, S. (2012). Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices. [www.britishcouncil.org](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/b459%20ELTRP%20Report%20Busaidi_final.pdf). Received in 05.06.2020 from: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/b459%20ELTRP%20Report%20Busaidi_final.pdf
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8).
- Borko, H. & Putnam, R. (1996). Learning to teach. In D. Berliner, & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (673-708). New York: MacMillan.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem A Akademi.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-733.

- Cattell, R. B. (1966). The Scree Plot Test for the Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 140-161.
- Cohen, L.; Manion; L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* Sixth edition: Routledge.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Danışman, Ş. ve Karadağ, E. (2019). Teaching ability beliefs scale: Adapting into Turkish and testing the construct validity. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 577-603.
- Demir, M.K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25(2), 343-358.
- Demir, S. ve Akinoğlu, O. (2010). Epistemolojik inanışlar ve öğretme öğrenme süreçleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 75 – 93.
- Doğanay, A. (2011). The Effect of pre-service teacher education on the educational philosophies of prospective teachers. *Education and Science*, 36(161), 332-348.
- Ediger, M. (2000). Philosophy perspectives in teaching social studies. *Journal of Instructional Psychology*, 27(2), 112.
- Febriyati, R.F. (2020). *Teachers' beliefs on learner's autonomy of paragraph writing in society 4.0 in tenth graders of sman1 Nogosari*. Unpublished PhD Thesis, The State Islamic Institute of Surakarta.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA handbooks in psychology®. APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (p. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Flanagan, J. C. (1952). The effectiveness of short methods for calculating correlation coefficients. *Psychological Bulletin*, 49(4), 342–348. <https://doi.org/10.1037/h0057321>
- Gales, M. J. & Yan, W. (2001). *Relationship between Constructivist Teacher Beliefs and Instructional Practices to Students' Mathematical Achievement: Evidence from TIMMS*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA, (April 10-14, 2001).
- Golombek, P.R. (1998). A Study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32(3), 447-464.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (5.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hashweh, M.Z. (1996). Effects of science teachers’ epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(1), 47-63.
- İslamoğlu, A. H. ve Alnaçık, Ü. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Jones, M.G., & Carter, G. (2007). Science teacher attitudes and beliefs. In S. Abell & N. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (1067–1104). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jolliffe, I. (2002). *Principal Component Analysis*. Springer. 2nd edition
- Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist* 27, 65-90.
- Kahramanoğlu, R. ve Özbakış, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 2(3), 8-27.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(1), 111-133.
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading *Reading in a Foreign Language*. 23(1), 102–128.
- Levitt, K. (2002). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. *Science Education* 86(1), 1-22.
- Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 1(2), 57–76.
- Love, A. (2002). *The Relationship between teachers' beliefs and student achievement in two primarily african american urban elementary schools*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, (April 5, 2002).
- Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: issues, implications and research agenda. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 25-48.
- McNeill, K.L., Pimentel, D.S. & Strauss, G.E. (2013). The Impact of high school science teachers' beliefs, curricular enactments and experience on student learning during an inquiry based urban ecology curriculum. *International Journal of Science Education*, 35(15), 2608-2644. doi:[10.1080/09500693.2011.618193](https://doi.org/10.1080/09500693.2011.618193)
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: what really matters? *The Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19, 317-328.
- Otrar, M. ve Arın, F. S. (2015). Öğrencilerin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1(37).
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellenmesi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özmen, K. S. (2012). Exploring student teachers' beliefs about language learning and teaching: A longitudinal study. *Current Issues in Education*, 15(1), 1-14. Retrieved from <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/819>
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Pedersen, S. & Liu, M. (2003). Teachers' Beliefs about Issues in the Implementation of a Student-Centered Learning Environment. *Educational Technology Research and Development*, 51(2), 57-76.
- Peyman, R., Gholam, R.K. & Parviz, M. (2012). ESP in-service teacher training programs: Do they change Iranian teachers' beliefs, classroom practices and students' achievements? *Ibérica*, 24, 261-282.
- Remillard, J.T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246.
- Rashidi, N. & Mughadam, M. (2014). The Effect of teachers' beliefs and sense of self-efficacy on Iranian EFL learners' satisfaction and academic achievement. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 18(2), available online
- Savaşçı-Açıklan, F. (2009). Teacher beliefs and practice in science education. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching* 10(1), 11-22.
- Sah, F. M. & Shah, P. M. (2020). Teachers' beliefs and practices in teaching listening. *Creative Education*, 11, 182-195. doi: [10.4236/ce.2020.112013](https://doi.org/10.4236/ce.2020.112013)
- Shafee, A. (2019). *The Teaching of early reading in English using the phonics approach in Malaysian primary schools: Teacher beliefs, knowledge and practices*. Unpublished PhD Thesis, Liverpool John Moores University.
- Simmons, P.E., Emory, A., Carter, T., Coker, T., Finnegan, B., Crockett, D., Richardson, L., Yager, Y., Craven, J., Tillotson, J., Brunckorst, H., Twiest, M., Hossain, K., Gallagher, J., Duggan-Haas, D., Parker, J., Cajas, E., Alshannag, Q., McGlamery, S., Krockover, J., Adams, P., Spector, B., LaPorta, T., James, B., Rearden, K., Lubuda, K. (1999). Beginning teachers: Beliefs and classroom actions, *Journal of Research in Science Teaching* 36(8), 930-954.
- Skott, J. (2013). Understanding the role of the teacher in emerging classroom practices: Searching for patterns of participation. *ZDM-The International Journal of Mathematics Education*, 45(4), 547-559. doi: [10.1007/s11858-013-0500-z](https://doi.org/10.1007/s11858-013-0500-z)
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. Science teacher attitudes and beliefs. In H.Fives & M.G. Gill(Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (13-30). Newyork, NY: Routledge.
- Tam, A.C.F. (2015) The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices, *Teachers and Teaching*, 21(1), 22-43, doi: [10.1080/13540602.2014.928122](https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928122)
- Turan, M.B. (2019). The Relationship between university students' epistemological beliefs and teaching/learning conceptions. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 184-194. doi: [10.29329/ijpe.2019.184.12](https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.184.12)
- Yıldırım, G. (2006). *Multicultural applications of mastery learning: Our thoughts, our deeds and our hopes for education*. İstanbul: Boğaziçi University.
- Yıldırım, K., Çetinkaya, F.Ç. ve Ateş, S. (2016). Öğretmen adaylarının okuyucu inançları ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiler. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 18(1), 299-314.

EK:

**Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ)
Son Hali**

| Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|
| Değerli öğretmenimiz, Her yargıya vereceğiniz samimi ve içten cevaplar çalışmamıza değer katacaktır. | | | | | | |
| Aşağıdaki cümlelerdeki yargılara katılım durumunuzu, 5= Kesinlikle Katılıyorum 4= Katılıyorum 3= Kısmen katılıyorum 2= Katılmıyorum 1= Kesinlikle katılmıyorum şeklinde lütfen işaretleyiniz. | | | | | | |
| NO | | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | Öğrencinin öğrenmedeki başarısı doğuştan gelen, değişmez özelliklere bağlıdır. | | | | | |
| 2 | Ancak zeki öğrenciler başarılı olur. | | | | | |
| 3 | Yavaş öğrenenlerin hızlı öğrenenler kadar başarılı olma olasılığı çok azdır. | | | | | |
| 4 | Okuldaki başarı doğrudan öğrencinin zekâsıyla ilişkilidir. | | | | | |
| 5 | Daha az zeki öğrencilerin başarılı olması için okulun yapabilecekleri sınırlıdır. | | | | | |
| 6 | Lise öğrencileri arasındaki öğrenme farklılıkları ortaokuldaki başarı düzeyindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. | | | | | |
| 7 | Ortaokul öğrencileri arasındaki öğrenme farklılıkları ilkokuldaki başarı düzeylerindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. | | | | | |
| 8 | Okulda başarılı olan öğrencilerin özsaygısı daha yüksek olur. | | | | | |
| 9 | Başarılı öğrencilerin stresle başa çıkabilme becerisi, başarısız öğrencilere göre daha gelişmiştir. | | | | | |
| 10 | Başarılı öğrencilerin özgüveni başarısız öğrencilerden yüksektir. | | | | | |
| 11 | Özgüveni yüksek olan öğrenciler, özgüveni düşük olan öğrencilerden daha başarılı olurlar. | | | | | |