

e-ISSN: 2148-8940

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi

e-Kafkas Journal of Educational Research



KAFKAS
UNİVERSİTESİ
1992

DEDE KORKUT
EĞİTİM FAKÜLTESİ

e-EAD

Yıl | Year

2020

Cilt-Sayı | Volume-Issue

7(2)

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt 7, Sayı 2, Ağustos 2020

KAFKAS UNIVERSITY

e-Kafkas Journal of Educational Research

Volume 7, Number 2, August 2020

e-ISSN: 2148 – 8940

Sahibi/Owner

Prof. Dr. Murat TAŞDAN

Dergi Baş Editörü/Editor in Chief

Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM

Editör Kurulu/Editorial Board

Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Dr. Tuğba BARUTCU, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Dr. Ali SAĞDIÇ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Dr. Huzeyfe BİLGE, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Dr. Şəhla ƏLİYEVƏ, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azərbaycan

Dr. Madona MİKELADZE, Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi, Gürcistan

Dr. Lucia MİKURČIKOVA, Prešov Üniversitesi, Slovakya

Dr. Alois GHERGUT, Alexandru Ioan Cuza Üniversitesi, Romanya

Dr. Jana KOŽÁROVÁ, Prešov Üniversitesi, Slovakya

Dr. Lisa KAHLE- PÍASECKÍ, Louisville Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri

Alan Editörleri/Field Editors

Prof. Dr. Sirri AKBABA, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Barış HORZUM, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Adalet KANDIR*, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nimet KESER, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Yaşar AKKAN, Trabzon Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gencer ELKİLİC, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Elvan SAHİN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ercenk HAMARAT, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Onur ZAHAL, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. İlker ÖZMUTLU, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Yusuf UYAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Eren Halil ÖZBERK*, Trakya Üniversitesi, Türkiye

Dr. Ali SAĞDIÇ*, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

* Bu sayı makalelerinin alan editörleridir.

Dergi Sekreteri/Journal Secretary

Arş. Gör. Gökhan YİĞİT, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Dil Danışmanları/Language Controllers

Dr. Öğr. Üyesi_Huzyefe BİLGE, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Dr. Aysun EROĞLU, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Gökhan YİĞİT, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Merve BAŞKUTLU, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Teknik Danışmanlar/Technical Advisors

Öğr. Gör. Ramazan OĞUL, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Hüseyin YILMAZ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Sevda KILIÇ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

İnternet adresi : <http://dergipark.gov.tr/kafkasegt>
e-posta adresi : editor.kafead@gmail.com
Yazışma adresi : Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs
36100-KARS

Değerli okuyucular ve araştırmacılar,

2020 yılı Ağustos ayında uluslararası ve ulusal katılımlı yeni editör kurulu, alan editörleri, hakemler ve dergi çalışma ekibinin özveri ve disiplinli çalışmaları sonucunda e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin (E-KEAD) yedinci cilt ikinci sayısını sizlere sunmaktan gurur ve onur duyuyoruz.

Büyük bir emek ve çalışma temposu ile yayımlamaya devam ettiğimiz dergimize destek veren Dede Korkut Eğitim Fakültesi Dekanlığı'na, editör kuruluna, alan editörlerine, hakemlere ve dergi çalışma ekibine buradan teşekkürlerimizi sunarız.

Değerli okuyucular ve araştırmacılar, E-KEAD yedinci cilt ikinci sayısında okuyucu ve araştırmacıların karşısına sekiz makale ile çıkmaktadır. Bu sayımızda yer alan makalelerimiz alan editörleri tarafından takip edilen, kör hakem süreci sonunda yayımlanmasına karar verilen, farklı disiplinlere katkı sunacağımızı düşündüğümüz araştırma makalesi türünü içermektedir.

Bu sayımızın ilk araştırma makalesi Tuğçe GÜLEŞİR, Kübra AYDEMİR, Sergüzel KUŞ, Nurcan UZEL ve Ali GÜL tarafından yazılmış olan “*Fizyoloji deneyleri kapsamında alternatif bir değerlendirme yöntemi: TGA çalışma yaprakları*”dır. Yazarların bu çalışması alternatif değerlendirme yöntemlerinden TGA konusuna dikkat çekmektedir.

Dergimizin ikinci araştırma makalesi Osman BASİT, Ümit DENİZ tarafından yazılmış olan “*Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının psikomotor gelişimlerini destekleyen eğitim uygulamalarının incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması*”dır. Yazarların bu çalışması meta analiz çalışmasının iyi bir örneğini teşkil etmektedir. Ayrıca psikomotor gelişimi destekleyen eğitim programları inceleyen çalışma eğitim programları hakkında önemli bilgiler sunmaktadır.

Dergimizin üçüncü araştırma makalesi Kürşat Yılmaz tarafından yazılmış olan “*Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapılan tükenmişlik konulu makaleler ile ilgili bir meta değerlendirme*”dir. Yazar bu çalışmada meta değerlendirme araştırma desenini kullanarak Türkiye’de tükenmişlik üzerine yapılmış araştırmaların metod, örneklem, verilerin analizi gibi bilimsel özelliklerini incelemiştir. Bu çalışma tükenmişlik üzerine yapılan araştırmaların eğilimleri arasındaki ilişkilerin tartışıldığı önemli bir makaledir.

Dergimizin dördüncü araştırma makalesi Yakup İME, Seval ERDEN ÇINAR, Muhammet Şerif KESKİNOĞLU ve Hasan KÜTÜK tarafından yazılmış olan “*Çok boyutlu zorbalık mağduriyeti ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması*”dır. Yazarlar Türkiye’de geçerlilik

ve güvenilirlik çalışmasını yaptıkları adaptasyon çalışmasıyla Türk çocuklarından oluşan çalışma gruplarına yönelik zorbalık konusunda yapılacak araştırmalar için önemli bir veri toplama aracını literatüre kazandırmışlardır.

Dergimizin beşinci araştırma makalesi Abdurrahman Kasım PAKIŞ ve M. Engin DENİZ tarafından yazılmış olan “*Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zekâ yeteneklerinin akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık üzerine etkisi*”dir. Yazarların bu çalışması öğretmenlerin duygusal zekalarının akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık gibi öğretmende bulunması gereken önemli iki psikometrik özelliği nasıl etkilediğine ışık tutmaktadır. Teoriden pratik uygulamalara katkı sağlayacak dikkat çeken bir makaledir.

Dergimizin altıncı araştırma makalesi Esra AKGÜL, Fulya EZMECİ ve Berrin AKMAN tarafından yazılmış olan “*Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının ‘öğretmenlik uygulaması’ sürecinde yaşadıkları zorlukların incelenmesi*”dir. Yazarların bu çalışması öğretmen adaylarının mesleklerini icra etmeden önceki eğitimlerinde çok önemli bir yeri olan öğretmenlik uygulaması sürecini ele alarak nitelikli öğretmen yetiştirilmesi konusunda alana katkı sağlayan önemli bir makale kazandırmışlardır.

Dergimizin yedinci araştırma makalesi Hayriye YEŞİL AYDOğAN ve Binali TUNÇ tarafından yazılmış olan “*Öğrencilerin Toplumsal Köken Özellikleri ve İstenmeyen Davranışlar: Meslek Liselerinde Bir Durum Analizi*”dir. Yazarların bu çalışması meslek liseleri hakkında dikkat çeken sonuçlarını okuyucu ve araştırmacılara sunmaktadır. Meslek liselerinde yaşanan istenmeyen davranışların toplumsal köken özellikleri ile ilişkilendirilmesi sadece öğrenci profilini ortaya çıkarmakla kalmamış toplumsal yaşamın gerçeklerinin öğretim sürecine yansımalarının önemli örnekleri betimlenmiştir.

Dergimizin sekizinci araştırma makalesi Sinan KOÇYİğİT ve Zehra FIRAT tarafından yazılmış olan “*Anaokullarında Uygulanan Oyun Zamanı Etkinliklerinin İncelenmesi*”dir. Yazarlar bu çalışmada erken çocukluk dönemi çocukları için kritik önemi olan oyunun anaokullarında ne derece uygulandığına yönelik öğretmen görüşlerini almışlardır. Okul öncesi eğitiminde öğretmenlerin oyun zamanı etkinliklerine yönelik önemli sonuçları dikkat çeken bu makale, okuyucu ve araştırmacılara sunduğumuz son makaledir.

2020 yılında dünya ve ülke olarak yaşadığımız Covid 19 salgınının bütün sorunlarının gelecek günlerde biteceğini umut ediyor ve dergimize gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür ediyoruz.

Saygılarımızla.

Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM

E- KEAD Baş Editörü

Dear readers and researchers,

We are honored to present to you the second issue of the seventh volume of the e-Kafkas Journal of Educational Research (e-KJER) in August 2020, as a result of disciplined work of the new editorial board with international and national participation: field editors, referees, and the journal team. We would like to express our gratitude to Dede Korkut Faculty of Education Dean's Office, editorial board, field editors, referees, and journal team for supporting our journal, which we continue to publish with a great effort. The second issue of the seventh volume in the journal publishes eight articles. The articles in this issue include research articles followed by the field editors, who decided to be published after the blind review process. We believe that they will contribute to different disciplines.

The first research article of this issue is "An Alternative Method of Evaluation for Physiology Experiments: POE Worksheets " written by Tuğçe GÜLESİR, Kübra AYDEMİR, Sergüzel KUŞ, Nurcan UZEL, and Ali GÜL. This study of the authors draws attention to the issue of POE, one of the alternative assessment methods.

The second article in our journal written by Osman BASİT and Ümit DENİZ is " Investigation of Educational Practices Supporting the Psychomotor Development of Preschool Children in Turkey: A Meta-Analysis Study". This study constitutes a good example of a meta-analysis study. Besides, the study examining training programs that support psychomotor development offers important information about education programs.

The third research article of the journal written by Kürşat YILMAZ is "Meta-Evaluation of Articles on Burnout in Educational Organizations in Turkey". The author of this study examined the scientific properties such as method, sample, and data analysis on burnout in Turkey by using meta-evaluation research design. This study is an important article that discusses the relationships between trends of researches on burnout.

The fourth research article of our journal is "Adaptation of the Multidimensional Bullying Victimization Scale to Turkish: Validity and Reliability Study" written by Yakup İME, Seval ERDEN ÇINAR, Muhammet Şerif KESKİNOĞLU, and Hasan KÜTÜK. The authors provide an important data collection tool with the adaptation of their work for the validity and reliability study in Turkey to research bullying victimization for Turkish children.

The fifth research article of our journal is "The Effect of Emotional Intelligence Skills on Academic

Optimism and Psychological Resilience in Different Branch Teachers” written by Abdurrahman Kasım PAKIŞ and M. Engin DENİZ. This study sheds light on how teachers' emotional intelligence affects two important psychometric qualities that teachers should have, such as academic optimism and psychological resilience. It is a remarkable article that will contribute from theory to practical applications.

The sixth research article of our journal is "Examination of the Difficulties of Pre-school Teacher Candidates, Teachers and Teaching Staff in the Process of "Teaching Practice" written by Esra AKGÜL, Fulya EZMECİ, and Berrin AKMAN. The authors have brought in an important article that contributes to the field of training qualified teachers by addressing the teaching practice process, which has a very important place in the education of pre-service teachers before performing their profession.

The seventh research article of our journal is “Social Origin Characteristics and Undesirable Behaviors of Students: A Situation Analysis in Vocational High Schools” written by Hayriye YEŞİL AYDOĞAN and Binali TUNÇ. This study presents remarkable results in vocational high schools to readers and researchers. The association of unwanted behaviors experienced in vocational high schools with social origin characteristics not only reveals the student profile but also are described with important examples of the reflection of social life realities on the teaching process.

The eighth research article of our journal is "Investigating the Play Time Activities in Kindergartens" written by Sinan KOÇYİĞİT and Zehra FIRAT. In this study, the authors took teachers' views on the extent to which play, which is critical for early childhood children, is practiced in kindergartens. This article, which draws attention to the important consequences of teachers' playtime activities in preschool education, is the last article presented to readers and researchers.

We hope that all the problems of the COVID 19 epidemic, which we experience in the world and our country in 2020, will end in the coming days and we thank you for your interest in our journal.

Best regards.

Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM

e-KJER editor in chief.

İÇİNDEKİLER TABLOSU

Fizyoloji Deneyleri Kapsamında Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi: TGA Çalışma Yaprakları	84
An Alternative Method of Evaluation for Physiology Experiments: POE Worksheets	95
Türkiye’de Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Psikomotor Gelişimlerini Destekleyen Eğitim Uygulamalarının İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması.....	100
Investigation of Educational Practices Supporting the Psychomotor Development of Preschool Children in Turkey: A Meta-Analysis Study.....	114
Türkiye’de Eğitim Örgütlerinde Yapılan Tükenmişlik Konulu Makaleler ile İlgili Bir Meta Değerlendirme	119
Meta-Evaluation of Articles on Burnout in Educational Organizations in Turkey	134
Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği’nin Türkçe ’ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	137
Adaptation of the Multidimensional Bullying Victimization Scale to Turkish: Validity and Reliability Study.....	151
Farklı Branş Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Akademik İyimserlik ve Psikolojik Dayanıklılık Üzerine Etkisi	153
The Effect of Emotional Intelligence Skills on Academic Optimism and Psychological Resilience in Different Branch Teachers	165
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının, Öğretmenlerinin ve Öğretim Elemanlarının "Öğretmenlik Uygulaması" Sürecinde Yaşadıkları Zorlukların İncelenmesi	167
Examination of the Difficulties of Pre-school Teacher Candidates, Teachers and Teaching Staff in the Process of "Teaching Practice	182
Öğrencilerin Toplumsal Köken Özellikleri ve İstenmeyen Davranışlar: Meslek Liselerinde Bir Durum Analizi	185
Social Origin Characteristics and Undesirable Behaviors of Students: A Situation Analysis in Vocational High Schools.....	205
Anaokullarında Uygulanan Oyun Zamanı Etkinliklerinin İncelenmesi	207
Investigating The Play Time Activities in Kindergartens	226

Fizyoloji Deneyleri Kapsamında Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi: TGA Çalışma Yaprakları*

Tuğçe Güleşir^{ID} Kübra Aydemir^{ID} Sergüzel Kuş^{ID} Nurcan Uzel^{ID} Ali Gül^{ID}

Atıf: Güleşir, T., Aydemir, K., Kuş, S., Uzel, N. ve Gül, A. (2020). Fizyoloji deneyleri kapsamında alternatif bir değerlendirme yöntemi: TGA çalışma yaprakları. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 84-99. doi:10.30900/kafkasegt.748909

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi:06.06.2020

Kabul Tarihi:24.06.2020

Öz

Yaparak yaşayarak öğrenme yöntemlerinden biri olan Tahmin Gözlem Açıklama (TGA) yöntemi, öğrencilerin, hazırlanan etkinlikte geçen olayın sonuçlarını nedenleriyle birlikte tahmin etmelerini, olayı gözlemlemelerini ve tahminleri ile gözlemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların yorumlanmasını gerektirmektedir. Bu çalışmada, genel fizyoloji konuları kapsamında yer alan bazı deneyler TGA yöntemi ile yürütülmüş ve öğretmen adaylarının tahmin, gözlem, açıklama bilimsel süreç becerileri incelenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve biyoloji eğitimi alanında uzman görüşleri alınarak son hali oluşturulmuş “TGA çalışma yaprakları” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan TGA çalışma yaprakları, 2 haftalık süreçte toplam 6 deneysel etkinlikte öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının TGA çalışma yapraklarındaki yanıtları dereceli puanlama anahtarı esas alınarak “0”, “1” ve “2” şeklinde puanlanmıştır. Öğretmen adaylarının tahmin ve gözlem bilimsel süreç becerilerinde değişiklik tespit edilmemiştir. Açıklama aşamasında ise 1. haftada uygulanan deneylerden 2 puan alan öğretmen adaylarının toplam frekansının 9, 2. haftadaki deneylerden 2 puan alanların toplam frekansının ise 17 olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, fizyoloji konuları kapsamında TGA yöntemine dayalı çalışma yapraklarının değerlendirme aracı olarak kullanılmasının öğretmen adaylarının “açıklama bilimsel süreç becerilerini” geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının TGA çalışma yapraklarına verdikleri yanıtlar incelendiğinde “plazmoliz ve deplazmoliz”, “madde geçişleri” ve “fotosentez” konularında kavram yanlışlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla TGA yönteminin alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Fizyoloji deneyleri, tahmin gözlem açıklama (TGA), bilimsel süreç becerisi, biyoloji eğitimi.

Abstract

The Predict Observe Explain (POE) strategy is a hands-on learning method that requires students to predict the results of activity and the reasons why this result will occur, observe the event, and compare and interpret the differences between their predictions and observations. In this study, some general physiology experiments were conducted using the POE strategy and the prospective teachers' prediction, observation and explanation skills were analysed. Data was collected using “POE worksheets” developed by the researchers and finalised according to the views of experts in the field of teaching biology. The POE worksheets prepared by the researchers were implemented on prospective teachers over a two-week period wherein 6 experimental activities took place. The answers provided by the prospective teachers on the POE worksheets were received a score of “0”, “1”, or “2”. No change was observed in the prospective teachers' science process skills of prediction and observation. However, in the explanation portion, the total frequency of prospective teachers who received 2 points in week one was 9 whereas the total frequency of prospective teachers who received 2 points in week two was 17. The results of this study show that using worksheets based on the POE strategy as evaluation tools for physiology topics enhanced prospective teachers' “science process skill of explaining”. Analysis of the prospective teachers' answers on the POE worksheets also showed that they had misconceptions about “plasmolysis and deplasmolysis”, “transfer of substances” and “photosynthesis”. Thus, we can say that the POE strategy can also be used as an alternative method of evaluation.

Keywords: Physiology experiments, predict observe explain (POE), science process skill, biology education.

* Bu çalışma, 15-17 Kasım 2019 tarihinde Ankara’da düzenlenen VII. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Akademik Çalışmalar Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Fen öğretiminde laboratuvar etkinlikleri, öğrencilerin gözlem yapma, tahminde bulunma, sınıflandırma yaparak fikir yürütme ve problem çözme gibi becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Kaya ve Yılmaz, 2016). Aynı zamanda öğrencilerin bilim insanlarının nasıl çalıştıklarını anlamalarını sağlayarak, bilime karşı ilgi ve motivasyon düzeylerini arttırmaktadır (Hofstein ve Naaman, 2007; Karışan, Bilican ve Şenler, 2016). Laboratuvar uygulamaları, yalnızca bilgi aktarımında değil, aynı zamanda kavramlar arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ve öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine göre etkinlikler oluşturulmasında kullanılmaktadır (Ebenezer ve Fraser, 2001). Fen eğitiminde önemli bir yere sahip olan laboratuvar uygulamalarının gerçekleştirilmesinde fen eğitimcilerine büyük görev düşmektedir (Hofstein ve Lunetta, 2004). Fen eğitimcilerinin bu anlamda laboratuvar uygulamalarının her aşamasında etkili rolü oldukça önemli görülmektedir.

Laboratuvar uygulamalarının etkisinin artırılabilmesi için öğrenci merkezli öğretim teknikleriyle birlikte kullanılması gerekmektedir (Tekin, 2008). Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları kazanmaları için öğrencinin merkezde olduğu, bilginin yapılandırılması ve uygulanması basamaklarını içeren farklı öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır. Laboratuvar etkinliklerinin uygulanmasında kullanılan yöntemlerden biri olan Tahmin, Gözlem, Açıklama (TGA) yöntemi, öğrencilerin hazırlanan etkinlikte geçen olayın sonuçlarını nedenleriyle birlikte tahmin etmelerini, olayı gözlemlemelerini ve tahminleri ile gözlemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların yorumlanmasını gerektirmektedir. Öğrencinin mevcut bilgisi ve deneyimlerini, tahminlerini desteklemek üzere kullanması ve olayın doğasını anlamaya çalışması yönüyle TGA yöntemi kavramsal öğretimde oldukça etkili bir yöntemdir (Özyılmaz Akamca ve Hamurcu, 2009).

TGA yöntemi ilk kez 1979 yılında Champagne, Klopfer ve Anderson tarafından Pittsburgh Üniversitesi'nde öğrenim gören birinci sınıf fizik öğrencilerinin düşünme becerilerini araştırmak amacıyla "Gösteri, Gözlem, Açıklama" şeklinde düzenlenmiştir. Daha sonra Gunstone ve White (1981), yürüttükleri yeni bir çalışmada "Gösteri, Gözlem, Açıklama" fikrini "Tahmin, Gözlem, Açıklama" şeklinde yeniden revize etmiş ve bugünkü TGA yöntemi ortaya çıkarmışlardır. Öğrencinin ders kitaplarına bağlı kaldığı ezbere dayalı geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine TGA yöntemi öğrencilere, olaylara kendilerine göre açıklama getirme fırsatı vermektedir (White ve Gunstone, 1992).

Yöntemin ilk aşaması olan tahmin aşamasında araştırmacılar tarafından hazırlanan etkinlik gerçekleştirilerek öğrencilerin etkinlik içindeki olaylar ile ilgili tahminlerde bulunmaları ve tahminlerini sebepleriyle birlikte açıklamaları istenir. Bu aşamada öğrencilere etkinlikle ilgili seçenekler sunulabileceği gibi açık uçlu sorularda sorulabilir (White ve Gunstone, 1992). Gözlem aşamasına geçildiğinde öğrencilerin etkinlikte geçen olayları önceki deneyimlerini de düşünerek gözlemlemeleri ve gerekirse gözlemlerin tekrarlanması sağlanır. Son basamak olan açıklama aşamasında ise öğrencilerin etkinlikteki olaylara yönelik tahmin ve gözlemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlemeleri sağlanırken bu çelişkiyi giderici açıklamalar yapmaları istenir. Uygulama tamamlandıktan sonra TGA çalışma yapıları değerlendirilir. Bu yönüyle TGA, öğrencilerin dersi etkili öğrenmelerini sağlayan bir yöntem olmakla birlikte öğrencilerin değerlendirilmesini sağlayan alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak da kullanılabilir (Güven, 2011). Kozcu-Çakır, Güven ve Özdemir (2017), TGA yönteminin genel biyoloji laboratuvar uygulamalarındaki etkililiğini belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının tahmin, gözlem ve açıklama aşamalarındaki haftalık gelişimlerini bir dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanarak değerlendirmişlerdir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda alana özgü becerilerden biri olarak belirlenen bilimsel süreç becerisi, öğretim programının özel amaçları içerisinde de yer almaktadır. Bu nedenle deney yapma ve bilimsel süreç becerisi bütünsel bir yaklaşımla değerlendirilmelidir. Bilimsel süreç becerileri; sınıflandırabilme, hipotez kurabilme, gözlem ve deney yapabilme, deney sonuçlarını yorumlayabilme, deneyin değişkenlerini belirleyebilme gibi temel becerileri içermektedir (MEB, 2018). Genel olarak temel süreçler (gözlem yapabilme), nedensel süreçler (tahmin edebilme ve sonuçları yorumlayabilme) ve deneysel süreçler (deney yapabilme ve hipotez kurma) olarak sınıflandırılmaktadır (YÖK/MEB Geliştirme Projesi, 1997; akt. Bozdoğan, Taşdemir ve Demirbaş, 2006). Fakat temel olan öğrenilen bilimsel bilginin öğrenci tarafından farklı ortamlarda veya durumlarda yansıtılabilmesidir. Gözlem, deney ve araştırmaya dayalı etkinliklerin yapılması bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bilimsel süreç becerisi gelişmiş bir öğrenci, bilim adamı gibi düşünebilme ve olayları yorumlayabilme yeteneğine sahip olur. Aynı

zamanda bilimsel bilginin gelişme sürecinin farkına varır ve sürece doğrudan katılmış olur (Bozdoğan, Taşdemir ve Demirbaş, 2006; MEB, 2018; Tan ve Temiz, 2003). Bilimsel süreç becerisi öğretmen tarafından farklı yöntem ve teknikler ile öğrencilere kazandırılabilir. Yapılan alanyazın incelemesine göre bilimsel süreç becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında, işbirlikli öğrenme yöntemi (Bozdoğan, Taşdemir ve Demirbaş, 2006), 7E öğrenme modeli (Kanlı ve Yağbasan, 2008), FeTeMM etkinlikleri (Yamak, Bulut ve Dündar, 2014) gibi farklı yöntemlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, TGA yöntemi (Bilen ve Aydoğdu, 2012; Karatekin ve Öztürk, 2012; Kozcu-Çakır, Güven ve Özdemir, 2017) ve problem çözme uygulamaları (Temel ve Morgil, 2007) alanyazında yer almaktadır. Bu yöntemlerden biri olan TGA'nın, genel biyoloji dersi kapsamında, laboratuvar uygulamalarında kullanılmasının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini olumlu yönde geliştirdiği bilinmektedir (Bilen ve Aydoğdu, 2012; Karatekin ve Öztürk, 2012; Kozcu-Çakır, Güven ve Özdemir 2017). Aynı zamanda TGA farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle desteklenebilir bir yöntem olması nedeniyle farklı amaçlar için de kullanılmaktadır.

TGA yöntemi, kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesi, öğrencilerin akademik başarısı ve derse karşı tutumuna etkisinin araştırılmasında kullanılmaktadır. Tekin (2008) öğrencilerin fen laboratuvarında TGA yöntemine göre deney yapmaktan keyif aldıklarını belirtmiştir. Bilen, Özel ve Köse (2016), fen bilgisi öğretmen adaylarının enzimleri anlama düzeyleri üzerinde TGA yönteminin olumlu etki oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Çalışma sonucunda, TGA yönteminin zaman alıcı ve zorlayıcı olduğu bazı öğretmen adayları tarafından ifade edilmiş fakat diğer yöntemlerden zevkli ve etkili olduğu, derse karşı ilgiyi artırdığı da belirtilmiştir. Sarı ve Şengül (2018) ise, TGA yöntemi ile birleştirilmiş örnek olay yönteminin öğretmen adaylarının akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. TGA yönteminin konunun kavranmasında oldukça etkili olduğu ve ders içi etkinliklerde alternatif bir yöntem olarak kullanılabilirliği ifade edilmektedir (Tereci, Karamustafaoğlu ve Sontay, 2018). TGA yöntemi aynı zamanda anlamlı öğrenmenin sağlanmasında da önem taşımaktadır.

Alanyazın incelemesi sonucunda, TGA yönteminin; derse karşı ilgiyi artırdığı, kolay uygulanabilir olması nedeniyle sıklıkla tercih edildiği, akademik ve kavramsal başarıyı arttırdığı, kavram yanlışlarının tespitinde kullanıldığı, farklı değişkenler (tutum, merak ve ilgi) üzerindeki etkisine ilişkin çok sayıda çalışma olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin sorumluluk duygularının gelişmesinde de etkili olduğu görülmüştür (Ayvacı ve Durmuş, 2016; Bilen, 2009; Bilen ve Aydoğdu, 2012; Bilen ve Uçak, 2010; Güngör ve Özkan, 2017a; Köse, Harman, 2014; Sarı ve Şengül, 2018; Tekin, 2008; Uyanık, 2017).

TGA yöntemi birçok alanda kullanılmasına karşın fizyoloji deneyleri kapsamında laboratuvar uygulamalarında kullanımına ilişkin çalışmaların yeterli olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda öğretmen adaylarının öğretmekte, öğrencilerin ise öğrenmekte zorlandığı fizyoloji konularında etkili öğretim yöntemlerinin uygulanması gerekmektedir. Öğretim yöntemleri hem anlamlı öğrenmeyi sağlamalı hem de bilimsel süreç becerilerini geliştirmelidir. Bu anlamda çalışmanın ana problemini oluşturan bu durumun çözümüne ilişkin, öğretim yöntemi olarak olumlu etkisi olacağı varsayılan TGA'nın kullanılması ve etkilerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Biyoloji öğretmen adaylarının öğretmekte öğrencilerin ise öğrenmekte güçlük yaşadığı bilinen anatomi ve fizyoloji gibi konularda (Cerrah, Özsevgeç ve Ayas, 2005) anlatım yönteminden uzaklaşarak farklı öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Bu çalışmada, fotosentez, enzim ve hücre zarından madde geçişi konularına ait deneylerin TGA yöntemine uygun olarak hazırlanan çalışma yapılarıyla yürütülmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. TGA çalışma yapılarının biyoloji öğretmen adaylarının, tahmin, gözlem ve açıklama bilimsel süreç becerilerinin gelişimi üzerindeki katkısının belirlenmesi, tahmin, gözlem ve açıklama bilimsel süreç becerilerinin zaman faktörü ile ilişkisinin belirlenmesi ve öğretmen adaylarının fizyoloji konularındaki mevcut bilgilerinin değerlendirilerek kavram yanlışlarının tespit edilmesi veya giderilmesi ise çalışmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Değerlendirme araştırmaları için önemli bir yere sahip olan durum çalışmaları, mevcut durumun belirlenebilmesi için, verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecini kapsayan bir araştırma modelidir (Aytaçlı, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Ankara'da bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde Biyoloji Eğitimi Ana Bilim Dalı'nın 4. sınıfında öğrenim gören ve "Özel Öğretim Yöntemleri II" dersini alan toplam 12 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, öğretmen adaylarının daha önce fizyoloji dersini almış olmaları dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “TGA çalışma yaprakları” araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programlarında yer alan kazanımlar doğrultusunda alanyazın incelenmesi yapılarak belirlenen fizyoloji deney konularına göre öğretmen adaylarının tahmin, gözlem ve açıklama yapmasına uygun olacak sorular yazılmıştır. Daha sonra deneylerin adaylar tarafından daha iyi anlaşılmasına yardımcı olması amacı ile deney düzeneklerine ait görseller oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak çalışma yaprakları iki alan eğitimcisinin görüşlerine sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, çalışma grubunda yer almayan iki öğretmen adayına taslak çalışma yaprakları uygulanmıştır. Yapılan düzeltmelerden sonra son hali verilen TGA çalışma yaprakları; tahmin, gözlem ve açıklama olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (EK 1).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar tarafından hazırlanan TGA çalışma yaprakları, 2 haftalık süreçte toplam 6 deneysel etkinlikte öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Laboratuvar ortamında TGA yöntemine dayalı olarak hazırlanan konular şu şekildedir:

- Karbondioksit miktarının fotosentez hızına etkisi nedir?
- Enzim etkinliği (aktifliği) nasıldır?
- Canlı hücrelerde osmoz olayı nasıl gerçekleşir?
- Farklı ışık şiddetinin fotosentez hızı üzerine etkisi nedir?
- Plazmoliz olayı nasıl gerçekleşir?
- Hücre zarının işlevleri nelerdir?

Bu deneylerden “Karbondioksit miktarının fotosentez hızına etkisi nelerdir?”, “Enzim etkinliği (aktifliği) nasıldır?” ve “Canlı hücrelerde osmoz olayı nasıl gerçekleşir?” isimli deneyler 1. hafta “Farklı ışık şiddetinin fotosentez hızı üzerine etkisi nedir?”, “Plazmoliz olayı nasıl gerçekleşir?” ve “Hücre zarının işlevleri nelerdir?” isimli deneyler ise 2. hafta uygulanmıştır. Öğretmen adaylarından deneye başlamadan önce konu ile ilgili tahminlerini nedenleri ile birlikte yazmaları, daha sonra deney aşamasındaki gözlemlerini not etmeleri istenmiştir. Son olarak açıklama aşamasında ise tahmin ve gözlem sonuçlarını karşılaştırarak yorumlamaları istenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde, Kozcu-Çakır, Güven ve Özdemir (2017) tarafından hazırlanan dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının TGA çalışma yaprağındaki yanıtları dereceli puanlama anahtarı esas alınarak “0”, “1” ve “2” şeklinde puanlanmıştır. TGA yönteminin Tahmin, Gözlem ve Açıklama aşamalarında kullanılan Rubrik aşağıda verilmiştir (Tablo 1). Öğretmen adaylarının TGA çalışma yapraklarına verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından puanlanmıştır. Birbirinden bağımsız puanlama yapan araştırmacılar, daha sonra her bir öğretmen adayının sonuçlarını birlikte değerlendirerek ortak bir görüşte toplanmayı amaçlamışlardır.

Tablo 1.

TGA Aşamalarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı

Tahmin	0	Tahmin cümlesi yoktur yahut bir şey yazılmamıştır.
	1	Bir tane tahmin cümlesi yazılmıştır.
	2	İki veya daha fazla tahmin cümlesi yazılmıştır.
Gözlem	0	Gözlem cümleleri tahmin ifadeleriyle deneyi ilişkilendirmemiştir.
	1	Gözlem cümleleri tahmin ifadeleriyle deneyi kısmen ilişkilendirmiştir.
	2	Gözlem cümleleri tahmin ifadeleriyle deneyi tamamen ilişkilendirmiştir.
Açıklama	0	Deneyle tahmin ve gözlem cümlelerinin ilişkilendirilmesi bilimsel açıdan doğru değildir veya bununla ilgili bir açıklama yazılmamıştır.
	1	Deneyle tahmin ve gözlem cümlelerinin ilişkilendirilmesi bilimsel açıdan kısmen doğrudur.
	2	Deneyle tahmin ve gözlem cümlelerinin ilişkilendirilmesi bilimsel açıdan tamamen doğrudur.

Öğretmen adayları Ö1, Ö2 ve Ö3 şeklinde kodlanarak ifadelerinin puanlamasına örnek verilmiştir. Öğretmen adaylarının deneylerden aldıkları toplam puanlar yüzde ve frekans gibi betimsel istatistik yöntemleriyle verilmiştir. Buna ek olarak öğretmen adaylarının çalışma yapraklarında verdikleri cevaplar incelenmiş ve fizyolojiye yönelik bilgileri değerlendirilerek mevcut kavram yanlışlıkları belirlenmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının TGA çalışma yapraklarına verdikleri yanıtlar, dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiş, elde edilen veriler altta sunulan tabloda frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 2.

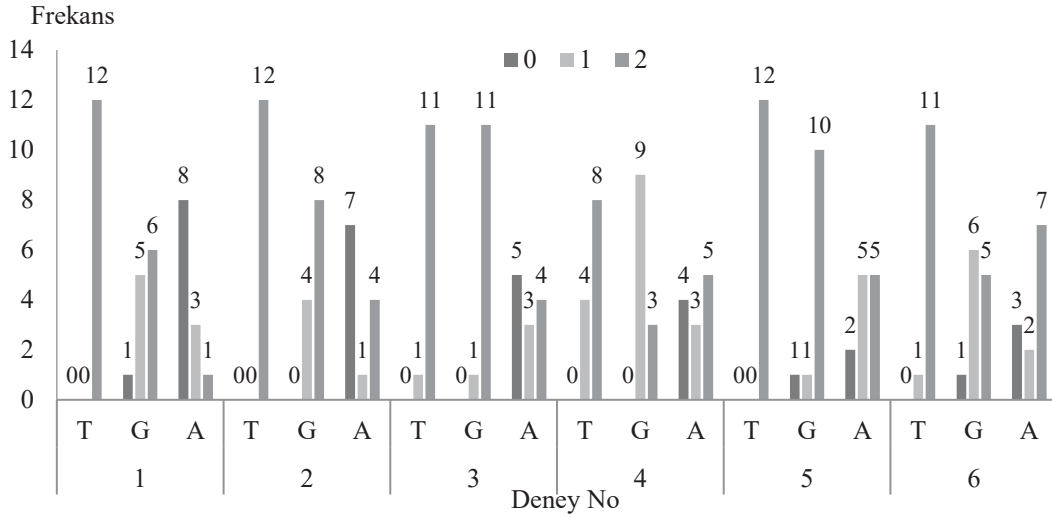
TGA Yöntemi ile Gerçekleştirilen Deneyle İlişkin Bulgular

Deney No	Deney Adı		Puan						Toplam	
			0		1		2		f	%
			f	%	f	%	f	%		
1	Karbondiyoksit miktarının fotosentez hızına etkisi nedir?	Tahmin	0	0	0	0	12	100	12	100
		Gözlem	1	8.33	5	41.67	6	50	12	100
		Açıklama	8	66.67	3	25	1	8.33	12	100
2	Enzim etkinliği (aktifliği) nasıldır?	Tahmin	0	0	0	0	12	100	12	100
		Gözlem	0	0	4	33.33	8	66.67	12	100
		Açıklama	7	58.34	1	8.33	4	33.33	12	100
3	Canlı hücrelerde osmoz olayı nasıl gerçekleşir?	Tahmin	0	0	1	8.33	11	91.67	12	100
		Gözlem	0	0	1	8.33	11	91.67	12	100
		Açıklama	5	41.67	3	25	4	33.33	12	100
4	Farklı ışık şiddetinin fotosentez hızı üzerindeki etkisi nedir?	Tahmin	0	0	4	33.33	8	66.67	12	100
		Gözlem	0	0	9	75	3	25	12	100
		Açıklama	4	33.33	3	25	5	41.67	12	100
5	Plazmoliz olayı nasıl gerçekleşir?	Tahmin	0	0	0	0	12	100	12	100
		Gözlem	1	8.33	1	8.33	10	83.34	12	100
		Açıklama	2	16.66	5	41.67	5	41.67	12	100
6	Hücre zarının işlevleri nelerdir?	Tahmin	0	0	1	8.33	11	91.67	12	100
		Gözlem	1	8.33	6	50	5	41.67	12	100
		Açıklama	3	25	2	16.66	7	58.34	12	100

“Tahmin” aşamasında 1, 2 ve 5 numaralı deneylerde öğretmen adaylarının tamamının (%100; f=12) en az 2 cümle yazarak 2 puan aldıkları belirlenmiştir. 3, 4 ve 6 numaralı deneylerde ise, 2 puan alan öğretmen adaylarının yanı sıra, daha az cümle yazarak 1 puan alan öğretmen adayları da bulunmaktadır.

“Gözlem” aşamasındaki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının en çok 3 numaralı deneyde tahmin ve deney sonuçlarını tamamen ilişkilendirerek 2 puan (%91.67; f=11) aldıkları, 4 numaralı deneyde ise tahmin ve deney sonuçlarını kısmen ilişkilendirerek 1 puan (%75; f=9) aldıkları tespit edilmiştir. “Açıklama” aşamasında ise öğretmen adaylarının en çok 6 numaralı deneyde tahminleri ile gözlem sonuçlarını bilimsel açıdan doğru bir şekilde ilişkilendirerek 2 puan (%58.34; f=7) aldıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra, 1 numaralı deneyde tahmin ve gözlem sonuçlarının ilişkilendirilmesinde bilimsel açıdan hatalı olması ya da bir açıklama yapılmaması nedeniyle 0 puan alanların çoğunlukta olduğu (%66.67; f=8) görülmüştür.

Öğretmen adaylarının tüm aşamalarda bilimsel süreç becerilerine ilişkin aldıkları puanların dağılımı Şekil 1’de verilmiştir. 1, 2 ve 3 numaralı deneyler uygulamanın 1. haftasında 4, 5 ve 6 numaralı deneyler ise 2. haftasında gerçekleştirilmiştir. Buna göre, tahmin bilimsel süreç becerisine yönelik 0 puan alan öğretmen adaylarının frekansının deneylerden ve zamandan bağımsız olduğu, 1 ve 2 puan alan öğretmen adaylarının frekansının ise deneylere göre değiştiği ve zamana bağlı olarak düzenli bir artış göstermediği tespit edilmiştir. Gözlem bilimsel süreç becerisine yönelik, 0, 1 ve 2 puan alan öğretmen adaylarının frekansının deneylere göre değişiklik gösterdiği ve zamandan bağımsız olduğu saptanmıştır. Açıklama bilimsel süreç becerisinin ise tüm verilerin aksine, zamana bağlı olarak artış gösterdiği; 1. haftada uygulanan deneylerden 2 puan alan öğretmen adaylarının toplam frekansının 9, 2. haftadaki deneylerden 2 puan alanların toplam frekansının ise 17 olduğu belirlenmiştir.



Şekil 1. Öğretmen Adaylarının Deneylerden Aldıkları Puanların Frekansa Göre TGA Aşamalarındaki Dağılımı

Çalışmada kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarına göre yapılan puanlama ve öğretmen adayı ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

1 numaralı deney için öğretmen adayı 4;

Tahmin: İlk durumda şartlar eşit, CO çıkışı meydana gelir. Son durumda yağ ortam yoğunluğunu çıkışı az olur (2 puan).

Gözlem: girişi az olduğundan O çıkışı azalmıştır (0 puan).

Açıklama: Yanlış. CO çıkışı diye düşünmüştüm, O çıkışı olduğunu öğrendim (2 puan).

3 numaralı deney için öğretmen adayı 4;

Tahmin: İçine şeker konulan patates yoğunluğunu artırır. Bu nedenle şeker olan patates difüzyonla çok yoğunundan az yoğun ortama doğru su alır (2 puan).

Gözlem: İçinde şeker olan patatese su girişi oldu diğerine olmadı (2 puan).

Açıklama: Gerçekleşti (0 puan).

3 numaralı deney için öğretmen adayı 7;

Tahmin: Şekerin suda çözünmesi ile patates hücrelerinden behere geçmesini bekliyorum. Ya da şekerli patatesteki suyun yoğunluğunun fazla olmasından dolayı içinde su olan patatese göre daha az suya geçmesini bekliyorum (2 puan).

Gözlem: İçerisinde şeker olan patates çanağında su birikmiştir (1 puan).

Açıklama: Tahminlerim gerçekleşmedi. Ben şekerin kaba geçeceğini düşünmüştüm. Ama aslında şekerli çanak su aldı. Bunun sebebi de mevcut kavram yanlışlığımdan beri değiştiremiyor oluşum (2 puan).

4 Numaralı deney için öğretmen adayı 11;

Tahmin: *ışık kaynağı yakınsen fotosentez hızlı, ılık kaynağı uzakken fotosentez yavaş olacaktır (1 puan).*

Gözlem: *ışık 10 cm uzaklıktayken 10, 10 cm uzaklıktayken 10 kabarcık sayıldı (1 puan).*

Açıklama: *vet, tahminim gerçekleşti (0 puan).*

4 numaralı deney için öğretmen adayı 4;

Tahmin: *ışık miktarında azalma oldukça deney tüpündeki CO₂ çıkışı da azalacaktır (1 puan).*

Gözlem: *CO₂ çıkışı azaldı. Aradaki su ve ışığın uzaklığı önemli fark oluşturdu (2 puan).*

Açıklama: *Tahminlerim gerçekleşti. Ancak aradaki suyu dikkate almamışım. Onunda farkı olduğunu öğrenmiş oldum. Çünkü su ışığı kırdı ve etkiledi (1 puan).*

5 numaralı deney için öğretmen adayı 5;

Tahmin: *Su ATP harcanmadan osmozla geçer, sakkaroz geçemez. Su kaybedip plazmoliz olur (2 puan).*

Gözlem: *Sakkarozdaki büzüştü, yani plazmoliz oldu. Sudaki şişti, yani deplazmoliz oldu (2 puan).*

Açıklama: *Gerçekleşti (0 puan).*

6 numaralı deney için öğretmen adayı 7;

Tahmin: *nişasta yarı geçirgen zar olan bağırsak zarından geçemez. Çünkü makromoleküldür. Geçer geçebilseydi iyot çözeltisinde renk değişimi gözlenecekti (2 puan).*

Gözlem: *Bağırsak zarı üzerinde siyah benekler oluştu (1 puan).*

Açıklama: *nişastanın zardan geçemeyeceğini doğru tahmin ettim. Ancak iyotun zardan geçme ihtimalini göz önüne almamışım. Siyah renk olmasının nedeni nişasta yoğunluğunun fazla olmasıdır (2 puan).*

1 numaralı deney için öğretmen adayı 4, 3 numaralı deney için öğretmen adayı 4, 3 numaralı deney için öğretmen adayı 7, 5 numaralı deney için öğretmen adayı 5 ve 6 numaralı deney için öğretmen adayı 7 “Tahmin” aşamasında düşüncelerini ikiden fazla cümle ile ifade ettikleri için 2 puan almışlardır. 1 numaralı deney için öğretmen adayı 4, “Gözlem” aşamasında, deney gözlemlerini doğru ifade etse de tahmin ifadeleri ile paralel veya ilişkili olmadığı için 0 puan almıştır. 3 numaralı deney için öğretmen adayı 4, 4 numaralı deney için öğretmen adayı 4 ve 5 numaralı deney için öğretmen adayı 5, “Gözlem” aşamasında tahmin ifadeleri ile deney sonuçları paralellik gösterdiği için 2 puan almışlardır. 3 numaralı deney için öğretmen adayı 4, 4 numaralı deney için öğretmen adayı 11 ve 5 numaralı deney için öğretmen adayı 5 “Açıklama” aşamasında tahmin ve gözlem sonuçlarını bilimsel olarak ilişkilendirmedikleri ve sadece “Tahminim gerçekleşti” ifadesini kullandıkları için 0 puan almışlardır. 1 numaralı deney için öğretmen adayı 4, 3 numaralı deney için öğretmen adayı 7 ve 6 numaralı deney için öğretmen adayı 7, tahmin ve gözlem sonuçlarını bilimsel açıdan doğru olarak açıkladıkları için 2 puan almışlardır.

TGA çalışma yaprakları incelendiğinde; öğretmen adaylarının var olan kavram yanlışlarını fark etmelerini ve değiştirmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. 3 numaralı deneyde öğretmen adayı 7, Tahmin aşamasında “patates çanağından kaba şekerin geçeceğini” ifade etmiş, deney bitiminde ise “şekerin kaba geçmesinin mümkün olmadığını” hatasının mevcut kavram yanlışından kaynaklandığını belirtmiştir. 3 numaralı deney için öğretmen adayı 4, Tahmin aşamasında “patatesin difüzyon ile çok yoğun ortamdan az yoğun ortama doğru su alacağını” ifade etmiştir. Daha sonra Açıklama kısmında ise “tahmininin gerçekleştiğini” belirtmiştir. Bu durum öğretmen adayının “Madde geçişleri” konusundaki kavram yanlışının hala farkında olmadığını, suyun difüzyonla değil osmozla az yoğun ortamdan çok yoğun ortama doğru geçtiğini bilmediğini göstermektedir.

4 numaralı deney için öğretmen adayı 4, Tahmin aşamasındaki ifadesinde “Elodea bitkisinin fotosentezi sonucu CO₂ çıkışı gözlemleneceğini” ifade etmiştir. Açıklama aşamasında ise bu kavram yanlışına dayalı hatasını fark ettiğine dair bir açıklama yapmamıştır. Buna ek olarak, deneyde Tahmin aşamasında deney düzeneğinde “araya konulan suyun ışığı kırdığını ve fotosentezi etkilediğini” öğrendiğini ifade etmiştir. Bu durum kavram yanlışının hala devam ettiği, ancak TGA çalışma yapraklarının var olan

bilgilerine yenilerini eklediğini göstermektedir. Benzer olarak 6 numaralı deneyde öğretmen adayı 7 “iyotun zardan geçebileceğini” başlangıçta düşünemediğini fakat deney sonucunda fark ettiğini ifade etmiştir.

5 numaralı deneyde öğretmen adayı 5, Gözlem aşamasında “sakkaroz çözeltisine konulan patatesin plazmoliz olduğunu”, “sudaki patatesin ise deplazmoliz” olduğunu ifade etmiştir. Sudaki patates için “deplazmoliz oldu” ifadesi yanlıştır. Deplazmoliz, plazmoliz halindeki bir hücrenin hipotonik ortama konulduğunda su alıp şişerek tekrar eski haline gelmesidir. Öğretmen adayının “plazmoliz ve deplazmoliz” konularında kavram yanlışlarına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilen ve Aydoğdu (2010), yaptıkları araştırmada TGA yöntemi kullanılarak hazırlanan etkinliklerin fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji laboratuvarına karşı tutumlarına ve kavramsal başarılarına etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. McGregor ve Hargrave (2008) ise bitkilerde solunum ve fotosentez konularına yönelik bilgisayar destekli TGA etkinlikleri oluşturarak yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin tahmin ve gözlemleri arasındaki çelişkiyi fark edip anlamlı öğrenme gerçekleştirdiklerini belirlemişlerdir. Kearney (2002) yaptığı araştırmada TGA yönteminin fen eğitimini ilgi çekici hale getirdiğini bildirmiştir. Benzer şekilde Güngör ve Özkan (2017a), TGA yöntemine dayalı etkilere, öğretmen adaylarının aktif olarak katılma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde bu çalışmada da fizyoloji konuları kapsamında alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak TGA çalışma yapraklarının kullanılması ile gerçekleştirilen uygulamada biyoloji öğretmen adayları TGA aşamalarına etkin olarak katılım (%100; f=12) sağlandığı gözlemlenmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre fizyoloji deneyleri kapsamında laboratuvar uygulamalarında TGA yönteminin kullanılmasının öğretmen adaylarının açıklama bilimsel süreç becerisini artırdığı görülmüştür. Benzer olarak Güngör ve Özkan (2017b), TGA yöntemine dayalı laboratuvar etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının kavramsal başarılarına, bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve öğrenim çıktılarının kalıcılığı üzerine olumlu etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. TGA yönteminin öğrencilerin tahmin, gözlem ve açıklama gibi bütünsel bilimsel süreç becerilerini geliştirdiğini bildirilmiştir (Bilen ve Aydoğdu, 2012; Karatekin ve Öztürk, 2012; Kozcu-Çakır, Güven ve Özdemir, 2017). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar Bilen ve Aydoğdu (2012); Güngör ve Özkan (2017b), Karatekin ve Öztürk (2012); Kozcu-Çakır, Güven ve Özdemir (2017)’in çalışmalarını destekler niteliktedir.

Fen bilimlerinde çok sayıda soyut kavramın bulunması, öğrencilerin ön öğrenmeleri ve zihinlerinde oluşturdukları şemalara bağlı olarak kavram yanlışlarının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Yapılan alanyazın incelemesi sonucunda kavram yanlışlarının tespitinde birçok yöntemin uygulandığı ve bu yöntemlerden birinin de TGA yöntemi olduğu belirlenmiştir. Harman (2014), TGA yöntemini kullanarak öğrencilerin hücre zarından madde geçişleri ile ilgili mevcut kavram yanlışları olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde bu araştırmadan elde edilen sonuçlarda öğretmen adaylarının “hücre zarından madde geçişleri” konusunda kavram yanlışlarına sahip oldukları saptanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının “ışık şiddetinin fotosentez üzerindeki etkisi” konusunda da kavram yanlışlarının olduğu belirlenmiştir. Bu durum TGA yönteminin kavram yanlışlarının tespitinde kullanılabileceğini ve önemini göstermektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre hücre zarından madde geçişine ilişkin yapılan deneyde öğretmen adayları, tahmin ve gözlemlerinin birbiri ile uyuşmadığını, fakat deney sonucunda mevcut kavram yanlışlarının farkına vardıklarını ifade etmişlerdir. Benzer olarak Yıldırım ve Maşeroğlu (2016), TGA yöntemiyle öğrencilerin yanlış bilgilerini düzeltme imkânı bulduklarını bildirmişlerdir. Farklı ışık şiddetinin fotosentez hızı üzerindeki etkisine ilişkin yapılan deneyde, bazı öğretmen adaylarının fotosentezde kullanılan ve açığa çıkan gazlara yönelik kavram yanlışları olduğu saptanmıştır. Fakat öğretmen adaylarının, deney sonunda hala bu yanlışlarının farkında olmadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin de kullanılması gerekmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; fizyoloji konuları kapsamında TGA yöntemine dayalı çalışma yapraklarının kullanılmasının, biyoloji öğretmen adaylarının açıklama bilimsel süreç becerilerini geliştirdiğini, mevcut kavram yanlışlarının tespit edilmesi ve giderilmesinde katkı sağladığını, dolayısıyla TGA yönteminin alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Bununla birlikte, fizyoloji gibi öğrencilerin öğrenmekte güçlük yaşadığı benzer konuların öğretiminde de TGA

yönteminin kullanılması uygun olabilir. Farklı konu ve derslerin öğretiminde bilimsel sürecin gelişmesine yönelik etkisi nedeniyle TGA yönteminin kullanılmasının etkili olacağı öngörülmektedir. Ayrıca öğrencilerin mevcut kavram yanlışlarının giderilmesinde TGA yönteminin farklı öğretim yöntemleri ile desteklenmesi faydalı olabilir.

Kaynakça

- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Ayvacı, H.Ş. ve Durmuş, A. (2016). TGA yöntemine dayalı laboratuvar uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının “Isı ve Sıcaklık” konusunda akademik başarılarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 101-118.
- Bilen, K. (2009). *Tahmin et-gözle-açıkla yöntemine dayalı laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının kavramsal başarılarına, bilimsel süreç becerilerine, tutumlarına ve bilimin doğası hakkındaki görüşlerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilen, K. ve Aydoğdu, M. (2010). Bitkilerde fotosentez ve solunum kavramlarının öğretiminde TGA (tahmin et-gözle-açıkla) stratejinin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 179-194.
- Bilen, K. ve Aydoğdu, M. (2012). Tahmin et-gözle-açıkla (TGA) stratejisine dayalı laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve bilimin doğası hakkındaki düşünceleri üzerine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 49-69.
- Bilen, K., Özel, M. ve Köse, S. (2016). Using action research based on the predict-observe-explain strategy for teaching enzymes. *Turkish Journal of Education*, 5(2), 72-81.
- Bozdoğan, A.E., Taşdemir, A. ve Demirbaş, M. (2006). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 23-36.
- Cerrah, L., Özsevegç, T. ve Ayas, A. (2005). Biyoloji öğretmen adaylarının lise 11 öğretim programı konusundaki bilgi düzeyleri: Trabzon örnekleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 15-25.
- Champagne, A.B., Klopfer, L.E. ve Anderson, J. (1979, 8-12 Nisan). Factors influencing the learning of classical mechanics. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Ebenezer, J.V. ve Fraser, M.D. (2001). First year chemical engineering students' conception of energy in solution processes: Phenomenographic categories for common knowledge construction. *Science Education*, 85, 509-535.
- Gunstone, R.F. ve White, R.T. (1981). Understanding of gravity. *Science Education*, 65(3), 291-299.
- Güngör, S.N. ve Özkan, M. (2017a). Fen bilgisi öğretmen adaylarına Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) yöntemiyle biyoloji konularının öğretimini başarı, kalıcılık ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 1-29.
- Güngör, S.N. ve Özkan, M. (2017b). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 82-95.
- Güven, E. (2011). *Çevre eğitiminde tahmin-gözlem-açıklama destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin farklı değişkenler üzerine etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harman, G. (2014). Hücre zarından madde geçişi ile ilgili kavram yanlışlarının tahmin-gözlem-açıklama yöntemiyle belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(4), 81-106.
- Hofstein, A. ve Lunetta, V.N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28-54.
- Hofstein, A. ve Naaman, R.M. (2007). The laboratory in science education: The state of the art. *Chemistry Education Research and Practice*, 8(2), 105-107.
- Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2008). 7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımının öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini geliştirmedeki yeterliliği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 91-125.
- Karatekin, P. ve Öztürk, M. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının genel biyoloji laboratuvarında TGA tekniğiyle işlenmiş “hücre ve dokular” ünitesinin öğrencilerin başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1-2), 111-137.

- Karışan, D., Bilican, K. ve Şenler, B. (2016). Yansıtıcı sorgulamaya dayalı laboratuvar etkinliklerinin sınıf öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Üzünü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 123-145.
- Kaya, G. ve Yılmaz, S. (2016). Açık sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarısına ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *Atte Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 300-318.
- Kearney, M. (2002). *Classroom use of multimedia supported predict-observe-explain tasks to elicit and promote discussion about students' physics conceptions* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Perth Curtin University of Technology.
- Kozcu-Çakır, N., Güven, G. ve Özdemir, O. (2017). TGA stratejisinin genel biyoloji laboratuvar uygulamalarında etkililiğine ilişkin bir araştırma. *Antz Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 2014-2035.
- Köse, S., Bilen, K. ve Uçak, E. (2010, Temmuz). *Predict-observe-explain PE strategy as a diagnostic tool to determine pre-service primary teachers' misconceptions in syntaxis plants and photosynthesis*. Proceedings of the 6th International Conference on Education, Samos Island, Greece, 96-105.
- McGregor, L. ve Hargrave, C. (2008). *The use of predict-observe-explain with online discussion boards to promote conceptual change in the science laboratory learning environment*. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 1, 4735-4740.
- MEB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Ortaklar*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- Özyılmaz Akamca, G. ve Hamurcu, H. (2009). Analogiler, kavram karikatürleri ve tahmin-gözlem-açıklama teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitimi. *eJournal of Science Academy*, 4(4), 1186-1205.
- Sarı, S. ve Şengül, Ü. (2018). Tahmin-Gözlem-Açıklama ile birleştirilmiş örnek olay yönteminin genel kimya deneylerinde kullanılmasının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarısına etkisi. *Aradeni Sosyoloji Dergisi*, 18(18), 175-194.
- Tan, M. ve Temiz, B.K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 89-101.
- Tekin, S. (2008). Tahmin-Gözlem-Açıklama stratejisinin fen laboratuvarında kullanımı: Kükürdün molekül kütlesi nedir?. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 173-184.
- Temel, S. ve Morgil, İ. (2007). Kimya eğitiminde laboratuvar problem çözme uygulamasının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve mantıksal düşünme yeteneklerine etkisi. *Düz Eylül Üniversitesi Bülteni Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 89-97.
- Tereci, H., Karamustafaoğlu, M. ve Sontay, G. (2018). Manyetizma konusunda tahmin-gözlem-açıklama stratejisine dayalı alternatif bir deney etkinliği ve fizik öğretmenlerinin görüşleri. *At Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-20.
- Uyanık, G. (2017). Fen Bilimleri öğretiminde tahmin-gözlem-açıklama yönteminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Ulusal Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13.
- White, R. ve Gunstone, R. (1992). *Probing understanding*. The Falmer Press, London and New York.
- Yamak, H., Bulut, N. ve Dünder, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına fetemm etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.
- Yıldırım, N. ve Maşeroğlu, P. (2016). Predict-Observe-Explain-Based activities in the association of chemistry with the daily life and student views. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 117-145.

An Alternative Method of Evaluation for Physiology Experiments: POE Worksheets

Tuğçe Güleşir, Kübra Aydemir, Sergüzel Kuş, Nurcan Uzel, Ali Gül

To cite this article: Güleşir, T., Aydemir, K., Kuş, S., Uzel, N., Gül, A. (2020). Fiziyojji deneyleri kapsamında alternatif bir değerlendirme yöntemi: TGA çalışma yapıraqları. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 84-99. doi:10.30900/kafkasegt.748909

Research article

Received:06.06.2020

Accepted:24.06.2020

Introduction

Laboratory activities in biology education enable the student to make observations, predictions and categorisations, and enhance their skills such as critical thinking and problem solving (Kaya and Yılmaz, 2016). To make laboratory practices more effectively, they must be used in tandem with student-centric teaching techniques (Tekin, 2008). The Predict, Observe, Explain (POE) strategy is one method used in laboratory activities and requires students to predict the results of the event alongside the reasons for these results, observe the event, and interpret the similarities and differences between their predictions and their observations. POE can be used as an alternative method to evaluate students (Güven, 2011).

Science process skills are field specific skills in the Science Course Curriculum and include basic skills such as hypothesising, observing and experimenting, interpreting the results of an experiment, identifying the variables of an experiment (Republic of Turkey Ministry of National Education, 2018). Teachers can enhance their students' science process skills using a variety of methods and techniques. The literature review conducted shows that the POE strategy has a positive impact on developing science process skills. The POE strategy is also used to identify and clear up misconceptions, and research the students' academic success and attitude towards the course.

In this study, we aimed to use POE worksheets to conduct and evaluate certain experiments related to physiology topics, which are known to be topics teachers have difficulty in teaching and students have difficulty in learning. Secondary aims of the study include identifying the effect of POE worksheets on the prospective teachers' science process skills of prediction, observation and explanation alongside evaluating prospective teachers' current knowledge of physiology topics to identify misconceptions.

Method

The case study method, which is a qualitative research method, was used in this study. Case studies, which have an important place in evaluation research, are a research model that includes the data collection and analysis process in order to identify the current situation (Aytaçlı, 2012). The participants for the study were made up of 12 prospective teachers attending the Faculty of Education, Department of Biology Education at a state university in Ankara. The prospective teachers who participated in the study were all 4th year students and enrolled in the "Special Teaching Methods II" course. The prospective teachers' having taken the physiology lesson was also taken into account in deciding the participants of the study.

The data was collected using "POE worksheets" prepared by the researchers and finalised according to the views of experts in the field of teaching biology. The POE worksheets prepared by the researchers were used over a 2-week period in a total of 6 experimental activities attended by prospective teachers.

The topics in the list below were covered in line with the TGA method.

- What is the impact of the amount of carbon dioxide on the rate of photosynthesis?
- Enzyme activity

- Osmosis in living cells
- The impact of different intensities of light on the rate of photosynthesis
- How does plasmolysis occur?
- What are the functions of the cell membrane?

In analysing the data, the answers provided by prospective teachers on the POE worksheets received a score of “0”, “1” or “2”. The total scores received by the students for the experiments are given using descriptive statistics methods such as percentage or frequency. The answers the prospective teachers gave were also analysed and their knowledge of physiology was evaluated in order to identify their misconceptions.

Findings

It was observed that prospective teachers generally wrote 2 sentences for the “predict” stage of each experiment and thus received 2 points. Looking at the data for the “observe” stage it was observed that the highest frequency of teachers was able to completely connect their predictions with the results of the experiment and received 2 points for the “How does osmosis occur in living cells?” experiment (91.67%; f=11) while they only partially connected their predictions and the results of the experiment in the “Impact of Different Light Intensity on Rate of Photosynthesis” experiment (75%; f=9). In the “explain” stage the highest number of students correctly connected their predictions and the results of their observations in the “What are the functions of the cell membrane?” experiment while scientific mistakes were observed in the connection between their predictions and observations in the “What is the impact of the amount of carbon dioxide on the rate of photosynthesis?” experiment.

When the overall number of points the prospective teachers accumulated over the 2-week period were observed, it was seen that science process skills of “prediction” and “observation” changed according to the experiment and were independent of time. However, the prospective teachers’ science process skill of “explanation” was seen to improve over time.

The results of this study show that POE worksheets contribute to the students’ ability to realise misconceptions they may have. This study also found that prospective teachers have misconceptions about the topics “plasmolysis and deplasmolysis”, “transfer of substances” and “photosynthesis”. This shows that the POE method can be used to identify misconceptions.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The results obtained from this study show that using a POE based worksheets in the scope of physiology topics improves the science process skills of prospective teachers. In line with the findings of this study, Bilen and Aydoğdu (2012), Kozcu-Çakır, Güven, and Özdemir (2017) also reported that the POE method developed students’ holistic science process skills such as prediction, observation and explanation.

When the answers provided on the POE worksheets filled out by prospective teacher were analysed, we identified that prospective teachers had misconceptions about topics such as “transfer of substances”. Similarly, Harman (2014) also identified that students had misconceptions about the transfer of substances through the cell membrane.

According to the results of this study, using worksheets based on the POE method for the teaching of physiology topics develops the science process skills of prospective teachers, and contributes to the identification and correction of current misconceptions they may have. It proves that the POE method can be used as an alternative method of evaluation. Since the POE method develops science process skills effectively, it is advised that the POE strategy can be used in the instruction of different topics and courses.

EK 1

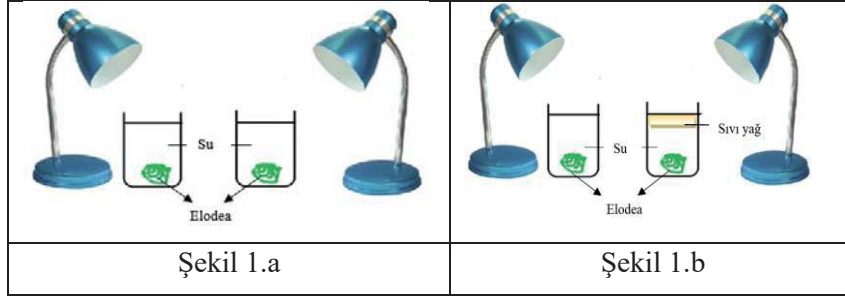
Deney 1. Karbondioksit miktarının fotosentez hızına etkisi nedir?*Tahmin Aşaması:*

1. Elodea bitkisini su ile doldurulmuş iki beher içerisine yerleştirerek, beherler eşit miktarda olacak şekilde ışıklı ortama yerleştirilir (Şekil 1.a). Bir süre sonra ne olmasını beklersiniz? Tahminlerinizi yazınız.

2. Daha sonra beherlerden birine 80 ml sıvı yağ dökülürse (Şekil 1.b) ne gibi değişiklikler olmasını beklersiniz? Tahminlerinizi nedenleri ile birlikte yazarak açıklayınız.

Gözlem Aşaması:

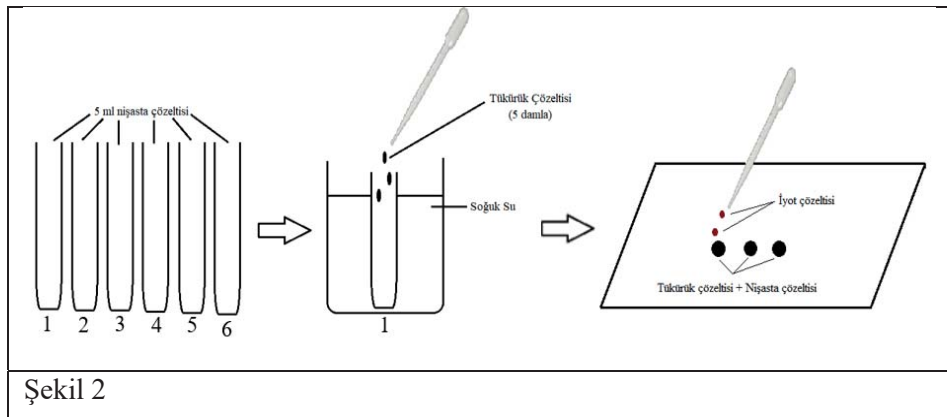
Açıklama Aşaması: Tahminleriniz gerçekleşti mi? Gerçekleşmediyse bunun nedenlerini açıklayınız?

**Deney 2. Enzim etkinliği (aktifliği) nasıldır?***Tahmin Aşaması:*

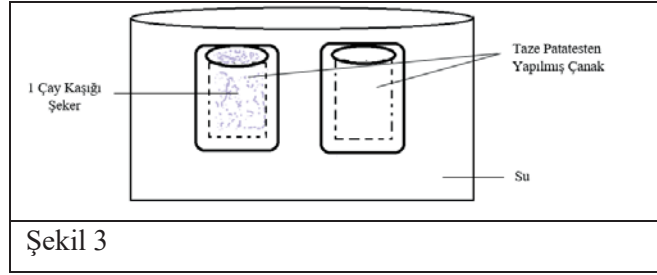
İçerisinde aynı miktarda (5 ml) nişasta çözeltisi bulunan 6 deney tüpü hazırlanarak numaralandırılır (Şekil 2). 1 numaralı deney tüpü soğuk su dolu bir behere alınarak içine 5 damla tükürük çözeltisi ilave edilir ve bu test tüpünden birkaç örnek alınarak fayans üzerine damlatılır. Üzerine iyot çözeltisi eklenir. Aynı işlemler sıcaklığı artırılarak tüm deney tüplerine uygulanır. Alınan örneklerde ne gibi değişimler olmasını beklersiniz? Tahminlerinizi yazarak açıklayınız.

Gözlem Aşaması:

Açıklama Aşaması: Tahminleriniz gerçekleşti mi? Gerçekleşmediyse bunun nedenlerini açıklayınız.



Deney 3. Canlı hücrelerde osmoz olayı nasıl gerçekleşir?



Şekil 3

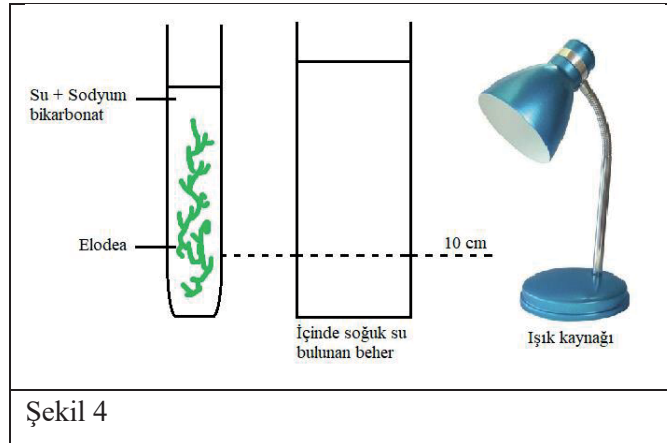
Tahmin Aşaması:

Çiğ patateslerin kabuğunu tamamen soyduktan sonra iki adet “çanak” yapılır. Patates çanaklarından bir tanesinin içine yarım çay kaşığı şeker koyulur, diğeri ise boş bırakılır. İki patates çanağı da içerisinde bir miktar su olan behere yerleştirilir (Şekil 3). Bir süre sonra ne olmasını beklersiniz? Tahminlerinizi yazarak açıklayınız.

Gözlem Aşaması:

Açıklama Aşaması: Tahminleriniz gerçekleşti mi? Gerçekleşmediyse bunun nedenlerini açıklayınız?

Deney 4. Farklı ışık şiddetinin fotosentez hızı üzerindeki etkisi nedir?



Şekil 4

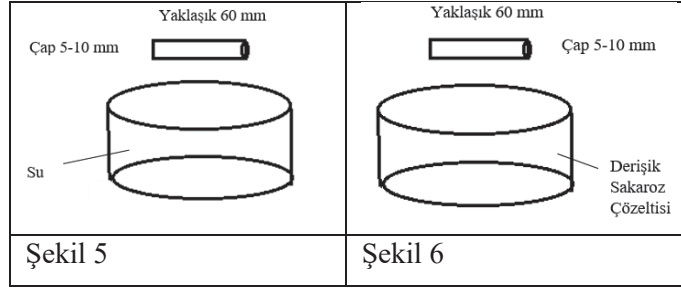
Tahmin Aşaması:

1. Karanlık bir ortamda, deney tüpünün içerisine bir miktar su ve bir spatül dolusu sodyum bikarbonat eklenerek test tüpü dik olacak şekilde konumlandırılır. Test tüpünün içerisine Elodea bitkisi üst kenarı su yüzeyinin altında kalacak şekilde yerleştirilir. İçi soğuk su ile doldurulmuş olan beher deney tüpünün yanında konumlandırılır ve deney tüpüne 10 cm uzaklıkta olacak şekilde ışık kaynağı yerleştirilir (Şekil 4). Birkaç dakika boyunca gözlemlenir. Daha sonra ışık kaynağını bitkiden uzaklaştırarak deney tekrarlanır. Bir süre sonra deney tüpünde ne olmasını beklersiniz? Tahminlerinizi nedenleriyle birlikte yazınız.

Gözlem Aşaması:

Açıklama Aşaması: Tahminleriniz gerçekleşti mi? Gerçekleşmediyse bunun nedenlerini açıklayınız.

Deney 5. Plazmoliz olayı nasıl gerçekleşir?



Tahmin Aşaması:

Yaklaşık 60 mm uzunluğunda ve 5-10 mm çapında iki patates dilimi hazırlanır. Dilimlerden biri içerisinde su bulunan behere (Şekil 5), diğeri ise içerisinde derişik sakkaroz bulunan behere yerleştirilir (Şekil 6). Bir süre sonra ne olmasını beklersiniz? Tahminlerinizi yazınız.

Gözlem Aşaması:

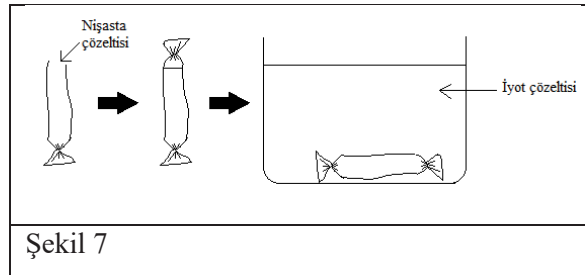
Açıklama Aşaması: Tahminleriniz gerçekleşti mi? Gerçekleşmediyse bunun nedenlerini açıklayınız.

Deney 6. Hücre zarının işlevleri nelerdir?

Tahmin Aşaması:

Yaklaşık 15 cm uzunluğundaki bağırsağın bir ucu iple şekildeki gibi bağlanır. Diğeri ucundan bir miktar nişasta çözeltisi eklenir ve sıkıca bağlanır. Nişasta çözeltisinin bağırsağın dışına taşma ihtimaline karşı bağırsak iyice yıkanarak arındırılır. Behere 300 ml su konularak üzerine bir miktar (su kahverengiye dönene kadar) iyot çözeltisi eklenir. Hazırlanan bağırsak beherin içine konularak yaklaşık 20 dakika beklenir (Şekil 7). Süre tamamlandığında nasıl bir değışim olmasını beklersiniz? Tahminlerinizi yazınız.

Gözlem Aşaması:



Açıklama Aşaması: Tahminleriniz gerçekleşti mi? Gerçekleşmediyse bunun nedenlerini açıklayınız?

Türkiye’de Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Psikomotor Gelişimlerini Destekleyen Eğitim Uygulamalarının İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması¹

Osman Basit  Ümit Deniz 

Atıf: Basit, O. ve Deniz, Ü. (2020). Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının psikomotor gelişimini destekleyen eğitim uygulamalarının incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 100-118. doi: 10.30900/kafkasegt.743149

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi:27.05.2020

Kabul Tarihi:10.07.2020

Öz

Bütün bilim dallarında olduğu gibi okul öncesi eğitim alanında da her geçen gün bilimsel yayınların sayısı artmaktadır. Fakat hızla büyüyen bilimsel bilgi yığınının sentezlenmesi ve düzenli hale getirilmesi gerekmektedir. Farklı yöntem, örneklem ve zamanlarda, benzer amaçlar ile gerçekleştirilmiş bireysel çalışmaların sentezlenmesi bütünü görülmeye açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 1998-2020 yılları arasında yayımlanan lisansüstü tezler kapsamında, okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan eğitimsel müdahale programlarının çocukların psikomotor gelişimlerine etkisini belirlemektir. Araştırmanın verileri Ulusal Tez Merkezi üzerinden yapılan taramalar sonucunda elde edilmiştir. 1080 tez içerisinden araştırmaya dâhil edilme kriterlerini karşılayan 28 tez araştırma kapsamında ele alınmıştır. 1998-2020 yılları arasında yayımlanmış, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik uygulanan eğitimsel müdahaleleri içeren, deneysel desende tasarlanmış ve uygun verilere sahip 28 tezden, toplam 1575 okul öncesi dönem çocuğunun oluşturduğu bir örneklem ulaşılmıştır. Meta-analiz ile ilgili yapılması gereken bütün istatistiksel işlemler Comprehensive Meta-Analysis V3.0 (CMA) yazılımı deneme kopyasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocukların psikomotor gelişimlerini destekleyen lisansüstü çalışmaların sayısının son yıllarda arttığı sonucuna varılmıştır. Meta-analiz kapsamında incelenen 28 lisansüstü tezdeki eğitimsel müdahalelerin etki büyüklükleri birleştirildiğinde uygulanan programların okul öncesi dönem çocuklarının psikomotor gelişim alanlarını orta büyüklükte etkilediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlara bağlı olarak, okul öncesi dönem çocuklarının diğer gelişim alanlarını ilgilendiren çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Psikomotor, okul öncesi, meta-analiz

Abstract

As in all branches of science, the number of scientific publications is increasing day by day in the field of pre-school education. However, the rapidly growing scientific information stack needs to be synthesized and organized. The synthesis of individual studies carried out for similar purposes at different methods, samples, and times is essential in terms of seeing the whole. This study aims to determine the scope of pre-school graduate theses published between the years of 1998-2020 in Turkey early childhood intervention program applied to the educational effects on children's psychomotor development. The data of the research was obtained as a result of the screenings made through the National Thesis Center. Among 1080 theses, 28 theses that meet the criteria for inclusion in the research are discussed. A sample of 1575 pre-school children was reached from 28 theses published between 1998-2020, containing educational interventions for pre-school children, designed in experimental design and with appropriate data. All the statistical procedures required for meta-analysis were performed in the Comprehensive Meta-Analysis V3.0 (CMA) software trial copy. As a result of the research, it is concluded that the number of postgraduate studies supporting the psychomotor development of pre-school children has increased in recent years. When the effect sizes of the educational interventions in 28 postgraduate theses examined within the scope of the meta-analysis were combined, it was found that the applied programs affect the psychomotor development areas of pre-school children at medium size. Based on these results, it is recommended to carry out studies concerning other development areas of pre-school children.

Keywords: Psychomotor development, pre-school, meta-analysis

¹ Bu çalışma, birinci yazarın hazırlamakta olduğu doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir.

Giriş

Okul öncesi yılları insan hayatının bütün gelişim alanlarının temelini oluşturan bir dönemdir. Bu dönemde çocuğa sağlanacak yaşantıların türü ve kalitesi, büyük oranda yetişkinin ona verebileceği olanakların niteliğine bağlıdır (Oktay, 2007). Çocuklara sunulan kaliteli eğitimin erken yaşlardan itibaren başlamasının, çocukların gelişim düzeylerine (Akçay, 2016; Chambers, Cheung ve Slavin 2016; Erbay, 2008; Hungi ve Ngware, 2018; Kefi, 1999; Kuday, 2007; Lehl, Kluczniok ve Rossbach, 2016; Lehl, Kluczniok, Rossbach ve Anders, 2017; Li, Zhang, Hu, Burchinal, Fan ve Qin, 2019; Masrai, 2018; Morgan, 2019; OECD, 2017; Polat Unutkan, 2007; Singh ve Mukherjee, 2018; Taner ve Başal, 2005) ve temel eğitime başlama olgunluğuna (Güzel ve Özyurt, 2018; Gove, Dombrowski, King, Pressley ve Weatherholt, 2018; Kaminski, Good, Abbott, Latimer ve Warnock, 2018; Masrai, 2018; Zhang, 2017) katkı yapması nedeni ile gelişmiş ülkelerin birçoğu okul öncesi eğitim okullaşma oranını %90'ın üzerine çıkarmışlardır (OECD, 2017). Gelişmiş ülkelerde yakalanan yüksek okullaşma oranı sayesinde erken dönemde çocukların gelişimleri desteklenmektedir.

Okul öncesi eğitim politikaları ile ilgili son yıllardaki eğilim her çocuğun erken yaştan itibaren nitelikli eğitim ortamlarında bulunması gerektiği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Kaliteli okul öncesi eğitim hizmetlerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili çalışmalar hükümetlerin ilgili birimleri, sivil toplum kuruluşları ve birçok farklı disiplinden akademisyenlerin yoğun çalışmaları sonucunda şekillenmektedir. Çocukların hangi gelişim alanlarında nasıl desteklenmesi gerektiği ile ilgili birçok eğitim modeli, yaklaşım ve program önerisi bulunmaktadır. Bu öneriler tek bir gelişim alanının desteklenmesini içeren bir eğitim programı ya da çocukların bütün gelişim alanlarına katkı sağlayan bir model olabilir. Çocukların gelişim alanlarına yönelik farklı sınıflamalar olmakla birlikte genel olarak bilişsel, sosyal duygusal ve psikomotor gelişim olarak üç alanda ele alınmaktadır (Berk, 2013). Gelişim alanları keskin çizgilerle birbirinden ayıramayacak kadar iç içe geçmiştir. Bir gelişim alanındaki herhangi olumlu ya da olumsuz bir durum diğer gelişim alanına etki edebilmektedir. Örneğin psikomotor gelişim alanındaki bir gelişim bozukluğu çocuğu çeşitli yaşam deneyimlerinden geri bırakacağından bilişsel ya da sosyal duygusal gelişim ile ilgili olumsuzluklara da neden olmaktadır.

Öneride bulunan bir model ya da yaklaşım genellikle çocukların bütünsel gelişimine odaklanırken çeşitli eğitim programları bir ya da birkaç gelişim alanına etkiyi amaçlamaktadır. Fiziksel, bilişsel ve sosyal duygusal gelişimlere paralel olarak gelişen psikomotor gelişim, bireyin (çocuğun) kol, bacak gibi uzuvlarının bütün organları ile koordineli bir duruma gelmesi, hareketlerin denetim altına alınması ve bu hareketlerin becerikli bir şekilde yapılabilmesini ifade eder (Yeşilyaprak, 2006). Psikomotor gelişim; insan bedeninde büyüme ve olgunlaşmaya bağlı olarak gerçekleşen değişimleri içerir. Motor becerilerdeki gelişim, beyin ve motor koordinasyon ve bir takım hormonal etkiler psikomotor gelişim alanında incelenmektedir.

Psikomotor gelişim sinir-kas sistemlerindeki gelişimle yakından ilgilidir. Özellikle bebeklik dönemindeki refleksif hareketler, bebeklerin sinir kas gelişimlerinin önemli göstergesi olarak kabul edilmektedir. Refleksler ile başlayan psikomotor gelişim sinir-kas sistemindeki olgunlaşma neticesinde duruşa yönelik hareketler, yer değiştirmeye yönelik hareketler, koşma, atlama, denge hareketleri şeklinde ilerlemektedir. Çocukların motor gelişimi de bir sıra izler. Bu sıra merkezden (içten) dışarıya ve baştan ayağa doğrudur. Bütün gelişim alanlarında olduğu gibi psikomotor gelişim alanı da dönemler halinde ele alınmaktadır.

Gallahue tarafından öne sürülen motor gelişim dönemleri refleksif hareketler, ilkel hareketler, temel hareketler ve sporla ilişkili hareketler olarak isimlendirilmektedir. Gallahue psikomotor gelişim alanı dönemlerini çocukluk dönemi ile sınırlayarak incelemiştir. Sahip olduğu kuramı da piramit modeli ile açıklayarak bütün motor gelişim dönemini bir diğerinin üzerine inşa etmiştir (Gallahue, 1982). Çocukların psikomotor gelişimlerinin nasıl desteklenmesi gerektiği ile ilgili de birçok çalışma yürütülmektedir. Yürütülen bilimsel araştırmalar ebeveyn (Akgül, Yazıcı ve Akman, 2019; Ceylan, 2019; Ihmeideh; 2019; Karahan, 2019; Rodriguez, 2019) ya da öğretmen görüşlerini (Çullu ve Güleç, 2019; Hedlin, 2019; Vardi ve Demiriz, 2019; Yılmaz Bolat, 2019) içeren betimsel çalışmalar olabileceği gibi eğitimsel müdahaleleri içeren deneysel çalışmalar (Akgün; 2019; Cohrdes, Grolig ve Schroeder, 2019; Dickinson vd., 2019; Dilek; 2019; Tatlıpınar ve Serçe, 2019) da olabilmektedir.

Bilim insanları tarafından yürütülen bilimsel çalışmalar toplumun gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Birçok bilim alanında olduğu gibi eğitim öğretim alanında da yapılan bilimsel çalışmalar eğitimin kalitesinin artırılması açısından önem arz etmektedir. Yapılan bilimsel çalışmalar neticesinde bütün dünyada bilim insanları her gün binlerce makale, tez, bildiri ve kitap yayımlamaktadır. Türkiye’de sadece 2019 yılında 72,527 lisansüstü tez tamamlanmıştır (YÖK, 2020). Bu sayı yaklaşık olarak günde 200 tezin yayınlanması anlamına gelmektedir. Bilimsel bilgi her geçen gün katlanarak büyümektedir. Yapılan bilimsel çalışma sayısı arttıkça kapsamlı ve sistematik araştırma sentezlerine olan ihtiyaç da artmaktadır. Yapılan bireysel çalışmaların sentezlenmesi için kullanılan en etkili yöntemlerden biri meta-analizdir.

Meta-analiz, yöntemleri ve sonuçları farklı, hatta birbirleriyle çelişen araştırmaların sayısal sonuçlarının birleştirilmesi anlamına gelmektedir. Meta-analiz araştırmacılara, analize dâhil ettikleri çalışmaların hiç birinden elde edemeyecekleri kadar net sonuçlar elde etmelerine olanak sağlar (Hunt, 1997). Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein (2013) meta-analizi “çalışma serilerindeki sonuçların istatistiksel olarak sentezlenmesi” şeklinde tanımlamışlardır.

Türkiye’deki okul öncesi eğitimi alan yazını incelendiğinde çocukların gelişim alanlarını destekleyici eğitimsel müdahaleleri içeren bireysel çalışmalara rastlanmaktadır (Borre, Bernhard, Bleiker ve Winsler, 2013; Cohrdes, Grolig ve Schroeder, 2019; Gözüm ve Kandır; 2019; Özbey ve Köyceğiz, 2019; Üstündağ ve Ergin; 2020). Fakat bu müdahale programlarının çocukların gelişimlerine etkisinin ne olduğunu ortaya koymayı amaçlayan meta-analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Farklı çalışma gruplarıyla yapılmış deneysel müdahalelerin çocukların gelişimlerine ne derece etki ettiğini ortaya koymak için yapılacak olan bir meta-analiz çalışmasının genel resmi görmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu nedenle bu araştırmada Türkiye’de 1998-2020 yılları arasında yayımlanan ve psikomotor gelişim alanını desteklediği belirtilen lisansüstü tezlerin amaç, yöntem ve sonuçları incelenmiştir. Araştırma kapsamında lisansüstü tezlerde okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan eğitim amaçlı deneysel müdahalelerin okul öncesi dönem çocuklarının psikomotor alandaki gelişimlerine etki düzeyinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan eğitim programları nelerdir?
2. Okul öncesi dönem çocuklarına lisansüstü tezler kapsamında uygulanan eğitim programlarının çocukların psikomotor gelişimlerine etkisi nedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada sistematik sentezleme yöntemlerinden biri olan meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz birbirinden bağımsız bireysel çalışmalardan elde edilen bulguların çeşitli istatistiksel teknikler kullanılarak sentezlenmesi ve yorumlanmasıdır. Meta-analizin amacı gerçekleri ortaya çıkarabilmek için farklı yer ve zamanlarda, aynı konuda yapılmış çalışmalardan elde edilen bulguları birleştirmek ve örneklem büyüklüğünü artırmak yoluyla niceliksel olarak en doğruya ulaşabilmektir (Cumming, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de 1998 ile 2020 yılının Mart ayı (15/03/2020 tarihinde tarama sonlandırılmıştır) arasında yapılan, okul öncesi dönemdeki çocukların psikomotor gelişimlerini desteklemeye yönelik olarak gerçekleştirilen eğitimsel müdahaleleri içeren 28 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Deneysel desende tasarlanmış bu tezlerden 19’u yüksek lisans 9’u doktora tezidir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların seçiminde kullanılan kriterler dört maddede aşağıda sunulmuştur.

1. Kriter: Meta-analize 1998-2020 yılları arasında yayınlanmış olan çalışmalar.

2. Kriter: Türkiye’de normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocukları ile psikomotor gelişimi desteklemek amacıyla uygulanan eğitimsel müdahale programlarını içeren deneysel desende tasarlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri.

3. Kriter: Meta-analiz çalışmasında gerekli olan etki büyüklüklerinin hesaplanabilmesi için çalışmaya dâhil edilen araştırmaların betimleyici sayısal verilerine ihtiyaç duyulur. Bu nedenle örneklem büyüklüğü, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini içeren çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmaya alınan tezlerin betimsel özelliklerine (program düzeyi, uygulamanın yapıldığı yerleşim yeri, okul türü ve yıl) göre frekans ve yüzdeleri Tablo 1’de, tezlerin uygulamalarının yapıldığı il ve yayınlandığı üniversitelere göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Tezlerin Lisansüstü Program Düzeyi, Uygulamanın Yapıldığı Yerleşim Yeri Okul Türü ve Yıllara Göre Frekans ve Yüzdeleri

Lisansüstü Program Düzeyi	<i>f</i>	%
Yüksek lisans	19	67.86
Doktora	9	32.14
Uygulamanın Yapıldığı Yerleşim Yeri		
İl merkezi	26	92.86
İlçe merkezi	2	7.14
Uygulamanın Yapıldığı Okul Türü		
Kamu bağımsız	14	50.00
Kamu ilköğretime bağlı	8	28.57
Özel bağımsız	5	17.86
Kamu/özel bağımsız	1	3.57
Yıl		
2002	1	3.57
2004	1	3.57
2006	3	10.71
2007	2	7.14
2008	1	3.57
2009	4	14.29
2010	1	3.57
2011	3	10.71
2012	2	7.14
2014	3	10.71
2016	1	3.57
2018	3	10.71
2019	3	10.71
Toplam	28	100.00

Tablo 1’de de görüldüğü gibi okul öncesi dönemdeki çocukların psikomotor gelişimini destekleyici müdahale programları içeren tezlerin %67.86’sının yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Ayrıca deneysel müdahalelerin %92.86’sının yerleşim yeri olarak il merkezlerinde uygulandığı, ilçelerde çok az uygulama yapıldığı, köylerde ise hiç uygulama yapılmadığı anlaşılmaktadır. Uygulamanın yapıldığı okul türü açısından bakıldığında, lisansüstü tezlerdeki eğitim programlarının %78.57 oranında kamuya ait olan okul öncesi eğitim kurumlarında uygulandığı belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının psikomotor gelişim alanını desteklemek için yapılan eğitimsel müdahale programlarının yıllara göre dağılımı incelendiğinde, en çok lisansüstü tezin 2009 yılında yayınlandığı, 2016 ve 2017 yılları hariç tutulduğunda son yıllarda bu alandaki tezlerin sayılarının artma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Tablo 2.

Tezlerin Yapıldığı İllere, Üniversitelere ve Anabilim Dallarına Göre Frekansları

İl	f
Ankara	8
İstanbul	8
Kocaeli	2
Aydın, Batman, Edirne, Elazığ, İzmir, Karabük, Kayseri, Nevşehir, Samsun, Şanlıurfa	1
Üniversite	
Marmara Üniversitesi	7
Ankara Üniversitesi	6
Gazi Üniversitesi	5
Adnan Menderes, Aksaray, Fırat, Hacettepe, Karabük, Mersin, Muğla, Sakarya, Selçuk, Trabzon Üniversitesi	1
Anabilim Dalı	
Beden Eğitimi ve Spor	10
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	10
Okul Öncesi	7
Eğitim Bilimleri	1
Toplam	28

Tablo 2 incelendiğinde yapılan deneysel müdahalelerin çoğunlukla Ankara ve İstanbul olmak üzere 13 farklı şehirde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca en çok tezin yayımlandığı üniversitenin Marmara Üniversitesi olduğu ve bu alandaki tezlerin büyük çoğunluğunun Marmara, Ankara ve Gazi üniversitelerinde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tezlerin en çok 10’ar çalışmayla “Beden Eğitimi ve Spor” ile “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi” ana bilim dallarında yapıldığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamına alınan çalışmaların gruplanması ve daha sonraki aşamalarda istenilen verilere kolayca ulaşılabilmesi amacı ile araştırmacı tarafından “Kodlama Formu” oluşturulmuştur. Kodlama formu üç başlık altında hazırlanmıştır. Çalışma kimliği, çalışma içeriği, çalışma verileri belirlenen alt başlıklardandır. Çalışma kimliği kapsamında çalışmanın adı, tez numarası, yazarı, yılı, yapıldığı üniversite/enstitü ve tez türüne yer verilmiştir. Çalışma içeriği bölümü çalışmanın adı, uygulama süresi (hafta, gün, dakika), uygulama yapılan okul türü (kamu/özel, bağımsız/ilköğretime bağlı), uygulamanın yapıldığı şehir, uygulamanın yapıldığı yerleşim yeri (il merkezi/ilçe merkezi/köy), örnekleme alınan çocukların yaş grubu (ay cinsinden), veri toplama aracı, kullanılan analiz yöntemi ve müdahale sonucunda katkı sağlanan gelişim alanına yer verilmiştir. Son olarak çalışma verileri bölümünde ise tezlerde belirtilen deney ve kontrol grubuna ait meta-analiz çalışmasında istatistiksel işlemlerin yapılabilmesi için gerekli veriler (örneklem büyüklükleri, aritmetik ortalama, standart sapma vb.) bulunmaktadır. Kodlama formu okul öncesi eğitimi alanında beş, ölçme ve değerlendirme alanında iki akademisyenden görüş alındıktan sonra uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

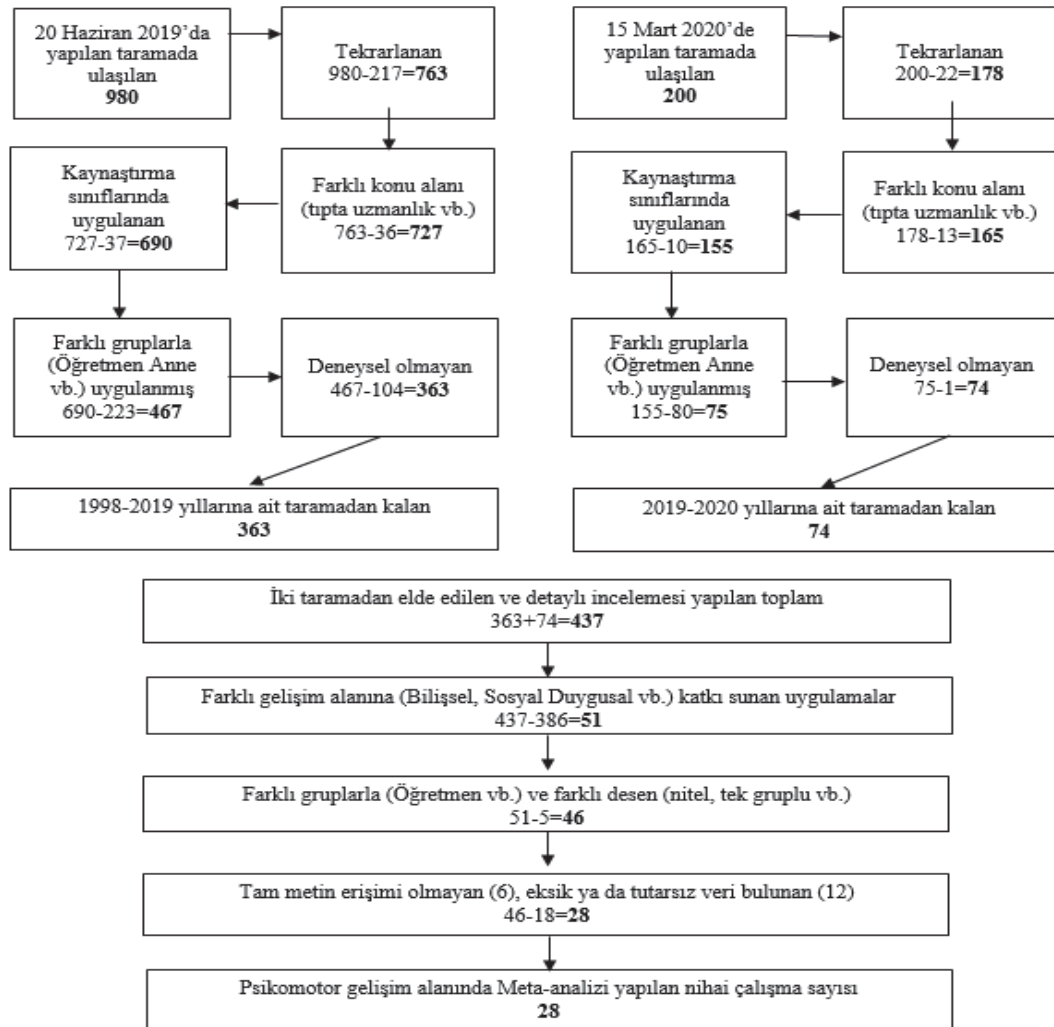
Veri Toplama Süreci

Araştırmaya yönelik ilk önce pilot tarama yapılmış ve bu tarama sonucunda veri doygunluğu tespit edilmiştir. Pilot taramadan elde edilen tezler künyeleri üzerinden incelenmiş fakat araştırma kapsamına girdiği halde tarama sonuçları içerisinde yer almayan çalışmalar tespit edilmiştir. Bu eksikliğin tezlerde kullanılan anahtar kelimelerdeki farklılıklardan kaynaklandığı anlaşılmıştır. Örneğin bazı tezlerin anahtar kelimelerinde “psikomotor”, “psikomotor gelişim”, “motor”, “motor gelişim”, “fiziksel gelişim”, “fizik gelişim”, “bedensel gelişim”, “sosyal duygusal gelişim” gibi farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Veri kaybı yaşanmaması adına yeni yapılan gelişmiş taramada aranacak alanların (yazar, danışman, konu, dizin, özet) tümü seçeneği kullanılarak 1998-2019 yılları arasında tarama yapılmıştır. Araştırmaya yönelik ilk tarama 2019 yılı haziran ayında, ikinci tarama 2020 yılı mart ayında Ulusal Tez Merkezi üzerinden çeşitli anahtar kelimeler kullanılarak yapılmıştır. Taramada ikili anahtar kelime kombinasyonları kullanılmıştır. Kullanılan ilk anahtar kelime “sadece yazılan şekilde”, ikinci anahtar kelime ise “içinde geçsin” seçenekleri seçilerek ve “ve” bağlacı

kullanılarak taranmıştır. İlk taramada “okul öncesi” ve “deney”, “okulöncesi” ve “deney”, “anasınıfı” ve “deney”, “ana sınıfı” ve “deney”, “erken çocukluk” ve “deney” ve son olarak “erken çocukluk eğitimi” ve “deney” anahtar kelimeleri ile toplamda 980 teze ulaşılmıştır.

Kodlama güvenilirliğinin sağlanması, meta-analiz çalışmalarında özellikle önerilmektedir (Card, 2012). Kodlama güvenilirliğinin analizi için elde edilen tezlerden çalışmanın dâhil edilme kriterlerine uygun olan ve rastgele seçilen 10 tez okul öncesi eğitim alanında biri yüksek lisans diğeri doktora mezunu iki uzmana kodlama formu ile birlikte mail ortamında gönderilmiştir. Uzmanlar ile araştırmacının amacı ve yapısı, kodlama formunun doldurulması hakkında 1 saat süren yüz yüze bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Belirlenen 10 tez bir hafta süre zarfında iki uzman ve araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlama tablosuna girilmiştir. Kodlama işleminden sonra, kodlayıcılar arasındaki güvenilirliği belirlemek için “uzlaşma sayısı/uzlaşma+uzlaşmama sayısı” formülünden yararlanılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uygunluğun %70’in üzerinde olması güvenilirliğin yeterli olduğunu göstermektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Yapılan hesaplama sonucunda araştırmacı ile birinci uzman arasında %99, ikinci uzman arasında %98 uygunluk tespit edilmiştir.

Kodlayıcı güvenilirliğinin makul olduğunun anlaşılmasının ardından kodlama tablosuna veri girişi yapılmaya başlanmıştır. 2020 yılının mart ayında veri girişinin tamamlanmasının ardından 2019 yılının temmuz ayı ile 2020 yılının mart ayı arasında yayınlanan tezlere ulaşmak amacıyla aynı anahtar kelimeler kullanılarak yeniden tarama yapılmıştır. Bu yeni taramada 200 teze ulaşılmıştır. İki taramadan elde edilen 1180 tez içerisinde psikomotor gelişim alanındaki 28 teze indirgenme sürecini içeren akış diyagramı Şekil 1’de yer almaktadır. Araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlere yönelik kaynakça Ek 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Veri Toplama Süreci Akış Diyagramı

Verilerin Analizi

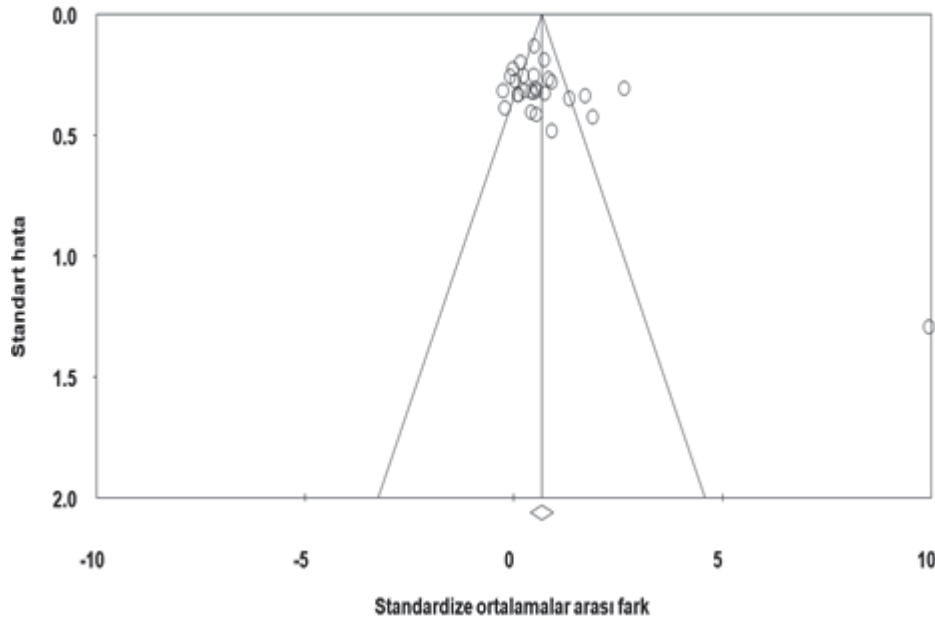
Araştırmaya dâhil edilen tezlerden elde edilen verilerin analizinde Comprehensive Meta-Analysis V3.0 (CMA) yazılımı deneme kopyasından faydalanılmıştır. Aritmetik ortalama, standart sapma ve örneklem büyüklükleri gibi veriler ışığında uygun istatistiksel işlemler yapılmıştır. Araştırma kapsamına alınan tezlerde 0.05 anlamlılık düzeyi benimsendiğinden verilerin istatistiksel analizlerinde anlamlılık düzeyi olarak 0.05 belirlenmiştir.

Meta-analiz çalışmasında kullanılabilir etki büyüklükleri (ES) araştırma sorularına ve yapılarına göre çeşitlilik göstermektedir. Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda genellikle grup (deney ve kontrol) karşılaştırmaları ve ilişkisel (korelasyon) karşılaştırmalar yapıldığından, etki büyüklüğü olarak Cohen d ve Hedge's g ile korelasyon katsayısı r kullanılmaktadır (Kış, 2013). Bu araştırmada, verilerin analizinde, grup karşılaştırılması için kullanılan meta-analiz türlerinden grup farklılığı yöntemi kullanılmıştır. Çalışmadaki bağımsız değişkenlere ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aynı ölçeklerden alınmadığı durumlarda standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkı etki büyüklüğü yöntemi kullanılır (Card, 2012). Bu araştırmada standartlaştırılmış aritmetik ortalamalar farkını ifade etmek üzere her bir çalışma için Hedge's g etki büyüklüğü indeksi hesaplanarak meta-analiz sonucunda ortak etki büyüklüğüne ulaşılmıştır.

Bu araştırmadaki etki büyüklüğü değeri alan yazında sıklıkla kullanılan, aritmetik ortalamalara dayanan Cohen (1988)'in sınıflandırması ile değerlendirilmiştir. Bu sınıflandırmaya göre etki büyüklüğü değeri $d=0.20 - 0.50$ arasında ise düşük düzeyde (small), $d=0.50 - 0.80$ arasında ise orta düzeyde (medium), $d=0.80$ 'den büyük ise yüksek düzeyde (large) etkiyi ifade etmektedir.

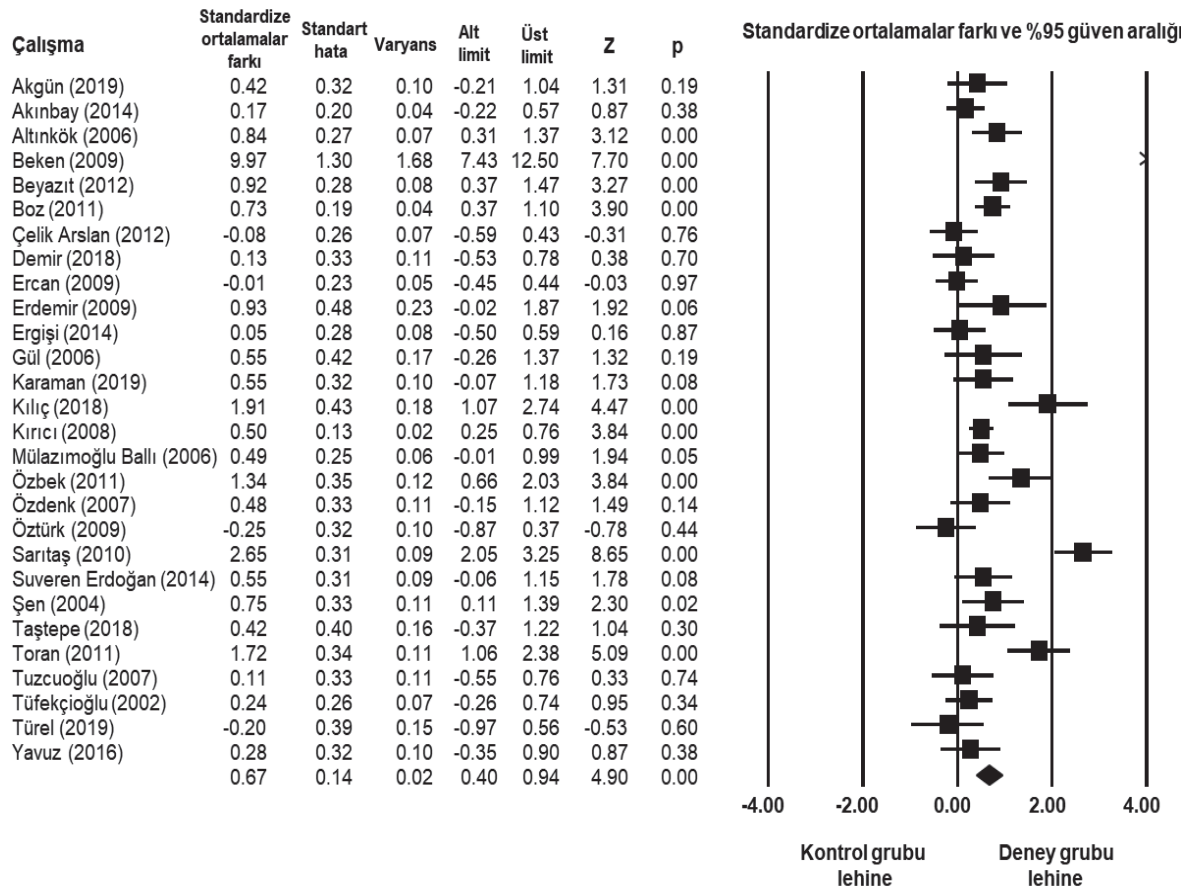
Bulgular

Bu bölümde öncelikle meta-analize dâhil edilecek çalışmalar için yayın yanlılığı olup olmadığı test edilmiştir. Yayın yanlılığı pozitif ve istatistiksel olarak anlamlılık bulunan çalışmaların negatif ya da istatistiksel anlamlılık bulunmayan çalışmalara göre yayınlanma eğiliminin daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013). Daha sonra lisansüstü tezlerde uygulanan eğitimsel müdahale programlarının okul öncesi dönem çocuklarının psikomotor gelişimlerine etkisini belirlemek amacıyla orman grafiği oluşturulmuş, heterojenlik ve rastgele etkiler modeli bulguları sunulmuştur.



Şekil 2. Çocukların Psikomotor Gelişimlerine Katkı Sağlayan Tezlerin Huni Saçılım Grafiği

Şekil 2'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen 28 adet tezin büyük bir çoğunluğu şeklin üst kısmında ve birleştirilmiş etki büyüklüğüne çok yakın bir konumda yer almaktadır. Huni grafiğinde bireysel çalışmaların simetrik olarak dağılması ve üst kısımlarda yer alması yayın yanlılığının olmadığını göstermektedir.



Şekil 3. Çocukların Psikomotor Gelişimlerine Katkı Sağlayan Tezlerin Etki Büyüklükleri Orman Grafiği

Şekil 3’de yer alan orman diyagramına göre etki büyüklükleri birleştirilen 28 tezin ortak etki büyüklüğü 0.671 olarak hesaplanmıştır. Tezler arası heterojenliğin belirlenmesinde Cochran’s Q istatistiği ve I^2 indeksinden yararlanılmıştır. I^2 istatistiği %25’in altında olduğunda düşük, %25-50 arasında olduğunda orta, %50’nin üzerinde olduğunda yüksek heterojenlik bulunduğu şeklinde yorumlanmıştır (Patsopoulos, Evangelo ve Ioannidis, 2008). Modelin heterojenlik değerlendirmesinde I^2 değeri 83.83 olarak bulunmuş ve tezler arası heterojenlik olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Q testine göre de modelin heterojen yapıda olduğu görülmüştür (Q: 166.98, $p < 0.001$).

Tablo 3.

Çocukların Psikomotor Gelişimlerine Katkı Sağlayan Tezlerin Rastgele Etkiler Modeline Göre Birleştirilmiş Bulguları

Çalışma	Etki Büyüklüğü	Standart Hata	Varyans	Alt sınır	Üst Sınır	Z	p
Rastgele Etkiler Modeli	0.671	0.14	0.02	0.402	0.939	4.90	<0.001

Tablo 3’te, meta-analize dâhil edilen 28 tezdeki verilerin rastgele etkiler modeline göre sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre; %95’lik güven aralığının alt sınırı 0.402 ve üst sınırı 0.939, standart hata 0.14 ve etki büyüklüğü değeri ise $ES=0.671$ hesaplanmıştır. Deney grubundaki okul öncesi dönem çocuklarına yönelik uygulanan eğitimsel müdahalelerin çocukların psikomotor gelişimlerine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etki ettiği sonucunda varılmıştır. Hesaplamalar sonucunda elde edilen 0.671’lik etki büyüklüğü değeri uygulanan eğitimsel müdahalelerin deney grubundaki çocukların psikomotor gelişimlerine Cohen’in standardize ortalamalar farkı için belirlediği etki büyüklüğü sınıflandırmasına göre orta düzeyde etkili olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de 1998-2020 arasında yayımlanan, psikomotor gelişim alanını destekleyici eğitimsel müdahale içeren lisansüstü tezlerin sayısı diğer gelişim alanlarına nispeten daha az sayıda olsa da son on yılda bu alana yönelik yapılan tez sayılarında bir artış görülmektedir. Bu araştırmalar ile ilgili inceleme yapıldığında nitel ve nicel paradigmaya göre hazırlanmış anne-baba, öğretmen, öğretmen aday ve yöneticiler ile yapılan çalışmaların yanı sıra kaynaştırma sınıflarında ya da özel gereksinimli çocuklara uygulanmış, betimsel, ilişkisel ya da deneysel birçok çalışma bulunmaktadır. Farklı yöntem ve gruplarla yapılmış olan çalışmalar bu araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan eğitimsel müdahale programlarının psikomotor gelişimlerine etkisi üzerinde durulmuştur. Bu alanda yapılan lisansüstü tezlerin sonuçlarını sentezleyebilmek ve okul öncesi dönemdeki çocukların psikomotor gelişimleri konusunda yapılacak yeni çalışmalara bir yol gösterebilmek için bir meta-analize ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen 28 teze ait örneklem sayısı 792’si deney grubu 783’ü kontrol grubu olmak üzere toplam 1575’tir. Araştırma kapsamında incelenen tezlerin en çok Ankara ve İstanbul’da il merkezlerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kamu bağımsız anaokullarında gerçekleştirilen yüksek lisans tezleri olduğu görülmüştür. Çocukların psikomotor alandaki gelişimlerine destek olmak amacıyla yıl olarak en çok 2009 yılında, üniversite olarak da Marmara Üniversitesi’nde tez yayımlanmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen tezlerin yayın yanlılığı huni saçılım grafiği kullanılarak yapılmış ve herhangi bir yayın yanlılığının olmadığı belirlenmiştir. 1575 kişilik bir örnekleme oluşturan 28 çalışmaya ait etki büyüklükleri hesaplanmış, 17 çalışmada istatistiksel olarak anlamlılık bulunmazken 11 çalışmada anlamlı farklılık bulunmuştur. Rastgele etkiler modelinde birleştirme işlemi sonucu deney grubu lehine 0.671’lik pozitif ve anlamlı bir etki büyüklüğü bulunmuştur. Meta-analiz sonucunda hesaplanan ortak etki büyüklüğü değeri Cohen (1998)’e göre orta düzeyde ancak yüksek düzeye yakın bir sonuçtur. Yapılan heterojenlik (Q ve I^2) testleri sonucunda araştırma kapsamına alınan tezlerin heterojen yapıda olduğu bulunmuştur.

Sistemik sentezleme çeşitlerinden olan oy sayma yöntemi ile değerlendirildiğinde çalışmaların çoğunluğunda (% 60.71’i) istatistiksel olarak anlamlı sonuca ulaşılmamıştır. Fakat bu 17 çalışmadan 13’ü istatistiksel olarak anlamlı olmasalar da deney grubu lehine sonuçları içermektedir. Oy sayma yöntemi kullanılarak yapılan değerlendirme ile meta-analiz yöntemi kullanılarak yapılan değerlendirme arasındaki çelişki oy sayma yönteminin zayıflığını göstermektedir. Oy saymanın mantığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmayan bulguların bir etkisinin olmadığı, yalnızca anlamlı olan bulguların etkisinin olduğu şeklindedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmayan bulguların gücünün düşük olması nedeniyle anlamsız olarak değerlendirilebilmektedir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013).

Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan eğitimsel müdahalelerin çocukların psikomotor gelişimlerine etkisi sosyal bilimler açısından önemli sayılabilecek bir düzeydedir. Lisansüstü tezlerde uygulanan eğitimsel müdahalelerin çocukların psikomotor gelişimlerine etkisinin olması beklenen bir sonuçtur. Alan yazın incelemesi sonucunda Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının psikomotor gelişimlerini inceleyen bir meta-analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Ancak yurt dışında bu konuda yapılmış önemli çalışmalar yer almaktadır. Alan yazındaki önceki yapılan çalışmalar ile bu araştırma sonuçları arasında benzerlik olduğu söylenebilir. Engel, Broderic, van Doorn, Hardly ve Parmenter (2018) tarafından yapılan çocuklardaki temel motor beceri müdahalelerinin etkisi ile ilgili meta-analiz çalışmasında 14 bireysel çalışma incelenmiştir. Meta-analiz sonucunda öğretmenler tarafından haftada üç ve daha fazla seans uygulanan fiziksel aktiviteleri içeren müdahalelerin çocukların temel motor becerilerinde düşük düzeyde ($ES=0.23$) etkisi olduğu ortaya konulmuştur. Diğer bir çalışmada, Capelle, Broderic, van Doorn ve Ward (2017) temel motor becerileri geliştirmeye yönelik müdahaleleri içeren 20 bireysel çalışmayı ele almışlardır. Araştırma sonucunda 3-5 yaş grubu çocuklara yönelik olarak öğretmen tarafından uygulanan müdahalelerin küçük düzeyde ($ES=0.13$) etkisinin olduğunu saptamışlardır. Wick vd. (2017) tarafından, 2-6 yaş arası çocuklara en az 4 hafta uygulanan temel motor becerileri geliştirmeye yönelik müdahalelerin olduğu çalışmalar incelenmiştir. Temel motor beceriler açısından, 4 veya 5

hafta süre ile uygulanan müdahalelerin 6 hafta ve daha uzun süre uygulanan müdahalelere göre daha yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır (ES=1.43). Ayrıca alt gruplara özgü yapılan analizlerde uygulanan müdahalelerin, nesne kontrolü üzerinde (ES=1.36) ve lokomotor alt boyutu üzerinde (ES=1.91) büyük etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Burns, Fu ve Podlog (2017)'nin okul temelli fiziksel aktivite müdahalelerinin öğrencilerin fiziksel aktivite zevkini artırmadaki etkinliğini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada 10 çalışma meta-analize dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda fiziksel aktivite zevkini artırmaya yönelik okul temelli müdahalelerin etkisinin zayıf-orta büyüklükte (ES=0.38) olduğu saptanmıştır. Johnstone, Hughes, Martin ve Reilly (2018) aktif oyun müdahalelerinin çocukların fiziksel aktivite düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmada, 3-12 yaş arasındaki çocukları hedef alan çalışmaların sistematik derlemesi yapılmış, dört çalışma için meta-analiz yapılmıştır. Meta-analizde çalışma sayısının az olması ve bu çalışmaların heterojenliği nedeniyle aktif oyun müdahalelerinin çocukların fiziksel aktivite düzeyleri üzerindeki etkisi hakkında kesin sonuca varılamamıştır. Bu çalışmalara ek olarak fiziksel müdahale programlarının psikomotor gelişimlerine etkisinin yanında bilişsel gelişim ve akademik başarıya olan etkisinin incelendiği meta-analiz çalışmalarına da rastlanmıştır (Alvarez-Bueno vd. 2017; Alvarez-Bueno vd. 2020; de Greeff, Boskerb, Oosterlaand, Visschera ve Hartman 2018; Vazou, Pesce, Lakes ve Smiley-Oyen, 2019).

Türkiye'deki lisansüstü tezlerde uygulanan eğitimsel müdahale programlarının okul öncesi dönem çocuklarının psikomotor gelişimlerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada 28 lisansüstü tez meta-analize dâhil edilmiştir. Meta-analiz sonucunda uygulanan programların çocukların psikomotor gelişimlerine orta düzeyde ancak yükseğe yakın bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak, araştırmacılara okul öncesi dönem çocuklarının diğer gelişim alanlarını ilgilendiren çalışmaların yapılması önerilmektedir. Diğer bir öneri ise meta-analiz çalışmalarının önemli veri kaynaklarından olan lisansüstü tezlere erişim sağlama konusunda yaşanan güçlükler nedeniyle Ulusal Tez Merkezi'nin lisansüstü tezlerini erişime açmaları konusunda araştırmacıları teşvik etmesidir. Ayrıca meta-analiz yönteminin ülkemizdeki çalışmalarda daha yaygın ve etkili biçimde kullanılabilmesi için herhangi bir bilim alanında yapılmış çalışmaları (tez, makale ve bildiri) bir araya getiren, daha sistematik ve ulaşılabilir veri tabanlarının oluşturulması sağlanmalıdır. Bazı tezlerde meta-analiz için gerekli olan verilerde eksikliklerin olması sebebiyle yazarlar ile iletişim kurulması gerekmektedir. Yazarların iletişim bilgilerinin bulunmaması dolayısıyla yaşanan veri kayıplarının önüne geçmek için tezlere yazarın iletişim bilgilerini de içeren özgeçmişleri konulabilir. Bilimsel çalışmaların hazırlanmasına ve yayınlanmasına katkı sağlayan paydaşlar istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmayan araştırma sonuçlarının da raporlaştırılmasına dikkat etmeli ayrıca araştırma raporlarında araştırmanın gereği olarak yapılan t testi ve F testi sonuçları verilirken ortalama ve standart sapma değerlerinin de belirtilmesine özen göstermelidirler.

Kaynakça

- Akgül, E., Yazıcı, D. ve Akman, B. (2019). Views of parents preferring to raise a bilingual child. *Early Child Development and Care*, 189(10), 1588-1601.
- Akgün, S. (2019). *Hareket eğitimi ve imgelemenin okulöncesi eğitim kurumlarındaki 4-6 yaş çocuklarda motor gelişime etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Trabzon: Trabzon Üniversitesi.
- Akçay, A. (2016). Okulöncesi eğitimi almanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisi. *Turkish Studies*, 11(3),15-28.
- Alvarez-Bueno, C., Pesce, C., Cavero-Redondo I., Sanchez-Lopez, M., Garrido-Miguel, M. ve Martínez-Vizcaíno, V. (2017). Academic Achievement and Physical Activity: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 140(6), :e20171498. doi: 10.1542/peds.20171498.
- Álvarez-Bueno, C., Hillman, C. H., Cavero-Redondo, I., Sánchez-López, M., Pozuelo- Carrascosa, D. P. ve Martínez-Vizcaíno, V. (2020) Aerobic fitness and academic achievement: A systematic review and meta-analysis, *Journal of Sports Sciences*, 38(5), 582-589.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa*. Çeviri editörü: Işıkoğlu Erdoğan. Ankara: Nobel Akademi.
- Borenstein, M., Hedges, L., Higgins, J. ve Rothstein, H. (2013). *Meta-analize giriş*. (Çev. S. Dinçer). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Borre, A. J., Bernhard, J., Bleiker, C. ve Winsler, A. (2019). Preschool literacy intervention for low-income, ethnically diverse children: Effects of the early authors program through kindergarten. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 24(2), 132-153.
- Burns, R. D., Fu, Y. ve Podlog, L. W. (2017). School-based physical activity interventions and physical activity enjoyment: A meta-analysis. *Preventive Medicine*, 103, 84–90.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S. ve Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teacher College Record*. 112, 579–620.
- Capelle, A.V., Broderick, C. R., van Doorn N. ve Ward R. E. (2017). Parmenter, B. J. Interventions to improve fundamental motor skills in pre-school aged children: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport* 20, 658–666.
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. (T. D. Little, Ed.). New York: The Guilford Press.
- Ceylan, R. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi kurumu hakkındaki görüşleri: tercih sebepleri, beklentileri ve memnuniyetleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(70), 497-517.
- Chambers, B., Cheung, A. C. ve Slavin, R. E. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review. *Educational Research Review*, 18, 88-111.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. baskı). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cohrdes, C., Grolig, L. ve Schroeder, S. (2019). The development of music competencies in preschool children: effects of a training program and the role of environmental factors. *Psychology of Music*, 47(3), 358-375.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Çullu, F., ve Güleç, H. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimine yönelik görüşleri. *Journal of International Social Research*, 12(65).
- Değirmenci, B. (2020). *Yaratıcı drama temelli etkinliklerin okul öncesi çocukların problem çözme ve sosyal beceri düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin: Çağ Üniversitesi.

- de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C. ve Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21, 501–507.
- Dickinson, D. K., Collins, M. F., Nesbitt, K., Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Hadley, E. B., Hirsh-Pasek, K. ve Golinkoff, R. M. (2019). Effects of teacher-delivered book reading and play on vocabulary learning and self-regulation among low-income preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2(2), 136-164.
- Dilek, Ö. (2019). *Orman okulu uygulamalarının çocukların bilişimine yönelik katkısının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi.
- Engel, A. C., Broderick, C. R., van Doorn, N., Hardy, L. L. ve Parmenter, B. J. (2018). Exploring the relationship between fundamental motor skill interventions and physical activity levels in children: A systematic review and meta-analysis. *Physical Therapy*, 8(8), 1845-1857.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Gallahue, D. (1982). *Child Development: Infancy to Adolescence*. New York: John Wiley and Son.
- Gove, A., Dombrowski, E., King, S. J., Pressley, J. ve Weatherholt, T. (2018). Persistence and fadeout of preschool participation effects on early reading skills in low-and middle-income countries. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2(2), 85-109.
- Gözüm, A. İ. C. ve Kandır, A. (2019). Attention Skill Development Program's Effects on Children in Terms of Attention Skill Acquisition during Preschool Term= Okul öncesi dönemde dikkat yetisinin gelişimi programının çocukların dikkat yetisi kazanımına etkisi. *Journal of Pedagogical Research*, 2(2), 547-584.
- Güzel, N. ve Özyurt, M. (2018). Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin ve okul olgunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Pedagogical Research*, 2(3), 1250-1267.
- Hedlin, M. (2019). 'They only see their own child': an interview study of preschool teachers' perceptions about parents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1(11), 1776-1785.
- Hungi, N. ve Ngware, M. (2018). The effects of preschool participation on mathematics achievement of Grade 6 pupils in Uganda. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1(2), 105-126.
- Johnstone, A., Hughes, A., R. Martin, A. ve Reilly, J. J. (2018). Utilising active play interventions to promote physical activity and improve fundamental movement skills in children: a systematic review and meta-analysis. *Physical Therapy*, 18, 789.
- Ihmeideh, F. (2019). Getting parents involved in children's play: Qatari parents' perceptions of and engagement with their children's play. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1(1), 47-63.
- Kaminski, R. A., Good III, R. H., Abbott, M., Latimer, R. ve Warnock, A. (2018). *Poster session presented at the National Research Conference on Early Childhood, Arlington, VA. https://acadiencelearning.org/papers/PELI_handout_NRCEC_2018.pdf. adresinden alınmıştır.*
- Karahan, S. (2019). *Okul öncesindeki özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerine ilişkin anne, baba ve öğretmen görüşleri: Karma yöntem çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Kefi, S. (2004) *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık öğrencilerin dil gelişimi düzeylerine bu kurumlarda high-scope modeli eğitim almalarıyla klasik model eğitim almalarının etkisinin incelenmesi*. Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansında sunulan bildiri, İstanbul.
- Kış, A. (2013). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi.

- Kuday, F. S. (2007). *İle destekli kurum merkezli eğitim alan ve hiç okul öncesi eğitim almayan 3 yaş çocukların bilişsel gelişimlerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Lehrl, S., Kluczniok, K. ve Rossbach, H. G. (2016). Longer-term associations of preschool education: The predictive role of preschool quality for the development of mathematical skills through elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 475-488.
- Lehrl, S., Kluczniok, K., Rossbach, H. G. ve Anders, Y. (2017). Longer-term effects of a high-quality preschool intervention on childrens mathematical development through age 12: Results from the German model project Kindergarten of the Future in Bavaria. *Journal of Research in Childhood Education*, 3(3).
- Li, K., Zhang, P., Hu, B. Y., Burchinal, M. R., Fan, X. ve Qin, J. (2019). Testing the ‘thresholds’ of preschool education quality on child outcomes in China. *Early Childhood Research Quarterly*, 445-456.
- Masrai, A. (2018). The impact of preschool education on 11 vocabulary development and sequential bilingualism: the case of arab schoolchildren. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(4), 121-128.
- Morgan, H. (2019). Does High-Quality Preschool Benefit Children? What the Research Shows. *Journal of Research in Childhood Education*, 1(1), 1-9.
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Quality of Early Childhood Education and Care*. Organization for Economic Co-operation and Development: Paris, France, 2017. https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-2017_9789264276116-en#page5.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon.
- Özbey, S., ve Köyceğiz, M. (2019). Investigation of the effect of social skills training on the motivation levels of preschool children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 477-486.
- Patsopoulos N, Evangelou E. ve Ioannidis JPA. (2008). Sensitivity of between-study heterogeneity in meta-analysis: proposed metrics and empirical evaluation. *Int J Epidemiol*, 37(5), 1148-1157.
- Polat Unutkan, Ö. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 243-254.
- Rodriguez, A. M. (2019). Parents’ perceptions of early childhood music participation. *International Journal of Community Music*, 12(1), 95-110.
- Singh, R. ve Mukherjee, P. (2018). Effect of preschool education on cognitive achievement and subjective wellbeing at age 12: evidence from India. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*.
- Taner, M ve Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Tatlıpınar, S., ve Serçe, H. (2019). Satranç öğretiminin okul öncesi çocukların dikkat toplama becerilerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 22(2), 481-489.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Üstündağ, K., ve Ergin, B. (2020). Montessori yönteminin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(2), 1483-1498.
- Vazou, S., Pesce, C., Lakes, K. ve Smiley-Oyen, A., (2019). More than one road leads to Rome: A narrative review and meta-analysis of physical activity intervention effects on cognition in youth, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(2), 153-178.

- Vardi, Ö. ve Demiriz, S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların meraklarına yönelik görüşleri. *e-Okul Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 44-56.
- Wick, K., Leeger-Aschmann, C. S., Monn, N. D., Radtke, T., Ott, L. V., Rebholz, C. E., Cruz, S., Gerber, N., Schmutz, E. A., Puder, J. J., Munsch, S., Kakebeeke, T. H., Jenni, O. G., Granacher, U. ve Kriemler, S. (2017). Interventions to promote fundamental movement skills in childcare and kindergarten: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 47, 2045–2068.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *İletişim ve Öğrenme Psikolojisi* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yılmaz Bolat, E. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları konusundaki görüşleri. *Turkish Journal of Social Research-Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 271-286.
- YÖK, (2020). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi İstatistikleri. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/istatistikler.jsp> sitesinden alınmıştır.
- Zhang, S. (2017). Effects of attending preschool on adolescents' outcomes: evidence from China. *Applied Economics*, 49(27), 2618-2629.

Investigation of Educational Practices Supporting the Psychomotor Development of Preschool Children in Turkey: A Meta-Analysis Study.

Osman Basit Ümit Deniz

To cite this article: Basit, O. ve Deniz. Ü. (2020). Investigation of educational practices supporting the psychomotor development of preschool children in Turkey: A meta-analysis study. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 100-118. doi: 10.30900/kafkasegt.743149

Research article

Received:27.05.2020

Accepted: 10.07.2020

Introduction

Preschool years are a period that forms the basis of all areas of the development of human life. The type and quality of the experiences provided to the child in this period largely depend on the variety of the opportunities that the adult can give him (Oktay, 2007). Many of the developed countries have increased their pre-school education rate to over 90%, as it is accepted that the quality education offered to children from early ages contributes to the development level of children and the maturity of starting basic training. There are many educational models, approaches, and program suggestions on how to support children in which areas of development. These suggestions can be a training program that includes sustaining a single development area or a model that contributes to whole development of children.

In this research, education programs applied to support the psychomotor development areas of children are discussed. Psychomotor development, which develops in parallel with physical development, means that the individual (child's) limbs such as arms and legs become coordinated with all of the organs, the movements are taken under control and can be done skilfully (Yeşilyaprak, 2006). Psychomotor development; It includes changes that occur due to growth and maturation in the human body. Alterations in motor skills, brain, and motor coordination, and some hormonal changes are examined in the field of psychomotor development. Psychomotor development is closely related to the growth in the neuro-muscular systems. Competitive movements, mainly controlled during infancy, are considered as indicators of the development of babies. Many studies are carried out on how to support children's psychomotor development.

Scientific studies carried out by academics or postgraduate students play a crucial role in the development of society. Experimental studies in the field of education, as well as in many areas of science are essential in terms of increasing the quality of education. As a result of scientific studies, scientists all over the world publish thousands of articles, theses, papers, and books every day. As the number of scientific studies increases, the need for comprehensive and systematic research synthesis increases. One of the most effective methods for synthesizing individual studies is meta-analysis. Meta-analysis means combining the numerical results of researches whose ways and results are different, even contradicting each other. Meta-analysis allows researchers to achieve more clear results than any of the studies they included in the analysis (Hunt, 1997). Borenstein, Hedges, Higgins, and Rothstein (2013) defined "Meta-analysis as statistical synthesis of results in the study series."

When pre-school literature is examined, individual studies involving educational interventions supporting children's developmental areas are encountered. However, there is no meta-analysis study aiming at revealing the impact of these intervention programs on children's development. It is thought that a meta-analysis study conducted to show what extent experimental interventions with different study groups affect the development of children is important in terms of seeing the general picture. For

this reason, postgraduate theses published between 1998-2020, which are stated to support psychomotor development, were examined in terms of their purpose, method, and results. Within the scope of the research, it is aimed to reveal the effects of interventions applied to pre-school children on the development of pre-school children in the psychomotor field in postgraduate theses. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the education programs applied to pre-school children?
2. What is the effect of education programs implemented to pre-school children on children's psychomotor development?

Method

The model of this research is a meta-analysis, one of the systematic methods of synthesis. Meta-analysis is the synthesis and interpretation of the findings obtained from independent individual studies using various statistical techniques. The purpose of the meta-analysis is to reach the most quantitatively correct one by combining the results and increasing the sample size obtained from studies on the same subject at different places and time to reveal the facts (Cumming, 2012).

The research sample consists of 28 postgraduate theses published in Turkey, between 1998–2020 (the scan was terminated on 15/03/2020), including educational interventions to support the development of children's psychomotor domain of preschoolers. Of these theses designed in experimental design, 19 are master's, and 9 are doctoral theses.

The criteria used in the selection of the studies included in the research are presented below.

Criterion 1: Being done between 1998-2020.

Criterion 2: Experimentally conducted master and doctoral theses containing educational interventions implemented to support the psychomotor development of pre-school children with healthy growth in Turkey.

Criterion 3: Descriptive statistical data of the studies included in the study are needed to calculate the effect sizes required for the meta-analysis study. Therefore, studies, including sample size, arithmetic mean, and standard deviation values were included in the study.

The first screening for the research was carried out in June 2019 and the second in March 2020, using various keywords through the national thesis center. Comprehensive Meta-Analysis V3.0 (CMA) software trial copy was used to analyze the data obtained from the studies included in the research. Appropriate statistical analysis was performed in the light of data such as arithmetic mean, standard deviation, and sample sizes. Since the significance level of the studies included in the scope of the survey was taken as 0.05, the significance level of the statistical analysis was determined as 0.05 in this study.

Findings

Publication bias of the studies included in the study was evaluated using the funnel scatter plot, and no publication bias was found. Cochrane's Q statistics and I^2 index were used to determine the heterogeneity between studies. It has been interpreted that when I^2 statistics is below 25%, it is low when it is between 25-50%, and when it is above 50%, it is high heterogeneity (Patsopoulos, Evangelo, and Ioannidis, 2008).

In the heterogeneity evaluation of the model, I^2 value was found as 83.83, and it was determined that there was heterogeneity between the studies. In addition, the model was observed to be heterogeneous according to the Q test (Q: 166.98, $p < 0.001$). According to the random-effects model, the data in 28 studies included in the meta-analysis were calculated to be significant in favor of the experimental group in which educational intervention was performed with an effect size value of $ES = 0.671$, with the upper limit of 0.914 and the lower limit of 0.402.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

In Turkey, between the years 1998-2020, the number of interventions in support of the thesis for psychomotor development is less than the number of thesis for other development areas. However,

there has been an increase in the number of thesis studies involving intervention in the psychomotor field in the last decade. When examining these studies, many descriptive, relational, or experimental studies are applied infusion classes or with children with special needs, as well as studies conducted with parents, teachers, prospective teachers and administrators prepared according to qualitative and quantitative paradigms. Studies conducted with different methods and groups are excluded from this research. In this study, the effect of educational intervention programs applied to pre-school children on the development of children in psychomotor fields is emphasized.

The number of samples belonging to 28 studies included in the study is 1575, 792 of which are experiment and 783 of which are control. It is seen that most of the theses examined within the scope of the research are master's theses applied in independent public kindergartens in Ankara and Istanbul city centers. To support the development of children in the psychomotor field, the thesis was published mostly at Marmara University in 2010.

The publication bias of the studies included in the study was done using the funnel scatter plot, and it was determined that there was no publication bias. While the effect sizes of 28 studies that compose a sample of 1575 people were calculated, 17 studies did not find statistical significance, while 11 studies found a significant difference. As a result of the combining process in the random-effects model, a positive and significant effect size of 0.671 was found in favor of the experimental group. According to Cohen (1998), the common effect size value calculated as a result of meta-analysis is a medium but close to a high level.

In literature, there was no meta-analysis study examining the psychomotor development of pre-school children in our country. However, there are relevant studies done on this subject abroad. It can be said that there is a similarity between the previous studies in the literature and the results of this research. (Burns, Fu & Podlog, 2017; Capelle, Broderic, van Doorn & Ward, 2017; Engel, Broderic, van Doorn, Hardly & Parmenter, 2018; Johnstone, 2018; Wick et al. 2017). In addition to these studies, besides the effects of physical intervention programs on psychomotor development, meta-analysis studies examining the impact of cognitive development and academic success were also found (Alvarez-Bueno et al. 2017; Alvarez-Bueno et al. 2020; de Greeffa, Boskerb, Oosterlaand, Visschera & Hartman 2018; Vazou, Pesce, Lakes & Smiley-Oyen, 2019).

Based on the findings of the research, it is recommended that studies related to other development areas of pre-school children can be carried out. Another suggestion is to encourage researchers to make their theses accessible by the National Thesis Center. Also, more systematic and available databases that bring together studies (thesis, articles, and papers) made in any field of science should be created to expand the studies carried out by the meta-analysis method in our country.

EK. 1

Araştırmaya Dahil Edilen Tezlerin Kaynakçası

1. Akgün, S. (2019). *Hareket eğitimi ve imgelemenin okulöncesi eğitim kurumlarındaki 4-6 yaş grubu çocuklarda motor gelişime etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon: Trabzon Üniversitesi.
2. Akınbay, H. (2014). *Okul öncesi dönemde oyunun önemi ve çocukların motor gelişimi üzerine etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi.
3. Altınkök, M. (2006). *Temel motor hareketlerin geliştirilmesini içeren beden eğitimi program tasarısının 5-6 yaş çocukların temel motor hareketlerinin gelişimine etkisinin araştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
4. Beken, S. (2009). *Montessori yöntemi etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarının el becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
5. Beyazıt, H. (2012). *Hareketli müzik etkinliklerinin anasınıfı çocuklarında beden koordinasyonu gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
6. Boz, M. (2011). *5-6 yaş grubu çocuklara uygulanan Temel Hareket Eğitim Programının hareket becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
7. Çelik Arslan, A. (2012). *Dans eğitim programının anaokuluna devam eden 6 yaş grubu çocukların motor performans düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
8. Demir, A. (2018). *Okul öncesi çocuklarda aktif video oyunları ve denge antrenmanı etkilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Mersin: Mersin Üniversitesi.
9. Ercan, Z. G. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen görsel algı eğitiminin görsel-motor koordinasyon gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
10. Erdemir, S. (2010). *Erken destek eğitim programının 18-36 aylık çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
11. Ergişi, A. (2014). *Türkçe etkinliklerinin anasınıfına devam eden çocukların gelişimlerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
12. Gül, M. (2006). *Anasınıfına devam eden alt sosyo ekonomik düzeydeki 61-72 ay arası çocuklara sembolik oyun eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
13. Karaman, B. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarında oynatılan fiziksel etkinliğe dayalı oyunların psikomotor gelişimi üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray: Aksaray Üniversitesi.
14. Kılıç, Z. (2018). *CHAMPS motor beceriler protokolü'nün (CMBP) Türkçeye uyarlanması ve CATCH programı hareket etkinliklerinin çocukların lokomotor ve nesne kontrolü becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
15. Kırıcı, H. M. (2008). *Okulöncesi eğitim kurumlarındaki 4-6 yaş grubu çocuklarda 8 haftalık hareket eğitiminin motor performanslarına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla: Muğla Üniversitesi.
16. Mülazımoğlu Ballı, Ö. (2006). *Bruininks-Oseretsky motor yeterlik testinin geçerlik, güvenilirlik çalışması ve beş-altı yaş grubu çocuklara uygulanan cimmastik eğitim programının motor gelişime etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.

17. Özbek, Ö. Y. (2011). *36-47 aylık çocuklara uygulanan aile katılımı ilk öğretime farklı programının çocukların ilk öğretime farklı bulunmuşluk üyelerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
18. Özdenk, Ç. (2007). *6 yaş grubu öğrencilerinin psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi.
19. Öztürk, A. (2009). *6 yaş grubu çocuklara farklı hareket eğitim modellerinin fiziksel gelişim ve fiziksel uygunluk özelliklerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
20. Sarıtaş, R. (2010). *Okul öncesi eğitim alan çocukların okul öncesi eğitim programına uyarlanmış matematik programının anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların kavram edinimleri ve okula farklı bulunmuşluk üyeleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
21. Suveren Erdoğan, C. (2014). *Okul öncesi eğitim alan çocuklara denge ve koordinasyon çalışmalarının bazı motorik özellikler üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
22. Şen, M. (2004). *Anaokuluna devam eden altı yaş çocukların motor gelişimlerine beden eğitimi çalışmalarının etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
23. Taştepe, T. (2018). *36-47 aylık çocuklara ve annelere uygulanan motor gelişim destek programının çocukların motor gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
24. Toran, M. (2011). *Montessori yönteminin çocukların kavram edinimi, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
25. Tuzcuoğlu, B. (2007). *6 yaş anasınıfı çocuklarına uygulanan egzersiz çalışmalarının koordinasyon gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
26. Tüfekçioğlu, E. (2002). *Okul öncesi 4-6 yaş çocuklarında algısal motor gelişim programlarının denge ve çabukluk üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
27. Türel, E. (2019). *Açık havada gerçekleştirilen oyun etkinliklerinin 24-36 aylık çocukların gelişimlerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
28. Yavuz, N. F. (2016). *Okul öncesi dönemde beden eğitimi ve spor etkinliklerinin çocukların hareket becerileri üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük: Karabük Üniversitesi.

Türkiye’de Eğitim Örgütlerinde Yapılan Tükenmişlik Konulu Makaleler ile İlgili Bir Meta Değerlendirme¹

Kürşad YILMAZ  

Atıf: Yılmaz, K. (2020). Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapılan tükenmişlik konulu makaleler ile ilgili bir meta değerlendirme. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 119-136. doi:10.30900/kafkasegt.730282

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi:06.05.2020

Kabul Tarihi:25.06.2020

Öz

Tükenmişlik, örgütsel davranış ve eğitim yönetimi alanyazınında en çok çalışılan konulardan biridir. Konu bu kadar çok çalışılmasına rağmen bu çalışmaları değerlendiren bir araştırma yapılmamıştır. Bu çalışmada, Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapılan tükenmişlik konulu makaleler ile ilgili bir meta değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 1995 ile 2019 yılları arasında yayımlanmış olan 193 makale incelenmiştir. İncelenen kaynaklar doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Son yıllarda tükenmişlik konulu makalelerin sayısında belirli bir artış vardır. Makaleler çoğunlukla Türkiye adresli dergilerde yayımlanmış, Türkçe ve bir ya da iki yazarlı olarak hazırlanmıştır. Makalelerin büyük çoğunluğu ilişkisel tarama ve genel tarama modelinde hazırlanmıştır. Makalelerin örnekleminde genellikle öğretmenler yer almıştır. Makalelerde en çok betimsel istatistikler ve kestirim istatistikleri yapılmış ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Makalelerde “kişisel başarı” kavramı 24 farklı şekilde kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri’nin kullanıldığı bazı makalelerde ölçekten toplam puan alınmıştır. Genellikle tek değişkenli araştırmalar yapılmıştır. Tükenmişlik ile ilişkisi en çok araştırılan kavramlar iş doyumunu, olumlu örgütsel özellikler (örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık vb.), öz yeterlik/yeterlilik, olumsuz örgütsel özellikler (örgütsel sinizm, stres vb.) ve doyum/yaşam doyumunu kavramlarıdır. İncelenen ilişkisel tarama ve tarama makalelerinin büyük çoğunluğunda sonuç ve öneriler bölümleri yer almıştır. Araştırmacılar genellikle uygulamaya dönük önerilerde bulunmuşlardır ancak araştırmacılara dönük önerilere daha az yer vermişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Tükenmişlik, makaleler, eğitim örgütleri, meta değerlendirme, Türkiye

Abstract

Burnout is one of the most studied topics in organizational behavior and educational administration literature. Although the subject has been studied so much, no research evaluating these studies has been conducted. This study purposed to make a meta-evaluate the burnout articles prepared in educational organizations in Turkey. 193 articles were examined published between 1995 and 2019 within the scope of the research. The analyzed sources were obtained by the document analysis method. Document analysis techniques were used in the analysis of the data. In recent years, there has been a certain increase in the number of articles on burnout. Articles mostly have been published in Turkey addressed journals, prepared in the Turkish language, and one or two writers. The vast majority of the articles were prepared in the relational survey and general survey model. Generally, teachers were included in the sample of the articles. Descriptive statistics and estimation statistics were made, and mostly Maslach Burnout Inventory was used in the articles. The concept of Personal Accomplishment has been used in 24 different ways in the articles. In some articles used the Maslach Burnout Inventory, the total score was calculated from the inventory. Generally, one variable research has been done in articles. The most researched concepts of burnout are job satisfaction, positive organizational characteristics (organizational citizenship, organizational commitment, etc.), self-efficacy/competence, negative organizational characteristics (organizational cynicism, stress, etc.) and satisfaction/life satisfaction. Included the results and suggestion sections in the majority of the relational survey and survey articles. Researchers generally made practical suggestions but have fewer suggestions for the researcher.

Keywords: Burnout, articles, educational organizations, meta-evaluation, Turkey

¹ Bu makale Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi’nde (23-25 Mart 2018, Afyonkarahisar-Türkiye) sunulan sözlü bildirisinin geliştirilmiş, verilerinin ve analizlerinin güncellenmiş halidir.

Giriş

Tükenmişlik kavramı, ilk olarak klinik psikiyatri uzmanı olan Freudenberger (1974) tarafından alanyazına kazandırılmış ve mesleki bir tehlike olarak nitelendirilmiştir. Daha sonra kavramın yaygınlaşmasında ve konuya olan ilginin artmasında Christina Maslach ve meslektaşlarının çalışmaları etkili olmuştur. Maslach (1993) tükenmişliği artık önemli bir sosyal sorun olarak nitelendirmiş ve tükenmişliğin nedenleri ve sonuçları hakkında çok fazla tartışma ve araştırma yapıldığını ileri sürmüştür. Tükenmişlik çalışmalarına olan ilginin artmasında modern iş hayatının insanlarda oluşturduğu kaygı, depresyon, stres ve yılgınlık gibi olumsuz durumların gün geçtikçe artmasının; güvensiz iş ortamlarının ve sürekli olarak kriz ihtimali olan bir iş hayatının da etkisi olabilir.

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği işi gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansması ile oluşan bir sendrom olarak tanımlamıştır. Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği, Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı alt boyutlarında incelemiştir. Duygusal tükenme, kişinin psikolojik olarak duygusal kaynaklarının zamanla daha çok azaldığını hissetmesidir. Duyarsızlaşma, kişinin duygusal kaynaklarının azalması sonucu ortaya çıkan, birlikte çalıştığı kişilere karşı olumsuz, alaycı tutum, duygu ve davranışlar geliştirmesidir. Kişisel başarısızlık hissi ise depresyon, düşük moral, kişilerarası ilişkilerden kaçınma, üretimin azalması, baskı ile baş edememe, başarısızlık duygusu ve zayıf/düşük benlik algısı olarak açıklanmaktadır (Maslach, Leiter ve Leiter, 2009; Maslach ve Leiter, 2016; Schaufeli, 2018).

Yapılan araştırmalara göre tükenmişlik sendromunun en yoğun görüldüğü meslekler, doktorluk, hemşirelik, polislik, yöneticilik ve öğretmenlik gibi mesleklerdir (Maslach, 2003). Özetle insan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı mesleklerde tükenmişlik sendromu daha yüksek düzeyde olabilmektedir. Tükenmişlik sendromu yaşayan kişilerde işi savsaklama, iş aksatma, çalışılan ortamdaki uzaklaşma, işe gelmeme veya geç gelme, işi bırakma eğilimi, işyerinde ve iş dışında insan ilişkilerinin bozulması, aile yaşamında bir takım sorunların ortaya çıkması, performans düşüklüğü, örgütsel bağlılığın azalması, çeşitli sağlık problemleri yaşanması, ani öfkelenmeler, paranoya, öz saygıda azalmalar, depresyon, uykusuzluk, ilaç ve alkol gibi madde kullanımları ve benzeri birçok durum görülebilmektedir (Izgar, 2001; Sürgevil, 2006). Bu bağlamda tükenmişlik sendromu fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlar olarak hayatın her alanına yansiyabilmektedir (Maslach ve Jackson, 1981).

Tükenmişlik konusu uzun zamandan beridir yönetim-organizasyon (Kızıldağ ve Özkara, 2016; Yıldırım-Okutan ve Erdoğan, 2017) ve eğitim yönetimi (Balcı ve Apaydın, 2009; Bellibaş ve Gümüş, 2019; Demir, 2011; İşçi, 2013; Polat, 2010; Yılmaz, 2016, 2019) alanlarında en çok çalışılan konulardan biridir. Yılmaz (2019) Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerinde en sık çalışılan konulardan birinin tükenmişlik konusu olduğunu belirlemiştir. Yılmaz’ın (2016) başka bir araştırmasında liderlik ile en çok ilişkisi araştırılan kavramlardan birinin yine tükenmişlik olduğunu belirlenmiştir. Türkiye’de birçok meslek grubunda olduğu gibi eğitim çalışanları üzerinde de birçok araştırma yapılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin duyguların yoğun yaşandığı, değer merkezli, yıpratıcı ve tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu meslekler arasında gösterilmesi (Yılmaz ve Altinkurt, 2014) yapılan çalışmalarda tükenmişliğin örgütsel yaşamda hem bağımlı değişken hem de bağımsız değişken olarak çalışılabilmesi yapılan çalışmaların sayısını artırmıştır (Yılmaz, 2019).

Türkiye’de eğitim örgütlerinde ve eğitim çalışanları üzerinde birçok tükenmişlik çalışması yapılmış olmasına rağmen bu araştırmaları inceleyen ve değerlendiren herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Konu ile ilgili olarak son yıllarda bazı meta-analiz çalışmaları (Kış, 2015; Yorulmaz ve Altinkurt, 2018) yapılmış olsa da bu makalede yapılmak istenenler ile meta-analiz makalelerinde yapılanlar birbirinden farklılık arz etmektedir. Meta-analiz çalışmaları sonuçları sentezlemek ve özetlemek için nicel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalardır. Yayımlanan meta-analiz makalelerinde bir takım istatistiksel teknikler kullanılarak cinsiyet, medeni durum, branş, okul türü, öğrenim durumu, kıdem gibi değişkenlerin öğretmen tükenmişliği üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ancak bu çalışmada

öncelikle Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapılan tükenmişlik konulu makalelerin bir meta-değerlendirmesinin yapılması ve bu konudaki yönelimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapılan tükenmişlik konulu makalelerin yıllara, yayımlandıkları dergilerin adresine, diline, yazar sayısına ve araştırma modeline göre dağılımı nasıldır?
2. Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapılan tükenmişlik konulu makalelerin örneklem kitlesine göre dağılımı nasıldır?
3. Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapılan nicel tükenmişlik makalelerinin veri analizi teknikleri açısından dağılımı nasıldır?
4. Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapılan tükenmişlik konulu ilişkisel tarama, tarama ve ölçek geliştirme makalelerinde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?
5. Maslach Tükenmişlik Envanterinin kullanıldığı makalelerde kişisel başarı boyutunun kullanımı nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Maslach Tükenmişlik Envanterinin kullanıldığı makalelerde ölçekten toplam puan alma durumu nasıldır?
7. Tükenmişlik konusunda yapılan ilişkisel tarama modellenen makalelerdeki değişken sayısı nasıl bir dağılım göstermektedir?
8. Tükenmişlik konusunda yapılan ilişkisel tarama ve meta analiz makalelerinde tükenmişlik ile ilişkisi çalışılan konuların dağılımı nasıldır?
9. Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapılan tükenmişlik konulu makalelerin sonuç ve önerileri nasıl ele alınmıştır?

Bu tür meta değerlendirme çalışmaları bir alanın gelişim süreci açısından, alanın kendi içine bakması ve eğilimlerin belirlenmesi açısından son derece önemlidir. Çünkü bir alanda seçilen belirli bir konunun ele alınış biçiminin, kullanılan yöntemlerin, veri toplama araçlarının, analizlerin vb. belirlenmesi, kavramın ele alınış biçimindeki eksikliklerin ya da yanlışlıkların ortaya konulması sadece o çalışmalar için değil diğer çalışmalar için de örnek oluşturacak ve genç araştırmacılar için öğretici bir işlev de görecektir. Bu bağlamda bu çalışmada odak noktası olarak seçilen tükenmişlik makalelerinin çözümlenmesi yoluyla bundan sonra yapılacak çalışmalara örnek teşkil etmesi beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma bir meta-değerlendirme çalışması olarak desenlenmiştir. Meta değerlendirme, bir dizi değerlendirmeden elde edilen bulguları toplamak için tasarlanmış değerlendirmeler için kullanılan bir terimdir. Meta değerlendirme, bir değerlendirmenin kalitesini ve/veya değerlendirmecilerin performansını belirlemek üzere gerçekleştirilen değerlendirmeyi vurgulamak için de kullanılabilir (TÜBİTAK, 2009).

Verilerin Toplanması ve Analizi

İncelenen kaynaklar doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesinde genellikle bir araştırma problemi ile ilgili olarak belirli bir zaman diliminde üretilen dokümanlar incelenmektedir. Ancak incelenmek istenen konu ile ilgili olarak birden fazla kaynaktan ve farklı zamanlarda ya da aralıklarla hazırlanmış olan dokümanların incelenmesi de mümkündür. Bu yolla yapılacak analizin geniş bir zaman dilimine dayalı olarak yapılması da mümkün olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Doküman incelemesinde, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi söz konusudur (Özkan, 2019).

Bu bağlamda araştırma kapsamında tükenmişlik, örgütsel tükenmişlik, mesleki tükenmişlik, burnout, organizational burnout, professional burnout gibi kavramlar kullanılarak DergiPark, Google ve Google Akademik sitelerinde taramalar yapılmıştır. Yapılan taramalar sonucunda 1995 ile 2019 yılları arasında yapılmış olan 193 makaleye ulaşılmıştır. Taramalarda bazı kitap bölümleri, lisansüstü

öğretim tezleri, bildiriler olduğu da tespit edilmiştir. Ancak bazı kitap bölümlerine ve bildirilerin tam metinlerine ulaşılamadığından bu yayınlar analize dâhil edilmemiştir. Bazı lisansüstü öğretim tezleri de makale olarak yayımlandığından veri tekrarı yaşanmaması amacıyla çalışmada sadece makale olarak yayımlanan çalışmalar incelenmiştir.

Verilerin analizinde ise içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Metin, kitap, belge gibi malzemelerin belli özelliklerinin belirlenmesi amacı ile yapılan ve bir tür tarama olan içerik analizi, nicelleştirme ölçülerini önceden geliştirerek malzemeyi belli beklentiler ışığında incelemektir (Karasar, 1995). İçerik analizinin temel amacı sözel olmayan dokümanı nicel verilere dönüştürmektir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Buna göre belirlenen makaleler yıllara göre dağılım, makalelerin yayımlandığı dergilerin adresi, makalenin dili, yazar sayısı, araştırma modeli, örneklem kitlesi, veri analizi teknikleri, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları, kişisel başarı boyutunun kullanımı, Maslach Tükenmişlik Envanterinin kullanımı, değişken sayısı ve tükenmişlik ile ilişkisi çalışılan konular; sonuç ve öneriler kısımları ölçütlerine göre incelenmiş ve bu kısımda frekans ve yüzdeler kullanılmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında incelenen makalelerin belirlenen ölçütlere göre yapılan değerlendirmeleri sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1’de araştırma kapsamında ulaşılan makaleler ile ilgili bazı istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırma Kapsamında Ulaşılan Makaleler İle İlgili Bazı İstatistikler (1995-2019)

Değişken		f	%	
Yıllara göre dağılım (f=193)	1995-1999	3	1.55	
	2000-2004	6	3.11	
	2005-2009	34	17.62	
	2010-2014	51	26.42	
	2015-2019	99	51.30	
Makalelerin yayımlandığı dergilerin adresi (f=193)	Türkiye adresli dergiler	171	88.60	
	Yurt dışı adresli dergiler	22	11.40	
Makalenin dili (f=193)	Türkçe	161	83.40	
	İngilizce	32	16.60	
Yazar sayısı (f=193)	1	70	36.,27	
	2	85	44.04	
	3	26	13.47	
	4 +	12	6.22	
Araştırma modeli (f=193)	İlişkisel Tarama	95	49.22	
	Nicel Araştırma (f=184)	Genel Tarama	79	40.93
	Meta analiz	5	2.60	
	Ölçek geliştirme/Uyarlama	5	2.60	
	Derleme	4	2.07	
Nitel	3	1.55		
Karma	2	1.03		

Tablo 1’de de görüldüğü üzere Türkiye’de eğitim örgütlerinde 1995 ile 2019 yılları arasında yapılan 193 makaleye ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda yıllara göre belirli bir artış bulunmaktadır. Konu ile ilgili en çok çalışma 2015-2019 (f=99) yılları arasında üretilmiştir.

İncelenen tükenmişlik makaleleri sadece Türkiye adresli dergilerde değil yurt dışı adresli dergilerde de yayımlanmıştır. Yayımlanan araştırmaların %83.4’ü Türkçe, %16.6’sı ise İngilizce olarak yayımlanmıştır. Makaleler çoğunlukla iki ya da tek yazarlıdır. Dört ve daha fazla yazarlı makale sayısı oldukça azdır.

Yayımlanan araştırmaların %95.35’inde (f=184) nicel araştırma desenleri kullanılmıştır. Nicel araştırma desenleri içinde ise ilişkisel tarama ve genel tarama desenli araştırmalar çok yoğun olarak yapılmıştır (%90.15). Çok az da olsa derleme, nitel araştırma desenli ve karma desenli araştırmalar da bulunmaktadır. Nitel araştırma ve karma desenli araştırmalar son yıllarda (2018, 2019) yapılmaya başlanmıştır.

Tablo 2’de ilişkisel tarama, tarama ve ölçek geliştirme makalelerinde ulaşılan örneklem ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2.

İlişkisel Tarama, Tarama ve Ölçek Geliştirme Makalelerinde Ulaşılan Örneklem (f=179)

Örneklem Genel Grup	Örneklem Grubu	f	%	
Okul türlerine göre öğretmenler (f=98)	Çeşitli Kademelerden Öğretmenler	52	53.06	
	İlkokul Öğretmeni	22	22.45	
	Okul Öncesi Öğretmeni	10	10.21	
	Lise Öğretmeni	9	9.18	
	Ortaokul Öğretmeni	3	3.06	
	Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmeni	1	1.02	
	Özel Dershane Öğretmeni	1	1.02	
	Öğretmen (f=135)	Özel Eğitim Öğretmeni	12	32.44
		Beden Eğitimi Öğretmeni	11	29.73
		Müzik Öğretmeni	4	10.81
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	3	8.11
		Bilgisayar Öğretmeni	2	5.41
		Coğrafya Öğretmeni	1	2.70
		Fen ve Teknoloji Öğretmeni	1	2.70
Branşa göre öğretmenler (f=37)	İngilizce Öğretmeni	1	2.70	
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	1	2.70	
	Türkçe Öğretmeni	1	2.70	
	Üniversite Çalışanları (f=25)	Akademik Personel	25	100
	Diğer Eğitimciler (f=12)	Okul Psikolojik Danışmanı/Rehber Öğretmen	10	83.34
		Yetişkin Eğitimcisi	1	8.33
Eğitim Müfettiş Yardımcısı		1	8.33	
Okul Yöneticileri (f=7)	Okul Yöneticisi ve Öğretmen	4	57.14	
	Okul Yöneticisi	3	42.86	

Tablo 2’de de görüldüğü üzere en yaygın araştırma yapılan örneklem grubu öğretmenlerdir. Yapılan nicel araştırmaların %75.41’i (f=135) öğretmen örneklemlerinden oluşmaktadır. Diğer eğitimciler ve okul yöneticilerinin örnekleme yer aldığı bazı araştırmalar da yapılmıştır. Öğretmenlerden sonraki en büyük grup üniversitelerde görev yapan akademik personel ile yapılan araştırmalardır (f=25, %13.96).

Öğretmen örneklemlerinde çeşitli kademelerde ya da okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden oluşan çalışmalar (f=52, % 72.60) yaygın olduğu gibi herhangi bir branşa yönelik olarak yapılan araştırmalar da (f=37, % 27.40) bulunmaktadır. Bu branşlar arasında ise özel eğitim öğretmenleri (f=12, %32.44) ve beden eğitimi öğretmenleri (f=11, %29.73) önemli bir yer tutmaktadır.

Tablo 3’te nicel araştırma makalelerinde kullanılan veri analizi teknikleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.

Nicel Araştırma Makalelerinde Kullanılan Veri Analizi Teknikleri

Veri Analizi Teknikleri	f	Veri Analizi Teknikleri	f
Betimsel İstatistikler	143	Kruskal Wallis H Testi	29
t-testi	101	Mann Whitney U Testi	28
ANOVA	98	Yapısal Eşitlik Modellemesi	16
Korelasyon Analizi	79	Kay Kare	1
Regresyon Analizi	37		

Tablo 3’te de görüldüğü gibi makalelerde en çok kullanılan veri analizi tekniği betimsel istatistiklerdir (f=143). Ancak bu analiz kapsamında incelenen 81 makalede betimsel istatistiklere hiç yer verilmemiştir. Makalelerde betimsel istatistiklerden sonra en çok kullanılan analizler kestirim istatistikleri olarak bilinen t-testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizlerdir. Makalelerde daha küçük örneklemlerle çalışmalarda ise Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi gibi parametrik olmayan analizler de kullanılmıştır. Son yıllarda (2018, 2019) ise yapısal eşitlik modellemesi (f=16) olarak bilinen analizlerle bazı çalışmalar da yapılmıştır.

Tablo 4'te ilişkisel tarama, tarama ve ölçek geliştirme makalelerinde kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.

İlişkisel Tarama, Tarama ve Ölçek Geliştirme Makalelerinde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Düzye	f=179	%
Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach ve Jackson, 1981)	151	84.35
Tükenmişlik Ölçeği (Pines, 2005)	13	7.25
Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği (Seidman ve Zager, 1986-87)	3	1.68
Kopenhag Tükenmişlik Envanteri (Kristensen vd., 2005)	3	1.68
Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (Yellice-Yüksel, Kaner ve Şekercioğlu, 2008)	2	1.12
Akademik Tükenmişlik Ölçeği (Tümekaya, 2000)	2	1.12
Diğer	5	2.8

Tablo 4'te de görüldüğü gibi ilişkisel tarama, tarama ve ölçek geliştirme makalelerinde en çok kullanılan veri toplama aracı Maslach Tükenmişlik Envanteri'dir. Yapılan araştırmaların %84.35'inde bu veri toplama aracı kullanılmıştır. Daha sonra en çok kullanılan ölçek ise Pines'in (2005) Tükenmişlik Ölçeği'dir.

Tablo 5'te Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin kullanıldığı makalelerde Kişisel Başarı Boyutu'nun kullanımı ile kullanımlara yer verilmiştir.

Tablo 5.

Maslach Tükenmişlik Envanterinin Kullanıldığı Makalelerde Kişisel Başarı Boyutunun Kullanımı

Değişken	f=151	%
Kişisel Başarı	84	55.63
Kişisel Başarıda Azalma/Düşme/Eksilme	26	17.22
Kişisel Başarısızlık	10	6.63
Kişisel Başarısızlık Hissi/Duygusu	6	3.98
Kişisel Başarı Duygusunda/Hissinde Azalma	5	3.31
Düşük Kişisel Başarı Hissi/Duygusu	4	2.65
Düşük Kişisel Başarı	3	1.99
Kişisel Başarı Azlığı/Noksanlığı/Eksikliği	3	1.99
Düşük Başarı Hissi/Duygusu	2	1.32
Kişisel Başarı Hissi Azalması	2	1.32
Kişisel Başarının Azalması/Düşmesi	2	1.32
Kişisel Başarı Hissi	1	0.66
Kişisel Başarıda Azalma Duygusu	1	0.66
Başarısızlık	1	0.66
Kişisel Başarılarım	1	0.66

Tablo 5'te de görüldüğü gibi Kişisel Başarı Boyutu 24 farklı şekilde kullanılmıştır. Bu kullanımlardan bazıları birleştirilerek 15 farklı kullanım şekli belirlenmiştir. Bu kullanımlar arasında en yaygın kullanılanları "Kişisel Başarı" (f=83, %55.63) ve "Kişisel Başarıda Azalma/Düşme/Eksilme" (f=25, %17.22) şeklindeki kullanımlardır. Hatta bazı makalelerde kavram birden fazla değişik şekilde dâhi kullanılmıştır.

Tablo 6'da Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin kullanıldığı makalelerde ölçekten toplam puan alınma durumu ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6.

Maslach Tükenmişlik Envanteri Kullanılan Makalelerde Ölçekten Toplam Puan Alınma Durumu

Değişken	f=151	%
Ölçekten toplam puan alınmamış	110	72.85
Ölçekten toplam puan alınmış	41	27.15

Tablo 6'da da görüldüğü gibi Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin kullanıldığı makalelerin % 72,85'inde ölçekten herhangi bir toplam puan alınmazken % 27.15'inde ölçekten toplam puan alınmıştır.

Tablo 7'de incelenen ilişkisel tarama modeli makalelerdeki değişken sayısı ile ilgili istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 7.

İlişkisel Tarama Modelli Makalelerdeki Değişken Sayısı (1995-2019)

Değişken Sayısı	f	%
1	72	75.80
2	16	16.84
3	5	5.26
4	1	1.05
5	1	1.05
Toplam	95	100.00

Tablo 7’de de görüldüğü gibi en çok tek değişkenli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda genellikle belirli bir örneklem grubunun tükenmişlik durumu belirlenmiş ve cinsiyet, branş, kıdem, yaş gibi çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. İki değişkenli araştırmalarda ise genellikle tükenmişlik ile başka bir değişkenin ilişkisi araştırılmıştır. Son yıllarda sayısı artan yapısal eşitlik modellemelerine bağlı olarak üç, dört ve beş değişkenli araştırmalar da yapılmaya başlanmıştır.

Tablo 8’de ilişkisel tarama ve meta analiz makalelerinde tükenmişlik ile ilişkisi çalışılan konular ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8.

İlişkisel Tarama ve Meta Analiz Makalelerinde Tükenmişlik İle İlişkisi Çalışılan Konular

Değişkenler	f	%
İş Doyumu	28	23.73
Olumlu Örgütsel Özellikler (Örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık vb.)	24	20.34
Öz Yeterlik/Yetkinlik	17	14.41
Olumsuz Örgütsel Özellikler (Örgütsel sinizm, stres vb.)	13	11.01
Doyum/Yaşam Doyumu	10	8.48
Bazı Psikolojik Özellikler (Dinçlik, Umut, Farkındalık vb.)	8	6.78
Çeşitli Beceriler/Biçimler (İletişim becerileri, sınıf yönetimi biçimleri vb.)	8	6.78
Kişilik	4	3.39
Mesleki Sosyal Destek/ Yönetici Desteği	3	2.54
Lider-Üye Etkileşimi	2	1.69
Fiziksel Aktivite Düzeyleri	1	0.85

Tablo 8’de de görüldüğü üzere tükenmişlik ile en çok ilişkisi araştırılan konu iş doyumudur (f=28). Bunu sıra ile Olumlu Örgütsel Özellikler (f=24), Öz Yeterlik/Yetkinlik (f=17), Olumsuz Örgütsel Özellikler (f=13) ve Doyum/Yaşam Doyumu (f=10) konuları takip etmektedir. Olumlu Örgütsel Özellikler olarak gruplanan çalışmalar içinde Örgütsel Bağlılık (f=5), Pozitif Psikolojik Sermaye (f=4), Örgütsel Vatandaşlık (f=4) gibi konular sıklıkla çalışılırken; olumsuz örgütsel özellikler olarak gruplanan çalışmalar içinde ise Örgütsel Sinizm (f=2), Stres (f=2) ve Yıldırma (f=2) gibi konular diğerlerine göre daha fazla çalışılmıştır. Bazı psikolojik özellikler arasında Dinçlik, Umut, Farkındalık vb. konular yer alırken; çeşitli beceriler/biçimler grubunda iletişim becerileri, sınıf yönetimi biçimleri vb. konular yer almaktadır.

Makaleler arasında farklı bir konu olarak katılımcıların fiziksel aktivite düzeyleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki de çalışılmıştır. Sonuç ve Öneriler açısından incelenen araştırmaların durumuna ilişkin bulgulara Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9’da da görüldüğü üzere incelenen ilişkisel tarama ve tarama makalelerinin %76.44’ünde sonuç bölümü yer almıştır. Araştırmaların bir kısmında (%21.84) başlık olarak sonuç bölümü olmasa da araştırmadan sonuçlar çıkarılabilmektedir. Bu tür makalelerde başlık genelde Tartışma şeklinde kullanılmıştır. İncelenen makalelerin çok büyük bir bölümünde (%95.988) araştırma sonuçları ile amaçlar örtüşmektedir.

Tablo 9.

İlişkisel Tarama ve Tarama Makalelerinin “Sonuç ve Öneriler” Kısımlarının Değerlendirilmesi

Değişken		f=174	%	
Sonuç	Araştırmanın sonuç bölümü	Var	133	76.44
		Yok, ama araştırmadan çıkarılabiliyor	38	21.84
		Yok	3	1.72
	Araştırma sonuçları amaçlarla	Örtüşüyor	167	95.98
		Örtüşmüyor	7	4.02
	Öneriler	Araştırmanın öneriler bölümü	Var	94
Yok, ama araştırmadan çıkarılabiliyor			28	16.09
Yok			52	29.89
Araştırma önerileri sonuçlarla		Örtüşüyor	92	75.40
		Örtüşmüyor	30	24.60
Uygulamaya yönelik önerilerde		Bulunulmuş	110	90.16
		Bulunulmamış	12	9.84
		Araştırmacılara yönelik önerilerde	Bulunulmuş	42
Bulunulmamış	80		65.57	

İncelenen makalelerin %51.02’sinde öneriler başlığı yer alırken %16.09’unda yer almamakta ancak özellikle tartışmaların satır aralarından öneriler çıkarılabilmektedir. Makalelerin %29.89’unda ise öneriler hiç yer almayıp sadece sonuçlar çıkarılmış ve belirli bir tartışma yapılmıştır. Makalelerin %75.4’ünde getirilen öneriler sonuçlarla örtüşürken %24.6’sında ise örtüşmeyen bazı önerilere yer verilmiştir. Örtüşmeyen öneriler arasında en yaygın olanı “seminerler düzenlenmesi ve farkındalığın artırılması” önerisidir. Ancak araştırmalarda katılımcıların tükenmişlik konusunda bir farkındalığının olup olmadığı sorulmamıştır.

Makalelerin çok büyük bir kısmında (%90.16) uygulamaya dönük önerilerde bulunulmuş ancak önemli bir kısmında (%65.57) araştırmacılara ilişkin önerilerde bulunulmamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapılan tükenmişlik makaleleri ile ilgili bir meta değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Yapılan incelemelere göre tükenmişlik konusu eğitim örgütlerinde çok yoğun şekilde çalışılan bir konudur. Tükenmişlik konusunun eğitim örgütlerinde sıklıkla çalışılan konulardan biri olduğu daha önce yapılan araştırmalarda da (Akyol ve Akçay, 2015; Balcı ve Apaydın, 2009; Bellibaş ve Gümüş, 2019; Demir, 2011; İşçi, 2013; Polat, 2010; Turan, Karadağ, Bektaş ve Yalçın, 2014; Yılmaz, 2016, 2019) belirlenmiştir. Tükenmişlik konusunda yapılan araştırma sayısı özellikle son yıllarda artarak devam etmiştir.

Türkiye’de tükenmişlik ile ilgili araştırmaya dayalı ilk çalışmalar 22-25 Eylül 1992 tarihlerinde Hacettepe Üniversitesi’nde düzenlenen VII. Ulusal Psikoloji Kongresi’nde sunulan iki bildiri (Çam, 1992; Ergin, 1992) ile başlamıştır. Bu bildirilerden birinde Çam (1992) hemşireler ile yaptığı “*Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması*” adlı çalışmasında Maslach Tükenmişlik Envanterini Türkçe’ye uyarlamıştır. Ergin (1992) ise “*Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması*” adlı çalışmasında 6 farklı meslekten (Doktorlar, hemşireler, öğretmenler, avukatlar, polisler ve memurlar) 235 kişilik bir denek grubu ile Maslach Tükenmişlik Envanteri’ni Türkçe’ye uyarlamıştır. Bu çalışmada öğretmenler de yer aldığı için bu uyarlama çalışması ilerleyen yıllarda eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalarda sıklıkla kullanılmıştır.

Ergin’in (1995) daha sonra yapmış olduğu “*Akademisyenlerde tükenmişlik ve çeşitli stres kaynaklarının incelenmesi*” başlıklı çalışma Türkiye’de eğitim örgütlerinde yapılan ilk çalışmalardan biridir. Toplamda 337 akademisyenin katıldığı çalışmada Ergin (1995) Maslach Tükenmişlik Envanteri’ni kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kadınların duygusal tükenme puanı ortalamaları erkeklerden daha fazladır. Çocuk sahibi olan deneklerin duyarsızlaşma puanı ortalamaları, çocuk sahibi olmayanlardan anlamlı olarak daha düşüktür. Grup ortalamaları incelendiğinde erkeklerin kişisel başarı ortalaması kadınlardan daha yüksektir.

Tükenmişlik konusunda yayımlanan makaleler genel olarak Türkiye adresli dergilerde yayımlanmıştır. Ancak son yıllarda yurt dışı adresli dergilerde ve farklı dillerde yapılan yayınların

sayısında da belirli bir artış olmuştur. Farklı dillerde yapılan yayınların olması konuya olan ilginin yurt dışındaki dergilerde de devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak burada şunu da gözden kaçırmamak gerekir ki Türkiye’den yönetilen bazı dergiler adres olarak yurt dışında bir adres gösterebilmekte ve diğer dillerde yayın yapabilmektedir.

İncelenen makaleler çoğunlukla tek veya iki yazarlıdır. Genelde eğitim yönetimi alanında yayımlanan makalelerin büyük bir çoğunluğunun tek veya iki yazarlı olduğu daha önce yapılan araştırmalarda da (Aypay vd., 2010; Turan vd., 2014; Yılmaz vd., 2010) belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalarda genellikle nicel araştırma yöntemleri ve ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Çok az da olsa derleme, nitel araştırma desenli ve karma desenli araştırmalar da yapılmıştır. Tükenmişlik makalelerindeki bu durum genelde eğitim bilimleri (Arık ve Türkmen, 2009; Yılmaz ve Altınkurt, 2012) özelde ise eğitim yönetimi (Aydın, Erdağ ve Sarier, 2010; Aypay vd., 2010; Turan vd., 2014; Yılmaz vd., 2010) alanının tamamı için de geçerlidir ve bu tespit daha önce yapılan araştırmalarda da yapılmıştır.

Tükenmişlik makalelerinde nicel araştırma yöntemlerinin sıklıkla kullanılmasına bağlı olarak bu araştırmalarda çoğunlukla öğretmenlerden veri toplanmıştır. Öğretmen örneklemleri araştırmalar içinde sadece bazı branş öğretmenlerinden (özel eğitim, beden eğitimi, müzik, din kültürü ve ahlak bilgisi, bilgisayar, coğrafya gibi) veri toplanan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu branşlar içinde özel eğitim öğretmenleri ve beden eğitimi öğretmenleri ile yapılan araştırmaların sayısı görece olarak diğerlerine göre daha fazladır. Diğer eğitimciler içinde ise okul psikolojik danışmanı ya da rehber öğretmen grubu ile daha fazla araştırma yapılmıştır. Bu gruplar içinde özel eğitim öğretmenliği ve okul rehber öğretmenliği, işlerinin yapısı itibari ile diğer branşlara göre daha yıpratıcı olabilmektedir. Bundan dolayı bu gruplarla sıklıkla araştırmalar yapılmıştır. Eğitim yönetimi araştırmalarında örneklemlerin genellikle öğretmenlerden oluştuğu daha önce yapılan araştırmalarda da (Turan vd., 2014; Yılmaz, 2017, 2019; Yılmaz vd., 2010) tespit edilmiştir. Eğitim sisteminde görev yapan öğretmen sayısı müfettişlere, okul yöneticilerine ya da diğer eğitim yöneticilerine göre daha fazladır ve bundan dolayı öğretmenlerden oluşan bir örneklem büyüklüğüne ulaşmak daha kolay olabilmektedir. Bundan dolayı öğretmen örneklemleri araştırmalar daha fazla yapılmaktadır.

Yapılan araştırmalarda araştırma deseni olarak genellikle ilişkisel tarama ve tarama modeli kullanılmıştır. Bundan dolayı araştırmalarda betimsel analizler, kestirim istatistikleri ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Daha önce yapılan araştırmalarda da (Aypay vd., 2010; Turan vd., 2014; Yılmaz, 2017) makalelerde ağırlıklı olarak betimsel analizlerin ve kestirim istatistiklerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Ancak incelenen araştırmaların bazılarında (%36.16) betimsel istatistiklere hiç yer verilmemiştir. Bu makalelerde, araştırmanın örnekleminin konu ile ilgili genel durumu betimlenmeden çeşitli karşılaştırmalar yapılmıştır. Yani mevcut durum anlaşılmadan açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak araştırmanın genel amacı ne olursa olsun örneklem grubunun ilgili değişken ile ilgili mevcut durumunun ortaya konulması gereklidir. Araştırmanın örnekleminin ilgili konu ile ilgili mevcut durumunu ortaya koymadan cinsiyete, kıdeme, yaşa ya da bir başka değişkene göre karşılaştırılması araştırmanın bütünlüğünü bozmakta, okuyucu konu ile ilgili belirli bir fikre sahip olmadan farklılıkları incelemeye başlamaktadır. Mevcut durum konusunda bilgi sahibi olan bir okuyucunun konu ile ilgili bütünü kavraması daha anlamlı olabilmektedir.

İlişkisel tarama, tarama ve ölçek geliştirme makalelerinde en çok kullanılan veri toplama aracı Maslach Tükenmişlik Envanteridir (Maslach ve Jackson, 1981). Bunun sebeplerinden biri uzun zamandan beri bu kavramlaştırmanın ve envanterin Türkiye’de kullanımda olmasıdır. Farklı veri toplama araçlarının kullanıldığı makalelerde dahi Maslach ve Jackson’ın tanımlaması ve sınıflaması kullanılmıştır. Bu durum tükenmişlik konusunda Maslach ve Jackson’ın yerinin ve öneminin başka bir göstergesidir.

Türkiye’de daha sonraki zamanlarda Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği (Seidman ve Zager, 1986) ya da Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (İnce ve Şahin, 2015) gibi doğrudan öğretmen tükenmişliğine dönük ölçekler uyarlanmış ya da bazı ölçek geliştirme girişimleri olsa da Maslach Tükenmişlik Envanteri sıklıkla kullanılmaya devam etmiştir. Son yıllarda Pines’in (2005) 10 maddeden oluşan Tükenmişlik Ölçeği Kısa Formu’nun kullanımında belirli bir artış gözlenmiştir. Tükenmişlik konusunda Türkiye’de de bazı veri toplama aracı geliştirme çalışmaları olsa da bu araçlar

da çok fazla kullanılmamıştır. Schaufeli, Enzmann ve Girault (1993) Maslach Tükenmişlik Envanteri ile ilgili kaynakları taramış ve bu ölçeğin hem güvenilirlik hem de geçerlik yönünden farklı örneklem gruplarında yapılan araştırmalarda tutarlı sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir. Bu bağlamda Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin tükenmişlik konusunda en kullanışlı veri toplama araçlarından biri olduğu söylenebilir.

Maslach ve Jackson (1981) Maslach Tükenmişlik Envanteri'nde "Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı" olmak üzere üç alt boyuttan bahsetmiştir. Orijinal çalışmalarda "Emotional Exhaustion" olarak kullanılan boyut Türkçe'de yaygın bir şekilde "Duygusal Tükenme"; "Depersonalization" olarak yer alan boyut ise "Duyarsızlaşma" olarak kullanılmıştır. Ancak orijinal çalışmalarda "Personal Accomplishment" olarak yer alan boyutun kullanımı konusunda Türkiye'de çok farklı kullanımlar bulunmaktadır. Boyut genel olarak "Kişisel Başarı" şeklinde kullanılmakla birlikte kavramın 24 farklı şekilde kullanıldığı belirlenmiştir. "Kişisel Başarı" boyutu ile ilgili önemli bir kullanım sorunu bulunmaktadır.

"Kişisel Başarı" boyutu ile ilgili kullanım sorunları büyük oranda, ölçeğin yapısında "Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma" boyutlarından alınan puanın yükselmesinin, "Kişisel Başarı (Personal Accomplishment)" boyutundan alınan puanın ise düşmesinin tükenmişliğe işaret etmesinden kaynaklanmaktadır. Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma boyutlarında yer alan maddeler "soğuduğumu hissediyorum, tükenmiş hissediyorum, ne olduğu umurumda değil, insanlara karşı sertleştim" gibi olumsuz bir dille ifade edilirken Kişisel Başarı boyutundaki maddeler "en uygun çözüm yollarını buluyorum, katkıda bulunduğuma inanıyorum, yapabilecek güçteyim" gibi olumlu ifadeler içermektedir. Bu anlamda Kişisel Başarı boyutu diğer boyutların aksine ters yönde puanlanmaktadır. Bu durumda tükenmişlik yaşamayan bir kişide duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarındaki puanların düşmesi, kişisel başarı alt boyutundaki puanın ise yükselmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2019).

Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı boyutları tükenmişliğin düzeylerini göstermektedir. Maslach Tükenmişlik Modeli'ne göre duygusal tükenme duyarsızlaşmanın, duyarsızlaşma da kişisel başarısızlık hissini bir nedeni olarak değerlendirilmektedir (Sağlam-Arı ve Çına-Bal, 2008). Bu bağlamda bu üç boyuttan bir toplam puan elde edilememektedir. Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma boyutlarında düşen, Kişisel Başarı boyutunda ise yükselen üç puanın toplanıp bir aritmetik ortalama elde edilmesi mümkün değildir ve bu araçtan bir toplam puan elde edilmesi yapılan analizlerin tamamen yanlış olmasına, bir çok araştırmada olduğu gibi sifıra yakın korelasyon değerlerinin belirlenmesine sebep olabilmektedir. Maslach ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmalarda da (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach, Jackson ve Leiter, 1996; Maslach ve Leiter, 2016) tükenmişliğin üç yönü (Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı) arasındaki ilişkiye dair sınırlı bir bilimiz olduğu ve bu durum göz önüne alındığında her bir alt ölçeğin puanlarının ayrı olarak değerlendirilmesi ve tek bir toplam puan olarak birleştirilmemesi gerektiği belirtilmiştir. Bu ve benzeri birçok açıklamaya rağmen Türkiye'deki bazı araştırmalarda bu üç alt ölçeğin toplandığı ve bir aritmetik ortalama elde edildiği görülmektedir. Türkiye'de bu araştırma kapsamında ulaşılan ve bu envanter kullanılarak yapılan 151 araştırmanın 41'inde (%27.15) Maslach Tükenmişlik Envanteri'nden toplam puan alınmıştır.

Türkiye'de bir yazarın aynı yıl içerisinde yazdığı iki farklı makalede de toplam puan alınmış ve aynı değişkenlerle araştırma yapılmasına rağmen yapılan korelasyon analizlerinde birbirinden çok farklı iki ayrı sonuç elde edilmiştir. Bu iki farklı araştırmada aynı değişkenlerin ilişkisi çalışılmasına rağmen tamamen farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneklem grupları değişse dahi böyle sonuçların elde edilmesi en azından kuramsal olarak mümkün değildir. Ancak Türkiye'de Maslach Tükenmişlik Envanteri'ni yeniden uyarlamaya çalışan bir araştırmada toplam puan alınmayan ölçeğin bazı analizleri toplam puan üzerinden yapılmıştır. Bu durumun sebepleri arasında yetersiz araştırma eğitimi, yüzeysel bilgi ile yapılan araştırmalar, ölçeklerin bir araya getirilmesini araştırma yapmak için yeterli gören bakış açısı, alanyazını iyi okumama gibi birçok sebep sayılabilir. Ancak bu tür makalelerin yayımlanmış olması dergilerin hakem süreçlerinin de sorgulanması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

Aslında burada anılan sorun eğitim yönetimi alanında kullanılan birçok veri toplama aracında bulunmaktadır. Yılmaz (2018a) “Eğitim Yönetimi Araştırmalarında Kullanılan Bazı Veri Toplama Araçlarının Kullanımı İle İlgili Bir Değerlendirme” adlı çalışmasında “bazı liderlik, örgüt iklimi, örgüt kültürü, örgütsel bağlılık, bireysel ve örgütsel değerler ve işkoliklik” ölçeklerinin kullanımı ile ilgili sorunları incelemiştir. Çalışmaya göre bu ölçeklerin kullanımı ile ilgili en önemli sorun, toplam puan alınmayacak ölçeklerden toplam puan alınması ile ilgilidir ve bu eksiklik yapılan analizler ile ilgili çok önemli sorunlara sebep olmaktadır.

Bazı araştırmalarda Maslach Tükenmişlik Envanterinin cevap ölçeğinin kullanımı ile ilgili bazı yanlış kullanımlar ve yanlış hesaplamalar da yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formunun cevap ölçeği “0-Asla, 1-Yılda birkaç kez, 2-Ayda bir veya daha az, 3-Ayda birkaç kez, 4-Haftada bir kez, 5-Haftada birkaç kez, 6-Her gün” şeklindedir. Türkiye’deki uyarılma çalışmalarında kullanılan cevap ölçeği ise “0-Hiçbir Zaman, 1-Çok Nadir, 2-Bazen, 3-Çoğu Zaman, 4-Her Zaman” şeklinde olmasına rağmen bazı araştırmalarda cevap ölçeği “1-Hiçbir Zaman, 2-Çok Nadir, 3-Bazen, 4-Çoğu Zaman, 5-Her Zaman” şeklinde kullanılmıştır. Bundan dolayı bazı araştırmalarda elde edilen puanlar ile aritmetik ortalamalara göre yapılan değerlendirmeler arasında bir takım tutarsızlıklar bulunmaktadır. Örneğin, bazı araştırmalarda alınabilecek en yüksek puan dört olmasına rağmen dörtten daha büyük ortalamalar elde edilmiş ve yanlış yorumlara ulaşılmıştır.

Herhangi bir bilimsel araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik bilgileri kadar başka önemli bir bilgi de ölçeğin yanıtlanması, boyutlardan alınan puanların yükselmesinin ve düşmesinin anlamı ile ilgili bilgilerdir. Bazı makalelerde özellikle veri toplama araçlarının cevap ölçeği ile ilgili bilgiler verilmediğinden ve yukarıdaki paragrafta da anılan kullanımlardan dolayı aritmetik ortalamaları değerlendirmek mümkün olmamaktadır. Ölçekler tanıtılırken bu bilgiler mutlaka verilmelidir.

Tükenmişlik makalelerinde genellikle tek değişkenli çalışmalar yapılmış, bu makalelerde genellikle belirli bir örneklemin tükenmişlik durumu belirlenmiş ve çeşitli değişkenlere (cinsiyet, brans, kıdem, yaş vb.) göre karşılaştırılmıştır. Birden fazla değişken kullanılan araştırmalarda ise genellikle tükenmişlik ile başka bir değişkenin ilişkisi araştırılmıştır.

Tükenmişlik, bazı araştırmalarda bağımsız değişken (sebebe), bazı araştırmalarda ise bağımlı değişken (sonuç) olarak sık sık araştırmalara konu olmuştur. Tükenmişlik ile ilişkisi en çok araştırılan değişken iş doyumudur. İş doyumunu daha sonra olumlu örgütsel özellikler olarak adlandırılan değişkenler takip etmiştir. Bu değişkenlerin kullanıldığı araştırmalar arasında örgütsel bağlılık, pozitif psikolojik sermaye, örgütsel vatandaşlık vb. çalışmalar yer almaktadır. Bu tür çalışmalarda genellikle bu olumlu örgütsel özelliklerin tükenmişliği azaltıp azaltmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmalarda olumlu örgütsel özelliklerin yanı sıra örgütsel sinizm, stres, yıldırma vb. bir takım olumsuz örgütsel özellikler de araştırmalara konu edilmiştir. Tükenmişlik ile ilişkisi araştırılan önemli bir konu da öz yeterlik/yeterlilik olarak adlandırılan konulardır. Bu kavramlar ile tükenmişliğin ilişkisini konu edinen araştırmalarda genellikle öz yeterlik algısının tükenmişlik üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmaların genelinde olduğu gibi (Aydın, Yılmaz ve Altınkurt, 2013; Yılmaz, 2018b; 2018c) tükenmişlik araştırmalarında da pozitivist bir bakış açısı hâkimdir. Pozitivist nicel araştırmalar için söz konusu olan “örneklem alma, yeterli sayıda veri toplama, veri toplama araçlarının geçerliği, güvenilirliği ve amacına uygun bir şekilde kullanılmaması” (Yılmaz, 2017) gibi sorunlar tükenmişlik araştırmalarında da bulunmaktadır. Bu bağlamda incelenen tükenmişlik makaleleri sayısal verilere hapsedilmiş, insani bir durum olan tükenmişlik sadece nicel olarak açıklanmaya çalışılmış, araştırmalarda yöntem ya da analizler daha öne çıkarılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen makalelerde genellikle sonuç bölümlerine yer verilmiştir ve araştırma sonuçları genellikle amaçlarla örtüşmektedir. İncelenen makalelerin büyük çoğunluğunda öneriler bölümü vardır. Ancak bazı makalelerde bu başlık olmasa da önerilere sonuçlardan ya da tartışmalardan hemen sonra yer verilmiştir. Makalelerde uygulamacılara yönelik önerilere büyük oranda yer verilmiş ancak araştırmacılara yönelik önerilere görece olarak daha az yer verilmiştir.

İncelenen makalelerin “Sonuç ve Öneriler” başlığı altında genellikle sadece sayılara dayalı yorumlar yapılmış, tükenmişlik mekanik-teknik bir süreç olarak ele alınmıştır. Örneğin öğretmen

tükenmişliğini artıran koşullara, uygulamalara ya da yaklaşımlara hiç değinilmemiştir. Konu ile ilgili yorumlarda, öğretmen tükenmişliği genellikle öğretmenlik mesleğinin zorluğuna bağlanmış ve mevcut durum, kültürel koşullar, öğretmenlik mesleğinin değerinin ve saygınlığının azalması, sosyo-politik durum, toplumdaki ve okullardaki güç ilişkileri gibi değişkenler pek dikkate alınmamıştır. Tükenmişlik konusunun ele alınış biçimi okulları birer laboratuvar ortamı, çalışanları ise makinenin birer parçası olarak gören bir bakış açısını yansıtmakta ve sosyal gerçeklik tek boyutlu olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilimlerin birçok konusunda olduğu gibi tükenmişlik konusunda da politik, tarihi, psikolojik, sosyolojik ve kültürel bağlam göz ardı edilmemelidir. Ayrıca konu ile ilgili daha derinlemesine bilgi edinme konusunda daha başarılı olabilen nitel araştırmaların sayısının artırılması önerilebilir.

Kaynakça

- Akyol, B. ve Akçay, R. C. (2015). Türkiye'deki örgütsel davranış çalışmalarının analizi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 149-170.
- Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009, Mayıs). Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve EAB. Çanakkale.
- Aydın, A., Erdağ, C. ve Sarier, Y. (2010). Eğitim yönetimi alanında yayımlanan makalelerin konu, yöntem ve sonuçlar açısından karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 37-58.
- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1470-1490.
- Aypay, A., Çoruk, A., Yazgan, A. D., Kartal, O. Y., Tunçer, B., Attila, S. M. ve Erman, B. (2010). Eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Eğitim yönetimi dergilerinin analizi 1999-2007. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 59-77.
- Balcı, A. ve Apaydın, Ç. (2009). Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 325-343.
- Bellibaş, M. Ş. ve Gümüş, S. (2019). A systematic review of educational leadership and management research in Turkey: Content analysis of topics, conceptual models, and methods. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 731-747.
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması. İçinde R. Bayraktar ve İ. Dağ (Edt.), *7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları* (s. 155-160). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Demir, K. (2011). Editörden: Pozitif örgüt araştırmaları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 1(2). <https://dergipark.org.tr/ebader>
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik envanterinin uygulanması. İçinde R. Bayraktar ve İ. Dağ (Edt.), *7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları* (s. 143-154). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Ergin, C. (1995). Akademisyenlerde tükenmişlik ve çeşitli stres kaynaklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1-2), 37-50.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İnce, N. B. ve Şahin, A. E. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-eğitimci formu'nu Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399.
- İşçi, S. (2013). *Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitimi Danışmanlık Ltd.
- Kıış, A. (2015). Eğitim paydaşlarının tükenmişliğinde cinsiyet farklılığı: Bir meta-analiz çalışması (Türkiye örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 88-106.
- Kızıldağ, D. ve Özkara, B. (2016). Türkiye'de örgütsel davranış araştırmalarındaki yönelimler: Ulusal yönetim ve organizasyon kongresi örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 611-631.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. ve Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen burnout inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192-207.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. İçinde W. B. Schaufeli, C. Maslach ve T. Marek (Edt.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (s. 19-32). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The cost of caring*. Cambridge, MA: Malor Books.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C. ve Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111.
- Maslach, C., Jackson, S. E. ve Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory* (3rd Edition). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Maslach, C., Leiter, M. P. ve Schaufeli, W. M. (2009). Measuring burnout. İçinde S. Cartwright ve C. L. Cooper (Edt.), *The Oxford handbook of organizational well being* (s. 86-108). New York: Oxford University Press.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem.
- Pines, A. M. (2005). The burnout measure, short version. *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78-88.
- Polat, G. (2010). *Eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sağlam-Arı, G. ve Çına-Bal, E. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 131-148.
- Schaufeli, W. B., Enzmann, D. ve Girault, N. (1993). Measurement of burnout: A review. In W. B. Schaufeli, C. Maslach ve T. Marek (Edt.), *Professional Burnout: Recent Developments and Research* (pp. 86-108). Washington: Taylor and Francis.
- Schaufeli, W. M. (2018). *Burnout in Europe: Relations with national economy, governance, and culture*. Research Unit Occupational & Organizational Psychology and Professional Learning (internal report). KU Leuven, Belgium. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/500.pdf>.
- Seidman, S. A. ve Zager, J. (1986-87). The teacher burnout scale. *Educational Research Quarterly*, 11(1), 26-33
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Çerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. ve Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 93-119.
- TÜBİTAK (2009). Ar-Ge değerlendirme ve etki analizinde kullanılan tanım ve temel kavramlar. TÜBİTAK Bilim, Teknoloji ve Yenilik Politikaları Daire Başkanlığı. Ankara. http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/arsiv/ArGe_degerlendirme_etki_analizi_tanim_kavram.pdf. Erişim Tarihi: 11 Mayıs 2012.
- Tümkaya, S. (2000). Akademik tükenmişlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 128-133.
- Yellice-Yüksel, B., Kaner, S. ve Şekercioğlu, G. (2008, Mayıs). Öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi*. 14-16 Mayıs 2008. Ankara, Türkiye. ss. 515-530. http://www.epodder.org/1.epod_bildiriler.pdf
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım-Okutan, E. ve Erdoğan, H. (2017). Türkiye’de son on yıldaki örgütsel davranış kongrelerindeki yönelimler: Ulusal yönetim ve organizasyon kongresi ve örgütsel davranış kongresi örneği. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 107-117.
- Yılmaz, K. (2016). Türkiye’deki eğitim liderliği makaleleri ile ilgili bir değerlendirme. İçinde A. Balcı ve İ. Aydın (Edt.), *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’na Armağan* (ss. 369-393). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Yılmaz, K. (2017). Türkiye’de yapılan örgütsel güç çalışmaları ile ilgili bir meta değerlendirme çalışması. İçinde A. Bozkurt-Bostancı ve S. Koçak (ss. 33-49), *Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi* (Edt.). Ankara: EYUDER Yayınları.
- Yılmaz, K. (2018a, Nisan). *Eğitim yönetimi araştırmalarında kullanılan bazı veri toplama araçlarının kullanımı ile ilgili bir değerlendirme*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Ulusal Eğitim Dernekleri Platformu ve PEGEM Akademi. Antalya, Türkiye.
- Yılmaz, K. (2018b). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında paradigma savaşları. *Türkiye’de Bilgi Üretimi ve Bilim Politikaları Uluslararası Sempozyumu* (ss. 541-570). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayını.
- Yılmaz, K. (2018c). Türkiye’deki eğitim yönetimi alanı ile ilgili çalışmalara eleştirel bir bakış. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 123-154.

- Yılmaz, K. (2019). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerindeki yönelimler. *Türkiye Eğitim Derneği*, 2(2), 81-103.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2012). An examination of articles published on preschool education in Turkey. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 3227-3241.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 332-345.
- Yılmaz, K., Dedeoğlu-Orhun, B., Kılıç-Şahin, H. ve Bahar, H. Ö. (2010, Haziran). Türkiye’de eğitim denetimi alanında bilimsel bilgi üretimi: Eğitim dergileri ve bilimsel toplantılar örneği. İçinde T. Karaköse, K. Yılmaz ve Y. Altınkurt (Edt.), *Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Konferansı Bildirileri* (ss. 300-310). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Yayını.
- Yorulmaz, Y. İ. ve Altınkurt, Y. (2018). The examination of teacher burnout in Turkey: A meta-analysis. *Turkish Journal of Education*, 1(1), 34-54.

Meta-Evaluation of Articles on Burnout in Educational Organizations in Turkey

Kürşad Yılmaz

To cite this article: Yılmaz, K. (2019). Meta-evaluation of articles on burnout in educational organizations in Turkey. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 119-136. doi:10.30900/kafkasegt.730282

Research article

Received: 06.05.2020

Accepted: 25.06.2020

Introduction

Burnout was first defined in Freudenberger (1974) as a state characterized by a sense of physical and mental exhaustion, excessive irritability, impatience combined with cynicism, a tendency to isolate oneself, suppressing the emotions, and feelings of chronic boredom. The concept of staff burn-out is explored in terms of the physical signs and the behavioral indicators. Burnout is a psychological syndrome emerging as a prolonged response to chronic interpersonal stressors on the job (Maslach, & Leiter, 2016). Burnout is a syndrome which occurs frequently amongst individuals who work in human service occupations (Maslach, & Jackson, 1981). Maslach and Jackson (1981) examined burnout in the sub-scales of “Emotional Exhaustion, Depersonalization, and Personal Accomplishment”.

Emotional Exhaustion sub-scale describes feelings of being emotionally overextended and exhausted by one's work. The sub-scale of Depersonalization describes an unfeeling and impersonal response towards recipients of one's care or service. Personal Accomplishment sub-scale describes feelings of competence and successful achievement in one's work with people. In contrast to the other two subscales, lower mean scores on this subscale correspond to higher degrees of experienced burnout (Maslach, & Jackson, 1981; Maslach, Leiter ve Leiter, 2009; Maslach ve Leiter, 2016; Schaufeli, 2018).

Burnout has long been one of the most studied topics in the areas of management and organization (Kızıldağ, & Özkara, 2016; Yıldırım-Okutan, & Erdoğan, 2017) and educational administration (Balcı, & Apaydın, 2009; Bellibaş, & Gümüş, 2019; Demir, 2011; İşçi, 2013; Polat, 2010; Yılmaz, 2016, 2019). Although there are many studies conducted on burnout in educational organizations in Turkey, there is not any evaluation study of this research. This study purposed to evaluate articles about the burnout prepared in educational organizations in Turkey. To achieve this purpose, answers to the following questions were sought:

1. How is the distribution of burnout articles made in educational organizations in Turkey according to “years, the address of the journals, the language, the number of authors, and the research model”?
2. How is the distribution of burnout articles made in educational organizations in Turkey according to “the sample group”?
3. How is the distribution of burnout articles made in educational organizations in Turkey according to data analysis techniques?
4. How is the distribution of relationship survey, survey, and scale development articles made in educational organizations in Turkey according to the scale used the articles?

5. How is the distribution in the relationship survey, survey, and scale development articles made in educational organizations in Turkey according to used scales the articles?
6. How is the situation of calculating the total point in articles where the Maslach Burnout Inventory is used?
7. How is the distribution of “variable number” in relational survey articles made in educational organizations in Turkey?
8. How is the distribution of issues that studied relation with a burnout in the relationship survey, and meta-analysis articles made in educational organizations in Turkey?
9. How are the results and suggestions sections in burnout articles in educational organizations in Turkey?

Method

The research is designed as a meta-evaluation study. 193 articles were examined published between 1995 and 2019 within the scope of the research. The analyzed sources were obtained by the document analysis method. Document analysis techniques were used in the analysis of the data.

Findings

According to the obtained findings especially in recent years (2015-2019), there has been a certain increase in the number of articles on burnout. Most studies on the burnout were conducted in 2015-2019 (f=99) and 2010-2014 (f=51). Articles mostly have been published in Turkey addressed journals (f=171, 88.60%), and prepared in Turkish language (f=161, 83.40%) and one (f=70, 36.27%), and two writers (f=85, 44,04%).

Quantitative research methods (f=184) were generally preferred in the researches. The vast majority of the articles were prepared in relational survey (f=95, 49.22%) and general survey (f=79, 40.93%) model. Although very few there are also review papers, qualitative research pattern, and mixed pattern researches.

Generally, teachers (f=135, 75.41%) were included in the sample of the articles. The number of studies conducted with special education teachers (f=12, 32.44%) and physical education teachers (f=11, 29.73%) is relatively higher than others. After the teacher's sample is studied with academic staff working in universities (f=25, 13.96%).

Descriptive statistics (f=143), estimation statistics (t-test, ANOVA, et al.) and correlational statistics were made in articles. Descriptive statistics was never included in 81 articles. Mostly Maslach Burnout Inventory (f=151, 84.35%) was used in the articles.

The concept of “Personal Accomplishment” has been used in 24 different ways in the articles. This situation stems from the structure of the inventory. For both the Emotional Exhaustion and Depersonalization subscales, higher mean scores correspond to higher degrees of experienced burnout. In contrast to the other two subscales, lower mean scores on this subscale correspond to higher degrees of experienced burnout. The Personal Accomplishment subscale is independent of the other subscales, and its component items do not load negatively on them. In other words, Personal Accomplishment cannot be assumed to be the opposite of Emotional Exhaustion or Depersonalization. Indeed, the correlations between the Personal Accomplishment subscale and the other subscales are low. The scores for each subscale are considered separately and are not combined into a single, total score, thus, three scores are computed for each respondent (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996, 194). But in some articles used the Maslach Burnout Inventory, the total score was calculated from the inventory (f=41, 27,15%).

The most researched concepts of burnout are “job satisfaction (f=28, 23.73%), positive organizational characteristics (f=24, 20.34%) (Organizational citizenship, organizational commitment, etc.), self-efficacy/competence (f=17, 14.41%), negative organizational characteristics (f=13, 11.01%) (Organizational cynicism, stress, etc.), and satisfaction/life satisfaction (f=10, 8.48%).

Included the results (f=133, 76.44%) and suggestion (f=94, 54.02%) sections in the majority of the relational survey and survey articles. Researchers generally made practical suggestions (f=110, 90.16%) but have fewer suggestions for the researcher (f=80, 65.57%).

Discussion, Conclusion and Recommendations

A positivist view is dominant in educational administration researches as well as in burnout researches. The cultural, social, political, and historical context is ignored in burnout researches as well as in social sciences. As it should also include the psychological, sociological, and cultural analysis in burnout researches. The concept of burnout should not be ruptured from its political, historical, and social context.

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği'nin Türkçe 'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Yakup İme   Seval Erden Çınar  Muhammet Şerif Keskinöglü  Hasan Kütük 

Atıf: İme, Y., Erden-Çınar, S., Keskinöglü, M. Ş. ve Kütük, H. (2020). Çok boyutlu zorbalık mağduriyeti ölçeği'nin Türkçe 'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 137-152. doi:10.30900/kafkasegt.732493

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi:05.05.2020

Kabul Tarihi: 14.07.2020

Öz

Çocuk ve ergenler arasında zorbalığın yaygınlığı giderek artmaktadır. Ortaya çıkan bu durum giderek toplumsal bir sorun haline gelmektedir. Bu çalışmanın amacı, Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyet Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlayıp geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştirmektir. Ölçek 11 ile 18 yaş aralığındaki öğrencilerin zorbalık karşısında mağduriyetlerinin belirlenmesine yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmaya 347 kız ve 376 erkek olmak üzere toplam 723 ortaokul ve lise öğrencisi katılmıştır. Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları için dil geçerliliği, doğrulayıcı faktör analizi, iç tutarlık ve ölçüt bağlantı geçerlilik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi bulgularına göre ölçeğin özgün yapısındaki üç alt ölçekten oluşan yapısı doğrulanmıştır. Ayrıca, Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti ölçeği ile California Mağduriyet Ölçeği ve Siber Mağduriyet Ölçeği puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Güvenirlik için elde edilen bulgulara göre Cronbach alfa katsayısı ölçeğin geneli için .84, alt boyutlar için ise “Doğrudan Mağduriyet” için .92, “Dolaylı Mağduriyet” için .88 ve “Değerlendirilen Mağduriyet” için .88 olarak saptanmıştır. Test-tekrar test korelasyon katsayısı ölçeğin bütünü için .88, “Doğrudan Mağduriyet” için, .87, “Dolaylı Mağduriyet” için .85 ve “Değerlendirilen Mağduriyet” için ise .82 olarak bulunmuştur. Araştırma sonuçları Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyet Ölçeği'nin Türkiye'de ergenlerin zorbalık mağduriyeti ile ilgili deneyimlerini belirlemede güvenilir ve geçerli bir değerlendirme sağlayacağını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Zorbalık, zorbalık mağduriyeti, ergenler, ölçek uyarlama

Abstract

The prevalence of bullying among children and adolescents is gradually increasing. This situation becomes a social problem. The aim of the study was to adapt the Multidimensional Bullying Victimization Scale developed by Harbin, Kelley, Piscitello, and Walker (2018) into Turkish and to examine its reliability and validity. The scale was designed to determine bullying victimizations of 11 to 18-year-old students. For this purpose, a total of 723 secondary school and high school students, 347 girls and 376 boys participated in the study. Language validity, confirmatory factor analysis, internal consistency, and criterion validity analysis methods were used for validity and reliability studies. According to confirmatory factor analysis findings, the structure of the scale consisting of three subscales in its original structure was confirmed. In addition, positive correlations were found between the Multidimensional Bullying Victimization Scale, California Victimization Scale, and Cyber Victimization Scale. According to the findings obtained for reliability, Cronbach's alpha coefficient was found as .84 for overall scale, .92 for direct victimization, .88 for indirect victimization, and .88 for evaluative victimization. The test-retest correlation coefficient was .88 for the overall scale, .87 for direct victimization, .85 for indirect victimization, and .82 for evaluative victimization. According to results, the Multidimensional Victimization Scale provides a reliable and valid assessment of the experience with bullying victimization of adolescents in Turkey.

Keywords: Bullying, bullying victimization, adolescents, scale adaptation

Giriş

Zorbalık çocuk ve ergenlerin grup veya teke tek etkileşimlerinde maruz kaldıkları yıpratıcı, zorlayıcı ve sarsıcı olgulardan biri olarak düşünülmektedir. İnsanların birbirleri ile iletişim süreçlerinde zaman zaman sorunlar yaşandığı bilinmektedir. Ancak zorbalık basit bir iletişim sorunu olarak düşünülmemelidir. Baskın olan bireyin zorbaca davranışları ile çevresinde mağdurlar oluşturması yönüyle düşünsel, davranışsal ve duygusal etkileri olan bir durum olarak ele alınmalıdır. Zorbalığın çocuk ve ergenler arasından yaygın olduğu, yapılan araştırmalarda ergenlerin yaklaşık % 60-70'inin günlük yaşamda zorbalığa maruz kaldıkları (Bradshaw, Sawyer, ve O'Brennan, 2007; Rivers, Poteat, Noet ve Ashurst, 2009), aşırı kilolu ve engelli çocukların daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları (Espelage, 2014), aile çatışmasına maruz kalma ile zorbalık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu (Espelage, Low ve De La Rue, 2012), yaşam olaylarındaki bazı problemlerin ve parçalanmış aile yapılarının akran zorbalığının artmasına neden olduğu (Breivik ve Olweus, 2006) ifade edilmektedir.

Zorbalık Kavramı

Okullarda önemli sorun alanlarından biri olan zorbalık konusu 1970'lerin ortalarında Olweus'un (1978) çalışmalarıyla başlamıştır. Olweus (2001) zorbalığı, zarar vermek amacıyla tekrar tekrar ortaya çıkan ve güç dengesizliğini içeren belirli bir tür saldırgan, kişilerarası davranış olarak tanımlamıştır. Diğer bir tanıma göre ise güçlü olan kişi ile zayıf olan kişi arasında meydana gelen, güçlünün zayıfa bilinçli şekilde sosyal veya fiziksel zarar vermek amacıyla sürdürdüğü davranışlar bütünü olarak ele alınmaktadır (Smokowski ve Evans, 2019). Akran zorbalığı da bu tanımlara benzer şekilde benzer yaş grubundaki kişi veya kişilerin arkadaşlarından bir veya birkaçına sistematik olarak olumsuz sayılan fiillerde bulunması veya psikolojik probleme yol açacak, art niyetle gerçekleştirilen, olumsuz ve yineleyici fiziksel ve sözel eylemlerini belirtir (Bridge, 2003). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere zorbalığın bir güç dengesizliği olduğu, zarar verme amacını taşıdığı, tekrarlandığı, psikolojik ve fiziksel yıpratıcı özelliği olduğu vurgulanmaktadır.

Zorbalığın başlangıçta yalnızca vurmak, tekmelemek gibi fiziksel veya sözlü saldırı, yayılma söylentileri, sosyal ret, dışlama gibi ilişkiyel eylemleri (Underwood, 2003) kapsadığı düşünülürken gelişen teknolojiye bağlı olarak yeni bir zorbalık türü olan "siber akran zorbalığı" kavramı gelişmiştir. Siber zorbalık, kendilerini savunamayan bir kurbanla defalarca veya aralıklı olarak temas kuran bir grup veya birey tarafından gerçekleştirilen kasıtlı saldırganlık eylemleri olarak tanımlanmaktadır. Bu eylemler cep telefonu, e-posta ve internet sitesi gibi elektronik haberleşme vasıtaları ile yapılmaktadır. Sanal ve elektronik iletişim ergen için sosyal yaşamın önemli bir bileşeni zaman geçirdiği bir alan haline geldiğinden (Thomas, Connor ve Scott, 2015) ergenlerin sanal ortamda da zorbalığa maruz kaldıkları belirtilmektedir (Baker ve Kavşut, 2007; Şahin, Sarı, Özer ve Er, 2010).

Kuramsal Açıklamalar Bağlamında Zorbalık

Kuramsal bağlamda zorbalık olgusu farklı bakış açılarıyla incelenmiştir. Ekolojik Sistemler Kuramı bağlamında yapılan araştırmalar, akran zorbalığını açıklarken aile, öğretmenler, okul ve kültür gibi faktörlerin etkisinden söz etmektedir. Kurama göre çocuk ve ergenin gelişimini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen beş farklı sistem (mikrosistem, mesosistem, ekosistem, makrosistem ve kronosistem) mevcuttur (Bronfenbrenner, 1994). Sosyal Bilgi İşleme Kuramı ise Sosyal Bilişsel Kuramın temel kavramları olan biliş ve sosyal becerilerdeki bireysel farklılıklara odaklanmaktadır. Bu kurama göre saldırgan çocukların sosyal bilgiyi işlemede yetersizlikleri veya çarpıtmaları bulunmaktadır (Crick, Nicki, Dodge ve Kenneth 1994). Bu kurama göre temellendirilmiş çalışmalar saldırganlık ve zorbalık eğilimi gösteren bireylerin zayıf sosyal problem çözme becerilerine sahip olduğunu belirtmektedir (Monks, Smith, Naylor ve Barter, 2009). Bir diğer yaklaşıma göre zorbalığa sebep olan faktörler ahlaksal yargıların bozulması ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Menesini, Modena ve Tani (2003) zorbalık davranışları sergileyen çocukların ahlaksal sorumluluğa (suçluluk ve utanma) karşın ahlaksal yargıların bozulmasıyla ilişkili (kibir ve kayıtsızlık) duygular içinde olduklarını ve zorbalığın kendilerine sağladıkları (güç gibi) çıkarlara odaklandıklarını saptamışlardır. Sutton, Smith ve Swettenham (1999) ise zorbalığı zihinsel çerçeve kuramı ile açıklamaya çalışmış, zorbalık davranışı gösteren çocukların üstün nitelikli zihinsel çerçeve becerisine sahip olduklarını, özellikle elebaşı zorbalıların sahip oldukları üstün nitelikli zihinsel çerçeveleriyle, diğerlerinin zihin durumlarını

anlayabildiklerini, onların davranışlarını tahmin edebildiklerini ve bu becerilerini onlara kötülük yapmak ve onları manipüle etmekte kullandıklarını saptamışlardır. Güvenir (2004) zorbalıktan akran istismarı olarak bahsederek bir bireyin bir bireye uyguladığı, tekrarlayıcılığı ve sürekliliği olan, gücün sistematik olarak kötüye kullanılmasını içeren, zarar verici ve incitici saldırgan davranış olarak nitelendirmektedir.

Şiddet içeren davranışlar zorbalık gibi saldırganlığın bir türüdür. Ancak şiddet ve zorbalığın benzer yönleri olduğu gibi ayrı yönleri de vardır. Zorbalık davranışı sadece fiziksel değil sözel ve duygusal olarak da olabilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde zorbalık şiddetten ayrılmaktadır. Dalga geçme, kızdırma, ad takma, alay etme, kötü söz söyleme, arkadaş grubuna almama veya sosyal olarak dışlama, iftira atma ve söylenti çıkarıp yayma gibi davranışlar da bir çeşit saldırganlık olmakla beraber fiziksel boyuttaki gerekli öğeleri içermediği için şiddet olarak algılanmamaktadır. Diğer yandan tüm bu davranışlar duygusal zorbalık olarak kabul edilmektedir (Güvenir, 2004). Sanal ortamlardaki zorbalık davranışları incelendiğinde, Baker ve Kavşut (2007)'un bulgularına göre ergenler arasında en çok görülen siber zorbalık türlerinin sırasıyla sohbet odasından birini atmak (%28.3), sohbet odasında hakaret etmek (%22.1), internette görüşme sırasında başka birilerine görüntüleri göstermek (%19.5), SMS aracılığı ile incitici mesaj göndermek (%16.8) ve benzeri zorbalık türleri olarak sıralanmıştır. Siber kurban olmada ise webcam görüntülerini başkasına izletme (%30.1), başkasının takma adını kullanma (%22.6), internet şifrelerini alma (%19.9), sohbet odasında hakarete maruz kalma (%19.5), anlık mesaj gönderen programlarda paylaşılan kişisel bilgileri başkalarına yayma (%16.4), internet şifreleri alma (%15.5), sohbet odasından atılma (%15) ve diğer siber kurbanlık türleri takip etmektedir. Bu bilgiler ergenler arasında sanal zorbalığın da yaygın olduğunu ve çeşitli şekillerde ortaya çıkabileceğini bizlere göstermektedir.

Zorbalık toplu ortamlarda daha sık görülen bir olgu olarak düşünülebilir. Sık görüldüğü toplu ortamlardan birisi de kuşkusuz okullardır. Okullarda çoğu zaman öğrencilerin arkadaşları tarafından gösterilen zorbalık, güçlü olanın zayıf ve güçsüz olanı sistematik şekilde rahatsız etmesi ve zayıfın kurban durumuna düşmesi biçimindedir (Ayas ve Pişkin, 2011). Öğretmen desteğinin zorbalığı azaltmak için etkili bir araç olduğu (Lam, Law, Chan, Wong ve Zhang, 2015), okullarda şiddet, zorbalık, vandalizm vb. anti-sosyal davranışların ortaya çıkmaması için disiplin yönetmeliği hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi, sosyal beceri, empati, başarı güdüsü, temel ihtiyaçları doyurma gibi konularda öğrencilere yardım edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Planlanan ya da gerçekleştirilen bu faaliyetlerin önleyici bir rehberlik çalışması olabileceği belirtilmektedir (Yavuzer, 2007). Zorbaca davranışların önlenmesi için verilecek eğitimin yararına ilişkin olarak Şahin ve Akbaba (2010) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında görülen zorbaca davranışlar üzerindeki empati eğitiminin etkililiğini deneysel bir çalışma ile incelemiştir. Deneysel grubundakilerin zorba davranışlarında kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde azalma olduğu, empati becerilerinde de anlamlı düzeyde bir yükselme olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla çocuk ve ergenler arasında zorbalık mağduriyeti ile mücadele yöntemlerinin başında zorbalık mağduru kişilerin erken teşhisi ve bu kişilere müdahale önem taşımaktadır.

Zorbalık Davranışı ve Psikolojik Etkileri

Öğrenciler arasında gözlenen zorbaca davranışlar önceleri araştırmacılarca “büyümenin doğal bir parçası” olarak değerlendirilirken son zamanlarda yapılan araştırmalar da zorbalığın yıkıcı etkileri üzerinde durulmaktadır (Güvenir, 2004). Zorbalığa maruz kalan çocuk ve ergenlerin psikolojik sorunlar gösterme olasılığı fazladır (Oexle, Ribeiro, Fisher, Gronholm, Laurens, Pan, Owens, Romeo, Rüşch ve Lacko, 2020). Son zamanlarda akran zorbalığına maruz kalma, zorbalık gösterme ve bu tür davranışların nedenlerini ve sonuçlarını araştırmayı amaçlayan çalışmalarda artış gözlemlenmektedir (Alikasifoğlu, 2011). Çalışmalar ergenlerin depresyon ve kaygı gibi ruhsal rahatsızlıklar yaşadığını, intihar eğilimlerinin ve düşük benlik saygılarının olduğunu göstermektedir (Benedict, Vivier ve Gjelsvik, 2015; Kapıcı, 2004; Paul, Smith ve Blumberg, 2013; Rigby, 2003; Ttofi ve Farrington, 2008; Waasdorp ve Bradshaw, 2015). Zorbalık kurbanları genellikle sosyal ilişkileri hakkında yalnız ve kötümser hissettiklerini, düşük benlik saygısına sahip olduklarını bildirmektedir (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton ve Scheidt, 2001). Zorbalık mağduru olmanın, genellikle fiziksel veya sosyal tehditler ve kişisel başarısızlık (Hunt, Peters ve Rapee, 2012), intihar düşüncesi ve davranışı (Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld ve Gould, 2007) ve olumsuz düşüncelerle (Nansel ve

diğerleri, 2001) ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld ve Gould, 2007). Zorbalık mağdurlarının, saldırılara maruz kaldıkça kendilerini suçladıkları, yetişkinlik hayatında da kurban olmaya devam ettikleri tespit edilmiştir (Schafer, Korn, Smith, Hunter, Merchan, Singer ve Meulen, 2004). İlgili araştırmalar; cinsiyet farklılıkları, sınıf seviyesi, benlik saygısı, depresyon (Seals ve Young, 2003), okul iklimi (Nickerson, Singleton, Schnurr ve Collen, 2014), anne-baba tutumu (Ahmed ve Braithwaite, 2004), psiko-sosyal uyumsuzluk (Hawker ve Boulton, 2000), umut, yaşam doyumu (You, Furlong, Felix, Sharkey, Tanigawa ve Greif-Green, 2008), bağlanma stilleri (Williams ve Kennedy, 2012) ile ilişkili olduğu düşünülen zorbalık ve zorbalık sonucunda yaşanan mağduriyet terimlerinin, tek başına ve tek bir değışkene bağı olarak açıklanabilecek kavramlar olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde okula devam eden çocuklar yaş ve cinsiyetlerine bakılmaksızın siber zorbalık mağduru olabilmektedir. Siber zorbalık mağduru olduğunu belirten öğrencilerin depresif belirtileri daha fazladır (Baker ve Tanrikulu, 2010).

Mağdur öğrencilerin genellikle okuldayken artış gösteren korku ve stres yaşantıları nedeniyle öğrenme isteklerini olumsuz etkilediğı, bunun sonucu olarak da okuldan kaçınma, devamsızlık artışı (Beran ve Li, 2007) ve sınıfta yoğunlaşma güçlüğü çektikleri tespit edilmiştir (Buhs ve Ladd, 2001). Bu öğrencilerin sıklıkla daha düşük akademik performans (Katzner, Fetschenhauer ve Belschack, 2009) ve daha düşük akademik başarıya sahip oldukları belirlenmiştir (Paul ve ark., 2013). Bu nedenle zorbalık, okulda görevli yönetici ve öğretmenlerin yanında, hekim, okul hemşiresi, psikolog gibi sağlık profesyonellerinin ilgilenmesi gereken bir konu (Arslan ve Savaşer, 2009) olarak ele alınmalıdır. Zorbalığın yaygınlık açısından tüm toplumları ilgilendirdiğı ve uluslararası düzeyde yaygın bir olgu olduğu araştırmalarla ifade edilmektedir (Dilmaç, 2017; Eroğlu ve Peker, 2011; Smokowski ve Evans, 2019). Bu yaygınlık mağduriyeti de beraberinde getirmektedir. Smokowski ve Evans 'ın (2019) belirttiğine göre 13 yaş grubunda Belçika'da kızların %16'sı, erkeklerin %26'sı, Kanada'da kızların %17'si, erkeklerin %13'ü, Fransa'da kızların %12'si, erkeklerin %13'ü, İsviçre'de ise kızların ve erkeklerin %11'i zorbalık mağduru. Türkiye'de ise net bir veri olmamakla beraber siber zorbalık ve mağduriyetin yaygın olduğunu belirten araştırmalar mevcuttur (Dilmaç, 2017; Eroğlu ve Peker, 2011).

Görsel ve yazılı medyada da zaman zaman çocuk ve ergenler arasında zorbalığın yaşandığını ancak çocuklar açısından bu sorunun oyun gibi algılanabildiğini görmekteyiz. Bu durum mağdur çocuk ve ergenlerin daha da mağdur olmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla çocuk ve ergenler için zorbalık kavramının bilinmesi ve fark edilmesi önem taşımaktadır. Bu açıdan okul rehberlik servislerinin yanında alanda çalışan akademik personele de önemli görevler düşmektedir. Dolayısıyla çocuk ve ergenler üzerinde olumsuz etkileri olan zorbalığın yaygınlığını ve yoğunluğunu belirlemek ve fark ettirmek önem arz etmektedir.

Zorbalık ve mağduriyet kavramları çocuk ve ergenler örnekleminde genellikle öz bildirim anketleri vasıtasıyla ölçülmektedir. Ancak uluslararası düzeyde mevcut kullanılan ölçüm araçlarının kapsam ve psikometrik açıdan eksik olduğu ifade edilmektedir (Harbin, Kelley ve Walker, 2018). Örneğin, "Kişisel Deneyimler Kontrol Listesi" sekiz yaş ve üzerindeki çocukların zorbalık mağduriyetlerini belirlemek için geliştirilen bir ölçüm aracıdır (Hunt ve diğerleri, 2012). Her ne kadar bu ölçüm aracı zorbalığın birden fazla faktörünü kapsıyor olsa da siber zorbalıkla ilgili maddelerin çoğu güncel sosyal medya kullanımını yansıtmamaktadır (Harbin ve diğerleri, 2018). Yine Rigby ve Sele (1993) tarafından geliştirilen "Akran İlişkileri Anketi" de kapsam geçerliliğı ve siber zorbalıkla ilgili maddeleri içermediğı için eleştirilmektedir (Harbin ve diğerleri, 2018). Tüm bu eleştirilerden yola çıkarak Harbin ve diğerleri, (2018) "Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeğı"ni çocuk ve ergenlerde uygulamak amacıyla geliştirmiştir. Geliştirilen ölçeğin gerek kapsamı gerekse maddelerinin sosyal medya (siber zorbalık) ile ilgili güncel kavramları içermesi açısından yeterli olduğu belirtilmektedir (Harbin ve diğerleri, 2018). Ülkemizde de değışen şartlar ve duruma göre zorbalığın çocuk ve ergenler tarafından algılanışı değışebilmektedir. Dolayısıyla güncel maddeleri içinde barındıran aynı zamanda psikometrik açıdan yeterli görülen zorbalık mağduriyetini belirleyebilen bir ölçek ortaokul ve lise öğrencilerinin zorbalık mağduriyetlerini belirleyebilmek için araştırma ve uygulama çalışmalarına fayda sağlayacaktır. Bu nedenle, bu çalışmada Harbin ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen zorbalığın ilişkisel, fiziksel, kültürel ve siber mağduriyet türlerini içinde

barındıran, ortaokul ve lise öğrencileri için geliştirilen, kapsamlı ve güncel bir ölçek olan Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamak hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu kısımda araştırmanın modeli, örnekleme oluşturan ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik bilgiler, kullanılan ölçekler, ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması sırasında yapılan işlemler ve veri analizi konusunda bilgi verilmektedir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı çok boyutlu zorbalık mağduriyeti ölçeğini Türkçe'ye uyarlamak, güvenilirliğini ve geçerliliğini incelemektir. Bu amaçla genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Genel tarama yöntemi bilgi toplamak, bilgi üretmek, karar almaya yardımcı olmak ve evrenin tamamına yönelik bir bilgiye ulaşabilmek için belirli bir örnekleme üzerinde uygulanan sistematik bir taramadır (Lavrakas, 2008).

Çalışma Grubu

Bu araştırmaya dilsel eş geçerlilik, yapı geçerliliği ve güvenilirlik, ölçüt bağlantı geçerliliği ve test tekrar test güvenilirlik çalışmalarından oluşmaktadır. Bu kapsamda dört farklı gruptan toplam 723 ortaokul ve lise öğrencisi çalışmaya katılım sağlamıştır. Çalışmaya katılan bütün öğrenciler uygulama öncesi bilgilendirilmiş, onamları alınmış ve gönüllülük ilkesi doğrultusunda veri toplanmıştır. Araştırma grubunun seçiminde erişilebilir örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır. Erişilebilir örnekleme yöntemi, örneklemin temas etmesi veya ulaşması kolay bir şekilde alındığı bir örnekleme biçimidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Araştırmanın birinci çalışma grubuna dil geçerliliği çalışması amacıyla 2019-2020 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Esenyurt bölgesinde bir devlet ortaokulunda ve lisesinde öğrenim görmekte olan 32 kız, 16 erkek olmak üzere toplam 48 öğrenci katılmıştır (%66.7 kız, %33.3 Erkek, \bar{X} =15.45 yaş Ss=1.58). Dilsel eş geçerlilik çalışması için lise bölümünden çalışmaya katılan öğrencilerin İngilizce dil bölümüne devam etmesi ön şartı aranmıştır. Ortaokul bölümünden katılan öğrencilerin İngilizce seviyelerinin iyi durumda olduğu öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Araştırmanın ikinci çalışma grubunu yapı geçerliliği ve güvenilirlik çalışması kapsamında Esenyurt ilçesinde ortaokul ve liseye devam etmekte olan 266 kız ve 291 erkek olmak üzere toplam 557 öğrenci oluşmaktadır (%47.8 kız, %52.2 Erkek, \bar{X} =14.43 yaş Ss=2.11). Araştırmanın üçüncü çalışma grubunu ölçüt bağlantı geçerlilik çalışması kapsamında Esenyurt ilçesinde bir devlet okuluna devam eden 49 kız ve 69 erkek olmak üzere toplam 118 ortaokul ve lise öğrencisi oluşturmaktadır (%41,5 kız, %58,5 Erkek, \bar{X} =12.55 yaş Ss=.85). Araştırmanın dördüncü çalışma grubunu ise test tekrar-test güvenilirlik çalışması kapsamında Esenyurt ilçesinde ortaokul ve liseye devam etmekte olan 28 kız 37 erkek olmak üzere toplam 65 öğrenci oluşturmaktadır (%43.1 kız, %56.9 Erkek, \bar{X} =15.4 yaş Ss=1.58).

Veri Toplama Araçları

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyet Ölçeği

Harbin ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen çok boyutlu zorbalık mağduriyeti ölçeği toplam 24 madden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal versiyonunun geliştirilme aşamasında ilk olarak 74 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş, uygulanan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri neticesinde 24 maddelik, üç alt boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Ölçek 4'lü likert yapıdan oluşmaktadır. "Bana kötü lakap takarlar" ifadesi ölçeğin örnek bir maddesini oluşturmaktadır. Ölçeğin orijinal hali yaşları 11 ile 19 yaşları arasında değişen toplam 623 çocuk ve ergen üzerinde yapılan çalışmalar sonucu elde edilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması orijinal halinde olduğu gibi ortaokul ve lise öğrencileri örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ölçeğin üç alt boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Üç alt boyuttan oluşan ölçeğin uyum değerleri $\chi^2/df=2.90$, CFI=.91, TLI=.90, SRMR=.04, RMSEA=.07 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa katsayısı ölçeğin geneli için .84, alt boyutlar için ise "Doğrudan Mağduriyet" .92, "Dolaylı Mağduriyet" .88 ve "Değerlendirilen Mağduriyet" .88 saptanmıştır. Test-tekrar test korelasyon katsayısı ise ölçeğin tümü için .88 olarak

saptanmıştır. Alt boyutlar için ise sırasıyla “Doğrudan Mağduriyet” .87, “Dolaylı Mağduriyet” .85 ve “Değerlendirilen Mağduriyet” .82 olarak bulunmuştur.

California Zorbalığa Maruz Kalma Ölçeği

Bu çalışmada ölçüt geçerliliği kapsamında kullanılan California Zorba Mağduriyeti Ölçeği Felix, Sharkey, Green, Furlong ve Tanigawa (2011) tarafından ortaokul ve lise öğrencilerinde zorbalık mağduriyetini belirlemek ve mağduriyetin birçok boyutunu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Türk kültürüne Atik ve Güneri (2012) tarafından ortaokul örnekleminde uyarlanan ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin beşli likert tipinde oluşturulan ilk 7 maddesi mağduriyet boyutu olup mağduriyet yaşantıları hakkında bilgi almaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. “Okulda kaba ya da kırıcı şekilde tehdit edilme” ifadesi ölçeğin örnek bir maddesidir. Mağduriyet maddeleri için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .72, test-tekrar-test güvenilirlik kat sayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.

Siber Mağduriyet Ölçeği

Bu çalışmada Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği'nin ölçüt geçerliliği çalışması kapsamında kullanılan diğer ölçek Arıcağ, Tanrikulu ve Kınay (2012) tarafından geliştirilmiştir. Siber mağduriyet ölçeği 24 maddeden oluşmakta ve tek faktörlü bir yapı göstermektedir. “İnternette beni tehdit ettiler” ifadesi ölçeğin örnek bir maddesidir. Tek faktör toplam varyansın %30,17'sini açıklamaktadır. Ölçeğin madde faktör yükleri .43 ile .67 arasında değişim göstermektedir. Arıcağ ve diğerleri (2012) tarafından yapılan ölçek için yapılan güvenilirlik çalışmalarında Cronbach alfa katsayısı .89, test-tekrar-test korelasyonu ise .75 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe Uyarlanması Kapsamında Yapılan İşlemler

Uyarlama çalışmasına başlamadan önce ilk olarak ölçeği geliştiren kişilerle bağlantı kurulmuş ve Türkçe'ye uyarlamak için izin alınmıştır. Daha sonra ölçek iyi düzeyde İngilizce ve Türkçe bilen 6 psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında çalışan uzman tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Elde edilen formlardan ortak bir Türkçe form oluşturulmuştur. Oluşturulan Türkçe form 6 uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve iki form arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Anlam ve dilbilgisi yönünden oluşan yeni formun orijinal formundan farklı olmadığı saptanmıştır. Ayrıca oluşturulan Türkçe form konusunda Türkçe dil uzmanından da fikir alınmıştır. Böylelikle Türkçe form elde edilmiştir.

Ölçeğin Türkçe formu oluşturulduktan sonra ilk olarak dil geçerliğinin saptanması amacıyla İstanbul ili Esenyurt bölgesinde ortaokul ve liseye devam etmekte olan İngilizce düzeyleri iyi 48 öğrenciye 10 gün aralıkla önce İngilizce daha sonra Türkçe form uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin aralarındaki korelasyon ve anlamlılık düzeyine bakılmıştır. Ayrıca ölçeğin orijinal İngilizce formundan her madde için elde edilen puan ortalamaları ile Türkçe formundaki her maddeden elde edilen puan ortalamaları arasında bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlarda puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde doğrulayıcı faktör analizi, dil geçerliliği, ölçüt bağlantı geçerliği, iç tutarlılık ve test tekrar test güvenilirlik yöntemleri uygulanmıştır. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında yapı geçerliliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), bir dizi gözlenen değişkenin faktör yapısını doğrulamak için kullanılan istatistiksel bir tekniktir (Maruyama, 1998). Ölçek uyarlama çalışmalarında açıklayıcı faktör analizi yerine orijinal çalışmadaki modelin hedef kültürde doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılması önerilmektedir (Seçer, 2015). Bu öneri doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi yöntemi tercih edilmiştir. Analizlere başlamadan önce verilerin eksik olup olmadığı ve normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Eksik veri olmadığı ve verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi M.Plus programının 6.1 versiyonunda gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin kriter geçerliliği ve güvenilirlik çalışmaları ise SPSS programının 21 versiyonunda hesaplanmıştır.

Bulgular

Dil Geçerliğini İlişkin Bulgular

İngilizce ve Türkçe dilleri iyi derecede olan 48 ortaokul ve lise öğrencisine İngilizce form puanları ile 7 gün sonra tekrar uygulanan Türkçe form puanları arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 1’de, madde korelasyon katsayıları Tablo 2’de, ilişkili grup t-testi sonuçları ise Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 1.

İngilizce Form ile Türkçe Form Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Uygulama	N	\bar{X}	Ss	r
Türkçe form	48	44.25	7.92	.96**
İngilizce form	48	44.02	8.33	

**p < .01

Tablo 1’de görüldüğü üzere İngilizce form puanları ile Türkçe form puanları arasındaki korelasyon katsayısı $r=.96$ ($p<.01$) olarak bulunmuştur. Alt boyutlara göre ise İngilizce form ve Türkçe form arasındaki korelasyon katsayısı: Doğrudan Zorbalık Mağduriyeti alt boyutunda $r=.95$, Dolaylı Zorbalık Mağduriyeti alt boyutunda $r=.98$ ve Değerlendirilen Zorbalık Mağduriyeti alt boyutunda $r=.98$ olarak saptanmıştır. Bu bulgulara göre ölçeğin Türkçe formunun, özgün İngilizce formuna eşdeğer olduğunu belirtebiliriz.

Tablo 2.

Türkçe ve İngilizce Formlar Arasındaki Madde Korelasyon Katsayıları

	N	r	p		N	r	p
Tr 01 & İng 01	48	.52	.000	Tr 13 & İng 13	48	.89	.000
Tr 02 & İng 02	48	.97	.000	Tr 14 & İng 14	48	.90	.000
Tr 03 & İng 03	48	.89	.000	Tr 15 & İng 15	48	.98	.000
Tr 04 & İng 04	48	.70	.000	Tr 16 & İng 16	48	.94	.000
Tr 05 & İng 05	48	.81	.000	Tr 17 & İng 17	48	.89	.000
Tr 06 & İng 06	48	.62	.000	Tr 18 & İng 18	48	.91	.000
Tr 07 & İng 07	48	.75	.000	Tr 19 & İng 19	48	.92	.000
Tr 08 & İng 08	48	.87	.000	Tr 20 & İng 20	48	.94	.000
Tr 09 & İng 09	48	.57	.000	Tr 21 & İng 21	48	.84	.000
Tr 10 & İng 10	48	.89	.000	Tr 22 & İng 22	48	.83	.000
Tr 11 & İng 11	48	.86	.000	Tr 23 & İng 23	48	.93	.000
Tr 12 & İng 12	48	.91	.000	Tr 24 & İng 24	48	.98	.000

Tablo 2’de görüldüğü üzere maddelerin tamamı için İngilizce ve Türkçe formları arasındaki korelasyon katsayılarının anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<.01$).

Tablo 3.
Dilsel Eş Geçerlik İçin İlişkili Grup T-Testi Sonuçları

	\bar{X}	ss	t	p		\bar{X}	Ss	t	p
Tr 1	2.08	.45	.90	.37	Tr 13	1.41	.76	-1.66	.10
İng1	2.02	.52			İng 13	1.50	.77		
Tr 2	2.06	.66	-1.00	.32	Tr 14	1.64	.72	-.44	.65
İng 2	2.08	.64			İng 14	1.66	.75		
Tr 3	2.29	.61	1.00	.32	Tr 15	1.39	.76	-1.00	.32
İng 3	2.25	.48			İng 15	1.41	.76		
Tr 4	1.70	.65	-1.52	.13	Tr 16	1.70	.71	-1.77	.08
İng 4	1.81	.57			İng 16	1.77	.72		
Tr 5	2.06	.59	.81	.42	Tr 17	1.64	.78	-.81	.42
İng 5	2.02	.56			İng 17	1.68	.77		
Tr 6	1.93	.43	1.13	.26	Tr 18	1.91	.98	1.43	.15
İng 6	1.87	.44			İng 18	1.83	.95		
Tr 7	1.79	.41	-2.06	.08	Tr 19	1.89	1.09	-.70	.48
İng 7	1.87	.39			İng 19	1.93	1.06		
Tr 8	1.93	.77	1.35	.18	Tr 20	1.83	.93	-.44	.65
İng 8	1.87	.66			İng 20	1.85	.98		
Tr 9	1.89	.37	.44	.65	Tr 21	1.77	.95	-2.00	.06
İng 9	1.87	.33			İng 21	1.91	.76		
Tr 10	1.83	.78	-.81	.42	Tr 22	1.87	1.00	1.30	.20
İng 10	1.87	.73			İng 22	1.77	.92		
Tr 11	2.06	.43	-1.770	.083	Tr 23	1.83	.99	-.81	.42
İng 11	2.12	.48			İng 23	1.87	.91		
Tr 12	1.41	.76	1.35	.18	Tr 24	1.89	1.03	-1.43	.15
İng 12	1.35	.75			İng 24	1.93	1.01		

Tablo 3'te görüldüğü üzere Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği'nin Türkçe formunun, orijinal İngilizce formuna eşdeğer olduğu, yapılan ilişkili grup t-testi sonuçlarına göre aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Dilsel eş değeriğe ilişkin yapılan t-testi analizinde sorunlu bir madde olmadığı tespit edilmiştir. Bundan dolayı ölçeğin bütün maddelerinin dilsel eşdeğeriğe sahip olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği'nin Türkiye'deki ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşan örnekleme test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen DFA sonucu ilk olarak ki kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle hesaplanmıştır. Kline'e (2005) göre ki kare değerinin serbestlik derecesine oranı beşten küçük olmalıdır. Bu çalışmada bu oran (723.695/249) 2.90 olarak bulunmuştur. Modelin uyum iyiliği indekslerinde TLI ve CFI için

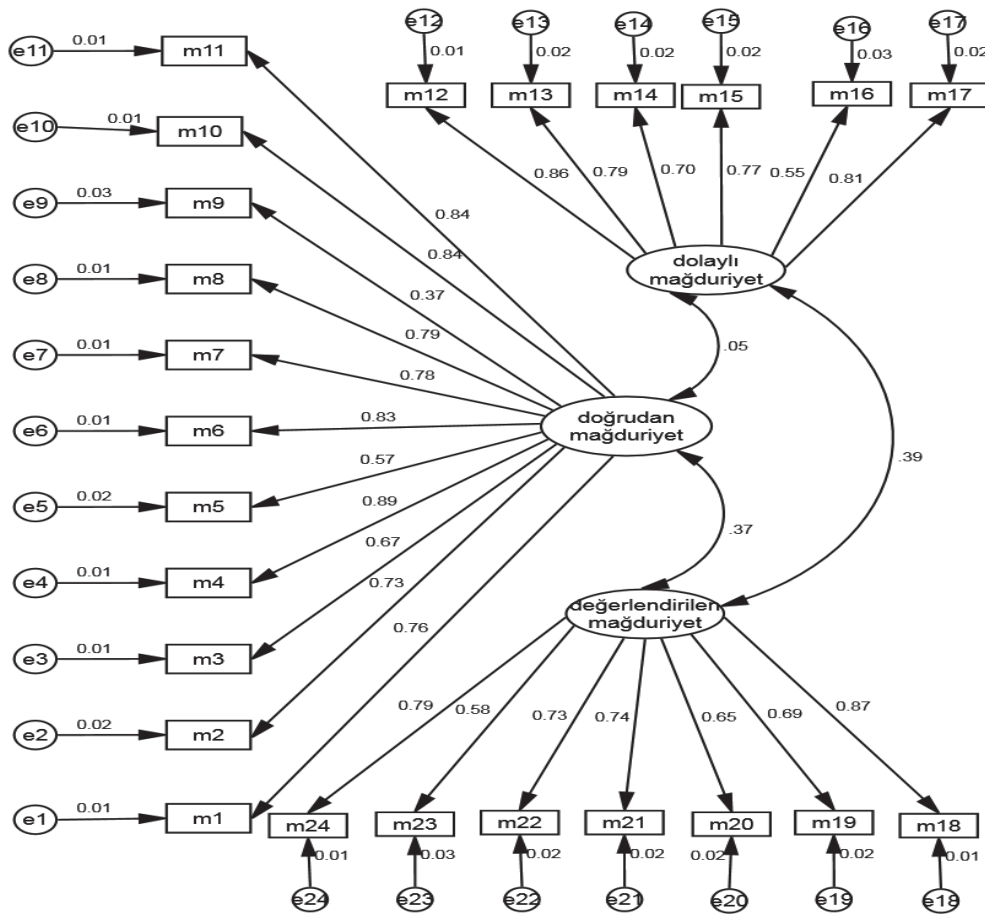
kabul edilebilir uyum değerlerinin .90 ve üzeri olduğu, RMSEA ve SRMR için ise .08 ve daha düşük olması gerektiği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu kriterler doğrultusunda modelin iyi uyum gösterdiği saptanmıştır. Ölçeğe ilişkin uyum indeksleri Tablo 4'te yol diyagramı ise Şekil-1'de, verilmiştir.

Tablo 4.

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği'nin Uyum İyiliği İndekslerine İlişkin Değerleri

Model	χ^2	df	CFI	RMSEA	SRMR	TLI
Türkçe Form	723.695	249	.91	.07	.04	.90

Not: The chi-square goodness (χ^2/df), comparative fit index (CFI), root mean square error of approximation (RMSEA), standardized root mean squared residual (SRMR) ve Tucker-Lewis Fit Index (TLI).



Şekil 1.Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği'ne İlişkin Ölçüm Modeli ve Faktör Yükleri

Ölçeğin faktör yükleri yukarıda görüldüğü üzere .37 ile .89 değerli arasında farklılık göstermektedir. Modelin uyum değerlerine bakıldığında ölçeğin üç alt boyuttan oluşan yapısının kabul edilebilir seviyede uyum verdiği bulunmuştur ($\chi^2=723.695$, $df=249$, $p<.001$; $CFI=.91$; $TLI=.90$; $SRMR=.04$; $RMSEA=.07$).

Kriter Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği'nin kriter geçerliliği için California Zorbalığa Maruz Kalma Ölçeği ile Siber Mağduriyet Ölçeği arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Korelasyon katsayılarını ve betimsel istatistiklerini gösteren bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5.

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti ile Zorbalığa Maruz Kalma ve Siber Mağduriyet Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. California Mağduriyet	1	.49**	.24**	.54**	.42**	.25**
2. Çok Boyutlu Mağduriyet		1	.51**	.90**	.70**	.80**
3. Siber Mağduriyet			1	.53**	.65**	.24**
4. Doğrudan Mağduriyet				1	.72	.49**
5. Dolaylı Mağduriyet					1	.31**
6. Değerlendirilen Mağduriyet						1
Ortalama (\bar{X})	12.72	40.94	36.34	20.11	7.87	12.94
Standart Sapma (SS)	3.51	7.43	4.6	4.24	1.06	3.53

Tablo 5'te görüldüğü üzere California Mağduriyet Ölçeği'nin toplam puanı ile Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği'nin toplam puanı arasında .49 pozitif ilişki, Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği ile Siber Mağduriyet Ölçeği puanları arasında .51 pozitif ilişki bulunmuştur. California Mağduriyet Ölçeği ile Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği'nin alt boyutları olan Doğrudan Mağduriyet .54, Dolaylı Mağduriyet .42 ve Değerlendirilen Mağduriyet .25 arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca Siber Mağduriyet Ölçeği ile Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyet Ölçeği'nin alt boyutları olan Doğrudan Mağduriyet .53, Dolaylı Mağduriyet .65 ve Değerlendirilen Mağduriyet .24 arasında pozitif ilişki saptanmıştır.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği'nin güvenilirlik çalışmasında ölçeğin tümü için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar için güvenilirlik katsayısı hesaplandığında ise Doğrudan Mağduriyet .92, Dolaylı Mağduriyet .88 ve Değerlendirilen Mağduriyet .88 olarak bulunmuştur. Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği'nin test-tekrar test güvenilirlik çalışması iki hafta ara ile 65 ortaokul ve lise öğrencisine uygulanarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin test-tekrar test korelasyon katsayısı ölçeğin toplamı için .88 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar için ise Doğrudan Mağduriyet .87, Dolaylı Mağduriyet .85 ve Değerlendirilen Mağduriyet .82 olarak bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları "Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Psikometrik olarak iyi uyum değerleri ile ölçeğin üç alt boyuttan oluşan yapısı da doğrulanmıştır. Bu durum ölçeğin çocuk ve ergenlerin zorbalık mağduriyetlerini belirlemede teknik olarak yeterli bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin üç alt boyutu her bir boyuta yönelik olarak mağduriyeti belirlemeye yönelik olarak kullanılabilir. Ayrıca ölçeğin genelinden alınan toplam puan da genel zorbalık mağduriyetini belirlemeye yönelik olarak kullanılabilir.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi elde edilen bulgular orijinal formunda yer alan üç alt boyutunun doğrulandığını göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen madde korelasyon değerleri .31 ile .97 arasında değişkenlik göstermektedir. Büyüköztürk (2018)'e göre .30 ve üzerinde değer alan maddelerin temsil gücü yeterlidir. Bu sebeple herhangi bir madde ölçeğin orijinal versiyonunun Türkçe'ye uyarlanması sonucunda çıkarılmamıştır. Ölçeğin uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir değerlerde olduğu ve üç boyutlu yapının bu çalışma grubunda geçerli olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği'nin geçerli bir ölçme aracı olduğuna kanıt olarak gösterilebilir.

Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı, ölçeğin toplam puanı için .84 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar içinse Doğrudan Mağduriyet .92, Dolaylı Mağduriyet .88 ve Değerlendirilen Mağduriyet .88 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise kabul edilebilir değer olarak Özgüven (1994) .70 ve üzeri bir değer olmasını ifade etmektedir. Ayrıca çok boyutlu zorbalık mağduriyeti ölçeğinin test-tekrar test güvenirlik çalışması sonucunda elde edilen .86 korelasyon katsayısı belirli bir zaman aralığında tutarlı ölçme sonuçları gösterdiğini belirtmektedir. Elde edinilen tüm bu bulgulara göre ölçeğin tüm puanı ve alt boyutlarının güvenilir olduğunu ifade edebiliriz.

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyet Ölçeği'nin ölçüt bağlantı geçerliliği için "California Mağduriyet Ölçeği" ve "Siber Mağduriyet Ölçeği" arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu durum Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyet Ölçeği'nin Türkçe formunun yapılacak olan bilimsel çalışmalarda ortaokul ve lise öğrencilerinin mağduriyet düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği'nin uyarlanması çalışması alandaki uygulayıcılar ve araştırmacılara katkı sunmasının yanı sıra okul yöneticilerine de zorbalık mağduriyetinin yoğunluğu ve sıklığı konusunda bilimsel veriler sunulabilir. Nicel verilerden çıkacak sonuçlarla birlikte zorbalıktan etkilenen çocuk ve gençlerin zorbalık mağduriyetlerinin anlaşılması ve bunun sonucunda bu gruba psikolojik yardım da bulunulması yararlı olacaktır. Bu açıdan okullarda bulunan psikolojik danışmanlara ve diğer çalışanlara zorbalığa maruz kalan çocuk ve gençler için destekleyici eğitim ve faaliyetlerde bulunmaları önerilmektedir. Araştırmacılar ise zorbalık mağduriyeti ile depresyon ve kaygı gibi negatif kavramlar ve öznel iyi oluş, psikolojik dayanıklılık, mutluluk ve affedicilik gibi pozitif kavramlar arasındaki ilişkileri inceleyecek araştırmalar yapabilir. Ayrıca zorbalığa maruz kalan çocukların akademik başarıları üzerine de çalışmalar yapılabilir. Son olarak zorbalığa maruz kalan çocuk ve ergenlerin algıladıkları ebeveyn tutumlarını da inceleyen nicel, nitel veya karma desen de çalışmalar yapılabilir. Çıkacak sonuçların zorbalık mağduriyetinin potansiyel etkilerinin daha iyi anlaşılması ve önlenmesi açısından faydalı olacağı değerlendirilmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar zorbalık mağduriyetine maruz kalan çocuk ve ergenlerin gelecek yaşamlarında sağlık ve sosyal problemler açısından daha fazla risk altında olduğunu göstermektedir (Urano, Takizawa, Ohka, Yamasaki ve Shimoyama, 2020). Bu açıdan uyarlanması yapılan ölçekten elde edilen bulgular neticesinde risk grubundaki çocuk ve ergenlere erken müdahale yöntemleri geliştirilmesi ve uygulanması önerilmektedir.

Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği'nin maddeleri fiziksel ve duygusal mağduriyetin yanında siber zorbalık mağduriyetini de belirlemeye yöneliktir. Dolayısıyla bu ölçeğin çalışmalarda kullanılmasının farklı türdeki zorbalık durumlarının sıklığının ve yoğunluğunun belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak yapılan bu çalışma Çok Boyutlu Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği'nin Türkiye'deki ortaokul ve lise öğrencilerinde psikometrik olarak iyi uyum değerleri gösterdiğini, iç tutarlılık katsayısının yüksek olduğunu ve ölçüt bağlantı geçerliliğinin sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla ülkemizdeki gelecek zamanlardaki ortaokul ve lise öğrencileriyle yürütülecek araştırma ve uygulama çalışmalarında çok boyutlu zorbalık mağduriyeti ölçeği kullanılabilir.

Bu araştırmanın en önemli sınırlılığını araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının devlet okullarına devam eden öğrencilerden oluşmasıdır. Özel okullara devam eden öğrenciler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Ölçeğin orijinalinin geliştirilme aşamasındaki örneklemin ise büyük çoğunluğunu özel okullara devam eden ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmuştur (Harbin ve diğerleri, 2018). Bu nedenle yapılacak olan yeni çalışmalarda grubun daha heterojen olması için farklı okul türlerinde, özel ve devlet okullarına devam eden öğrencilerin de çalışmalara katılmasının farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki öğrenciler arasındaki zorbalık mağduriyetlerinin ortaya çıkarılması açısından faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Ahmed, E. ve Braithwaite, W. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.
- Alikaşifoğlu, M. (2011). Akran istismarı. *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*, 46, 31-34.
- Arıca, O.T., Tanrıkulu, T. ve Kınay, H. (2012). Siber mağduriyet ölçeğinin ilk psikometrik bulguları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 1-6
- Arslan, S. ve Savaşer, S. (2009). Akran zorbalığını önlemede okul hemşirelerinin rolü. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3), 118-123.
- Atik, G. ve Güneri, O. (2012). California bullying victimization scale: validity and reliability evidence for the Turkish middle school children. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 1237-1241.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Investigation of bullying among high school students with regard to sex, grade level and school type. *Elementary Education Online*, 10(2), 550-568
- Baker, Ö. ve Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: siber zorbalık. *Eğitim Araştırmaları*, 27, 31-42.
- Baker, Ö.E. ve Tanrıkulu, İ. (2010). Psychological consequences of cyber bullying experiences among Turkish secondary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2771-2776.
- Benedict, F. T., Vivier, P. M., ve Gjelsvik, A. (2015). Mental health and bullying in the United States among children aged 6 to 17. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(5), 782-795.
- Beran, T., ve Li, Q. (2007). The relationship between cyber bullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1, 15-33.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., ve O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361-382.
- Breivik, K., ve Olweus, D. (2006). Adolescent's adjustment in four post-divorce family structures: Single mother, stepfather, joint physical custody and single father families. *Journal of Divorce and Remarriage*, 44, 99-124.
- Bridge, B. (2003). *Zorbalık bilinmeyen çeşitleri ve çözümleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In T. Husen ve T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (p. 1643- 1647). New York: Elsevier Science.
- Buhs, E. S., ve Ladd, G. W. (2001). Peer rejection in kindergarten as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550-560.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (24.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Crick, Nicki R., Dodge ve Kenneth A. (1994). Ecological models of human development. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Dilmaç, B. (2017). The relationship between adolescents' levels of hopelessness and cyber bullying: the role of values. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(4), 1119-1133.
- Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2011). Aileden ve arkadaştan algılanan sosyal destek ve siber mağduriyet: yapısal eşitlik modeliyle bir inceleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 27(1), 1-15.
- Espelage, D. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory Into Practice*, 53(4), 257-264.
- Espelage, D. L., Low, S. ve De La Rue, L. (2012). Relations between peer victimization subtypes, family violence, and psychological outcomes during adolescence. *Psychology of Violence*, 2, 313-324.
- Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J. ve Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying. *Aggressive Behavior*, 37, 234-247.
- Güvenir, T. (2004). *Okulda akran istismarı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Harbin, S. M., Kelley, M. L., Piscitello, J. ve Walker, S. J. (2018). Multidimensional bullying victimization scale: development and validation. *Journal of School Violence*, 18(1), 146-161.

- Hawker, D. S. J. ve Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Hunt, C., Peters, L. ve Rapee, R. M. (2012). Development of a measure of the experience of being bullied in youth. *Child Psychology and Psychiatry*, 53(1), 156-165.
- Kapıcı, E.G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Öğretimi ve Öğretimi Araştıranlar Dergisi*, 1-13.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D. ve Belschack, R. (2009). Cyber bullying: who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization at school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 25-36.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. NY: Guilford Publications.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S. ve Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 40-49.
- Lam, S., Law, W., Chan, C., Wong, B. ve Zhang, X. (2015). A latent class growth analysis of school bullying and its social context: the self-determination theory perspective. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 75-90.
- Lavrakas, P.J. (2008). *Survey Research Methods*. In P.J. Lavrakas (Ed.), *Encyclopedia of survey research methods* (pp.35-41). California: Sage.
- Maruyama, G.M. (1998). *Basics of structural equation modeling*. CA: Sage Publications.
- Menesini E, Modena M, Tani F. (2009) Bullying and victimization in adolescence: concurrent and stable roles and psychological health symptoms. *The Journal of Genetic Psychology*, 170, 115-133.
- Monks, C. B., Smith, P. K., Naylor, P. B. ve Barter, C. (2009). Bullying in different contexts: commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior* 14(2):146-156.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B. ve Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Nickerson, A. B., Singleton, D., Schnurr, B. ve Collen, M.H. (2014). Perceptions of school climate as a function of bullying involvement. *Journal of Applied School Psychology*, 30, 157-181.
- Oexle, N., Ribeiro, W., Fisher, H.L., Gronholm, P.C., Laurens, K.R., Pan, P., Owens, S., Romeo, R., Rüschi, N. ve Lacko, S.E. (2020). Childhood bullying victimization, self-labeling, and help seeking for mental health problems. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 55, 81-88.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. London: Hemisphere.
- Olweus, D. (2001). *Peer harassment: A critical analysis and some important questions*. In J. Juvonen ve S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Olweus, D. ve Breivik, K. (2014). *Plight of victims of school bullying: the opposite of well-being*. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Fronese ve J.E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being* (pp.2593-2616). Dordrecht: Springer.
- Özgülven, E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğuş Matbaası.
- Paul, S., Smith, P. K. ve Blumberg, H. H. (2013). Surveying bullying using peer nomination methods. *Paediatrics Today*, 9(1), 102-111.
- Rigby, K. ve Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Rivers, I., Poterat, V. P., Noret, N. ve Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: the mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211-223.
- Seals, D. ve Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.

- Schafer, M., Korn, S., Smith, P., Hunter, S. C., Merchan, J. M., Singer, M. M. ve Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379–394.
- Smokowski, P.R. ve Evans, C.B.R. (2019). *Bullying and victimization across the lifespan. Playground politics and power*. Cham: Springer.
- Sutton, J., Smith, P. K. ve Swettenham, J. (1999). Bullying and ‘theory of mind’: A critique of the ‘social skills deficit’ view of anti-social behavior. *Social Development*, 8(1), 117–127.
- Şahin, M. ve Akbaba, S. (2010). İlköğretim okullarında zorba davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 331-342.
- Şahin, M. Sarı, S. V. Özer, Ö. ve Er, S.H (2010). Lise öğrencilerinin siber zorba davranışlarda bulunma ve maruz kalma durumlarına ilişkin görüşleri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 257-270.
- Tabachnick B.G. ve Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. MA: Allyn and Bacon.
- Thomas, H. J., Connor, J. P. ve Scott, J. G. (2015). Integrating traditional bullying and cyber bullying: challenges of definition and measurement in adolescents—a review. *Educational Psychology Review*, 27, 135–152.
- Ttofi, M. ve Farrington, D. (2008). Reintegrative shaming theory, moral emotions and bullying. *Aggressive Behavior*, 34(4), 352-368.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York: The Guilford Press.
- Urano, Y., Takizawa, R., Ohka, M., Yamasaki, H. ve Shimoyama, H. (2020). Cyber bullying victimization and adolescent mental health: the differential moderating effects of intrapersonal and interpersonal emotional competence. *Journal of Adolescence*, 80, 182-191.
- Waasdorp, T. ve Bradshaw, C. (2015). The overlap between cyber bullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 57, 483–488.
- Williams, K. ve Kennedy, J.H. (2012). Bullying behaviors and attachment styles. *North American Journal of Psychology*, 14(2), 321-338.
- Yavuzer, H. (2007). *Gençleri anlamak*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- You, S., Furlong, M. J., Felix, E., Sharkey, J. D., Tanigawa, D. ve Greif -Green, J. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45(5), 446-460.

Adaptation of the Multidimensional Bullying Victimization Scale to Turkish: Validity and Reliability Study

Yakup İme Seval Erden Çınar Muhammet Şerif Keskinöglü Hasan Kütük

To cite this article: İme, Y., Erden-Çınar, S., Keskinöglü, M. Ş. ve Kütük, H. (2020). Adaptation of the multidimensional bullying victimization scale to Turkish: Validity and reliability. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 137-152. doi:10.30900/kafkasegt.732493

Research article

Received: 05.05.2020

Accepted: 14.07.2020

Introduction

In this study, it was aimed to adapt to Turkish language and culture the Multidimensional Bullying Victimization Scale, which is a comprehensive and up-to-date scale that includes relational, physical, cultural, and cyber victimization types of bullying, and which was developed by Harbin et al. (2018). Confirmatory factor analysis, language validity, criterion connection validity, internal consistency reliability, and test-retest reliability methods were used in the analysis of the data. Confirmatory factor analysis was conducted to test the validity of the structure in the adaptation of the Multidimensional Bullying Scale to the Turkish language. In the confirmatory factor analysis, based on the data obtained from the measurement tool developed in line with a predetermined theoretical structure, it was tested whether the structure in question is verified or not (Maruyama, 1998). In scale adaptation studies, confirmatory factor analysis (CFA), rather than explanatory factor analysis, is recommended to test whether the model in the original research is validated in the target culture (Seçer, 2015). Before starting the analysis, it was checked whether the missing data were included and whether it had a normal distribution. It was determined that there was no missing data and the data showed normal distribution. Confirmatory factor analysis was performed in version 6.1 of the M.Plus program. As part of the confirmatory factor analysis, chi-square goodness, TLI, RMSEA SRMR, and CFI values were calculated. Criterion validity and reliability studies of the scale were calculated in SPSS 21 program.

Method

A total of 723 students made up of 347 girls and 376 boys aged between 11 and 19, attending middle and high school in the first semester of 2019-2020 academic year in Esenyurt district of Istanbul have participated in this study. The original version of the scale was developed in the sample of secondary and high school students. Before having started the adaptation study, the people who developed the original scale were contacted and necessary permissions were taken. Then the scale, for its adaptation to the Turkish language, was first translated into Turkish by 6 experts working in the psychological counseling and guidance field who have a good command of English and Turkish. At this stage, substantial points such as the points where the translations of the experts differ, their suitability in terms of meaning, and to the society and culture in question were taken into consideration. The obtained Turkish form was translated back to English by 6 experts and the consistency between the two forms was investigated. It was confirmed that the new form was not different from the original form both semantically and grammatically. At this point, a Turkish language expert was consulted about the suitability of the scale to the Turkish language as well.

After the Turkish form of the scale was formed, in order to determine the language validity of the scale, 48 students continuing their secondary and high school education with good command of

English in Esenyurt district of Istanbul were given first the English and then the Turkish version of the form in 10 days intervals, and the correlation and significance level between the two versions were examined. According to the results, the Pearson Moments Product Correlation Coefficient between two scales was found to be .96 ($p < .01$). This correlation coefficient can be shown as evidence that two scales show a positive and high-meaning relationship. Additionally, a dependent group t-test was applied between the mean scores obtained for each item in the original English form of the scale and the mean scores obtained for each item in the Turkish version of the form. The results obtained showed that there was no significant difference between the mean scores. These findings also showed that the Turkish form of multidimensional bullying was on a quite sufficient level.

Findings

Validity results for the multidimensional bullying scale showed that the scale is a valid measurement tool. It was seen in the confirmatory factor analysis that the 3 sub-dimensions in the original form were confirmed. Correlation values obtained as a result of confirmatory factor analysis varied between .31 and .97. It can be stated that the representation power of the items with a value of .30 or more is sufficient (Büyüköztürk, 2018).

For all of the reliability studies of the scale, Cronbach Alpha's internal consistency reliability coefficient was found to be .84. When the internal consistency reliability coefficient was calculated for the sub-dimensions, it was found as .92 for direct victimization, .88 for indirect victimization, and .88 for assessed victimization. Özgüven (1994) states .70 and above as an acceptable value for the Cronbach Alpha's internal consistency coefficient. Moreover, the .86 correlation coefficient that was obtained from the test-retest reliability study of the Multidimensional Bullying Victimization Scale indicated consistent measurement results in a certain period.

The relationship between the "California Victimization Scale" and "Cyber Victimization Scale" was examined for criterion connection validity of the Multidimensional Bullying Victim Scale. There were significant positive relationships between total scores. This can be interpreted as the scale being valid and reliable in determining the victimization levels of middle and high school students in the scientific studies to be conducted in the Turkish version of the Multidimensional Bullying Victims Scale.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The biggest limitation of this research is that the students who participated in the research consist entirely of students studying at public schools. Students attending private schools are not included in the study. For this reason, in order to make the group more heterogeneous in future studies, it is suggested that the participation of students studying at private and public schools will be beneficial in terms of revealing bullying victimizations among students from different socioeconomic levels.

As a result of the study, the Multidimensional Scale of Bullying Victimization shows good psychometric adaptation value in middle and high school students in Turkey and it has connection validity and a high internal consistency coefficient. Therefore, the Multi-Dimensional Bullying Victimization Scale can be used in research and practice studies to be carried out with secondary and high school students in our country in the future.

Farklı Branş Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Akademik İyimserlik ve Psikolojik Dayanıklılık Üzerine Etkisi*

Abdurrahman Kasım PAKİŞ   Mehmet Engin DENİZ 

Atf: Pakiş, A. K. ve Deniz, E. M. (2020). Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zeka yeteneklerinin akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık üzerine Etkisi, *e- Kafkas Araştırmaları Dergisi*, 7, 153-166.
doi:10.30900/kafkasegt.752595

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi:13.06.2020

Kabul Tarihi:09.07.2020

Öz

Duygusal zekâ bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını tanıma, izleme, yönlendirme ve bu duyguları çevresindeki ilişkilerde olumlu bir şekilde kullanma yeteneğidir. Akademik iyimserlik akademik çevreye ilişkin algılarla oluşmaktadır. Psikolojik dayanıklılık ise stresle yakından ilişkili bir kavram olup stresli durumlarda gösterilen direnci ortaya koyar. Bu çalışmanın amacı, farklı branş öğretmenlerinde duygusal zekânın akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Bu amaçla tanımsal nitelikte bir araştırma tasarlanmıştır. Araştırmada nicel veri toplama yöntemlerinden yüz yüze anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 709 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 370'i kadın, 339'u erkektir. 709 katılımcı öğretmenden toplanan veriler frekans dağılımları ve basit doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Araştırma bulgularına göre duygusal zekânın akademik iyimserlik üzerinde negatif, psikolojik dayanıklılık üzerinde ise pozitif yönlü anlamlı etkileri tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle duygusal zekâ yetenekleri yüksek öğretmenlerin akademik iyimserlikleri düşük, duygusal zekâ yetenekleri yüksek öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Duygusal Zekâ, Akademik İyimserlik, Psikolojik Dayanıklılık

Abstract

Emotional intelligence is the ability of the individual to recognize, follow, direct and feel the emotions of her/himself and others and to use these emotions positively in the relationships around her/him. Academic optimism consists of perceptions about the academic environment. Psychological resilience is a concept closely related to stress and reveals the resistance shown in stressful situations. The aim of this study is to determine the effect of emotional intelligence on academic optimism and psychological resilience in different branch teachers. For this purpose, a descriptive research was designed. In the research, face-to-face survey method, one of the quantitative data collection methods, was used. 709 teachers participated in the research. 370 of them are women and 339 are men. Data collected from 709 participant teachers were tested by frequency distributions and simple linear regression analysis. Findings indicated that negative effects of emotional intelligence on academic optimism and positive effects on psychological resilience were determined. In other words, teachers with high emotional intelligence abilities have low academic optimism, and teachers with high emotional intelligence abilities have high psychological resilience.

* Bu çalışma İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde yürütülen “Farklı Branş Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Akademik İyimserlik ve Psikolojik Dayanıklılık Üzerine Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünden türetilmiştir.

Keywords: Emotional Intelligence, Academic Optimism, Psychological Resilience

Giriş

Bir toplumun, bir ülkenin ihtiyacı olan insan gücünün yetişmesinden eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmen sorumludur. Yapılan 2.000’i aşkın araştırmada öğretmenlerin öğrencilere sadece eğitsel yönden değil aynı zamanda edindiği tutum, davranış yönünden de rol model olduğu belirlenmiştir (Küçükahmet, 2010). Öğretmen fark yaratabilir mi? Yıllardır üzerine çok fazla tartışılan bir konu. Yapılan çalışmalar açıkça gösteriyor ki bir öğretmen kesinlikle fark yaratabilir. Eski bir öğretim kuralı şöyle der; gayret ve istek öğretilmez, bulaşır. Bu söz öğretmenlerin toplumdaki yerini bir nebze ortaya koymaktadır. Toplum devamlı dinamik bir yapı içerisindedir. Dolayısıyla öğretmenler yeniliğe açık olmak, geleneksel eğitim yaklaşımlarının ötesinde modern eğitim yaklaşımlarını benimsemek durumundadırlar. 2001 yılında yapılan bir çalışmada okul öncesi bir öğretmenin öğrenci ile olan ilişkisinin öğrencinin sekizinci sınıfa kadar olan akademik başarı ve davranışları üzerinde (özellikle davranışsal problemi olan çocuklarda) ve de bilişsel kapasitenin artırılmasında etkili olduğu saptanmıştır. Sözü geçen çalışmanın bulgularına göre eğer öğretmenler eğitim sürecinin başlarında problemi olan öğrencileri tespit eder ve onlarla iyi ilişkiler kurup onların gerek eğitsel gerek davranışsal problemleri üzerinde titizlikle dururlarsa çocukların hem akademik başarıları hem de yaşam kaliteleri artacaktır (Selçuk, 2018).

Alanının temel konularına hâkim olmayan, perspektif kazanamamış, alandaki temel konuları ve aralarındaki ilişkileri yakalayamayan öğretmenlerin profesyonel davranması elbette beklenemez (Özden, 2014). Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bırakabilmeleri için birtakım becerilere sahip olmaları gerekir. Diğer bir ifadeyle hem bilgi birikimlerinin hem de kişilik özelliklerinin öğrencileri olumlu yönde etkileyebilmesi için öğretmenlerin sadece zeki değil aynı zamanda duygusal açıdan da belirli bir kapasitenin üzerinde olmaları gerekir (Küçükahmet, 2010).

Bir öğretmenin inanç ve tutumu ne kadar öğrenci merkezli olursa akademik iyimserliği de o kadar yüksek olur. Benzer şekilde, öğretmenin genel olarak iyimser oluşu akademik iyimserliği de beraberinde getirir. Öğrenci merkezli öğretim inançları akademik iyimserliğinin önemli bir belirleyicisi olarak ortaya çıkmaktadır (Ngidi, 2012). Öğretmenler öğrencilere yalnızca akademik bilgileri aktarmakla kalmaz aynı zamanda onların kişisel gelişimleri hatta yaşam doyumları üzerinde etki bırakırlar. Dolayısıyla bir öğrencinin yaşamında mutlu olmasında da mutsuz olmasında da öğretmenin payı bulunabilir. Bir bireyin sorumluluğunu almak öğretmenlerde strese neden olabilecek en önemli faktörler arasındadır. Bir öğretmen için öğrencilerinin gerek akademik başarıları gerek sosyal yönden gelişimleri, sağlık durumları, aile ilişkileri vb. oldukça önemlidir. Şu hâlde öğretmen öğrencinin yaşantısındaki olumlu veya olumsuz etkilere fazlasıyla duyarlıdır. Bu durum, öğretmenlerde psikolojik dayanıklılığa gereksinimi bir kat daha artırmaktadır.

Eğitimin en genel amacı bireyleri topluma faydalı hale getirmektir. Bu amaca hizmet etmek için eğitimde en önemli rol öncelikle aileye daha sonra bireylerin örgün eğitim aldığı kurumlara düşmektedir. Bireylerin yetişmesinde öğretmenlerin önemli bir payı vardır; öğretmenler eğitim sisteminin temel taşıdır. Öğretmenlerin kişilikleri, tutum ve davranışları hakkında iki binden fazla çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin eğitim kurumlarında öğrencileri etkiledikleri ve öğrencilerin gelişim ve öğrenme hayatlarında önemli bir iz bıraktıklarını net bir şekilde ortaya koymuştur (Küçükahmet, 2010).

Araştırmalar öğretmen ve öğrenci ilişkisinin çok önemli olduğunu vurgular. Yapılan bir çalışmada anaokulunda okuyan öğrencilerin öğretmenlerle olan ilişkilerinin gelecek sekiz yıllık eğitim hayatında belirleyici bir faktör olduğunu açıklamıştır. Bu çalışmaya göre; eğitim ve öğretimin başlarında öğrencilerin ihtiyaçları doğru analiz edilir ve problemleri davranışlara yönelik çalışmalar oluşturulursa ilerleyen dönemlerde öğrenci davranış ve tutumlarında düzelme olduğu, tersi durumda ise olumsuz davranışlarda artış olduğu belirlenmiştir (Hoy, 2010).

Duygusal zekâ kavramına giriş yapmadan önce duygu ve zekâ kavramları basit bir şekilde tanımlanacaktır. Duygu kavramı psikologlar ve felsefecilerin sıklıkla araştırdıkları ve kesin anlamı üzerinde tartıştıkları bir kavramdır. Genel bir tanım olarak duygu kavramı “bir his ve bu hisse özgü belli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bunlara yönelik bir dizi hareket eğilimleri”dir (Goleman, 2007, s. 373).

Duygular gerek gündelik gerekse iş ve sosyal yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır. Bu yüzden özellikle yaşadığımız modern dünyada bireylerin duygularını anlaması ve düzenlemesi çok önemlidir. Aristo der ki “herkes kızabilir; bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde doğru zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir.” (Goleman, 2019, s. 19). Zekâ kavramı benzer şekilde üzerinde yıllardır çalışılan bir kavramdır. Zekâ kavramına ilişkin genel bir tanım vermek gerekirse Wechsler’in ortak tanımı ele alınabilir. Wechsler’e göre zekâ “dünyayı anlayabilme, düşünebilme, zorluklarla karşılaştığında kaynakları etkin şekilde kullanabilme yeteneğidir.” (Çakar ve Arbak, 2004, s. 26).

Duygusal zekâ kavramını ilk kez Salovey ve Mayer, 1990 yılındaki çalışmalarında kavramsallaştırmışlardır. Buna göre duygusal zekâ “kendisinin ve başkalarının duygularını anlama, değerlendirme yeteneği ve bu yeteneği eylemlere dökerek kullanma becerisi” şeklinde tanımlanabilir (Salovey ve Mayer, 1989, 1990, s. 185). Salovey ve Mayer, bireyin duygusal açıdan zeki olarak nitelendirilebilmesi için dört alanda yetenekli olması gerektiğini söyler. Bunlar; duygularını tanımlama, duyguları kullanma, duyguları anlama ve duyguları düzenleme yeteneğidir. Açıklanan duygusal zekâ yetenekleri doğrultusunda öğretmenin öz bilinç, duyguları yönetme, empati, motivasyon ve sosyal becerilere sahip olmasının, işteki başarısını ve yaşam kalitesini artıracığı, bunun da öğrencilerle daha iyi ilişkiler kurmayı sağlayacağı düşünülmektedir (Salovey ve Mayer, 1989, 1990).

Duygusal Zekâ

Günümüzde bireyler, toplumsal yaşamda çok sayıda insanla farklı etkileşimler içerisindedirler. Bu durum farklı toplumsal rollerin varlığını ortaya çıkarmaktadır. Bu rollerinin gerekliliklerini başarabilmiş olmak, bireyin hem özel hem de profesyonel yaşantısı üzerinde belirleyicidir. Bu rollerin başarılmasında bilişsel zekâ (IQ) potansiyelinin yetersiz kaldığı, duygusal zekânın günümüzde bunu desteklediği bilinmektedir (Deniz ve Yılmaz, 2004).

Öğretmenlerin duygusal zekâ yetkinlikleri öğretim ortamında çok önemlidir. Daniel Goleman “İş Başında Duygusal Zekâ” kitabında, yeni nesil çocukların bilişsel zekâlarının yükseldiği, bunun yanında duygusal zekâlarının düştüklerini belirlemiş ve bunun sonucu olarak çocuklarda yalnızlık, bunalım, öfke, sinir, endişe ve saldırganlık dürtülerinin arttıklarını belirtmiştir (Goleman, 2019). Böyle bir ortamda öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Öğretmenler öğrencilerine duygularını düzenleme ve akılcı kullanma yetisini kazandırabilirler; ancak bu yetilerin öncelikle öğretmenlerde bulunması gerekir. Duygusal zekâ kavramını birçok bilim adamı farklı şekilde tanımlamıştır. Bu tanımların birkaçına aşağıda yer verilecektir. Duygusal zekâyı en temel anlamda “bireyin duygularını akılcı kullanması, gerek özel yaşantısında gerekse sosyal hayatında duygularını düzenleyebilme ve akıllıca kullanabilme yeteneği” olarak tanımlayabiliriz. Duygusal zekâ yeterlilikleri yüksek kişiler, duyguları daha iyi kavramakta ve yönetmektedirler (Deniz, Erus ve Büyükcebeci, 2017).

Duygusal zekâ, kendimizi ne kadar etkili bir şekilde anladığımızı ve ifade ettiğimizi, başkalarını ne kadar anladığımızı ve onlarla ilişki kurduğumuzu ve günlük taleplerle ne kadar başa çıkabildiğimizi belirleyen birbiriyle ilişkili duygusal yetkinliklerin, becerilerin ve kolaylaştırıcıların bir kesitidir (Bar-On, 2006). Bariso kitabında; duygusal zekâyı bir yetenek olarak görür ve bu yeteneği de kişinin duygularını aleyhine değil lehine kullanma becerisi olarak açıklar (Bariso, 2019). Yeşilyaprak, duyguların her insanda var olduğunu ancak duygusal zekânın bir yetenek olduğunu söyler ve duygusal zekâyı; “bireyin duygularını akıllıca, duyarlı ve bilgece kullanma yetisi” olarak tanımlar (Yeşilyaprak, 2001, s. 140).

Cooper ve Sawaf çıkardığı “Liderlikte Duygusal Zekâ” kitabında duygusal zekâ tanımını şöyle vermektedir; “duyguların gücünü ve hızlı algılayışını, insan enerjisi, bilgisi, ilişkileri ve etkisinin bir kaynağı olarak duyumsama, anlama ve etkin bir biçimde kullanma yeteneğidir.” (Cooper ve Sawaf, 2000, s. 12). Daniel Goleman duygusal zekâ kavramını, “kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme becerisi” olarak tanımlar (Goleman, 2019, s. 389). Goleman, bu kavrama yönelik birtakım yeterlilikler açıklamıştır. Bunlar; öz bilinç, kendini düzenleme, motivasyon, empati ve sosyal becerilerdir.

Öz Bilinç: Bireyin öznel duyguları, güçlü ve zayıf tarafları, ihtiyaçları ve güdülerini anlamlı bir şekilde kavrama yeteneğidir. Öz bilinci yüksek olan bireyler aşırı eleştireliliğe veya gerçekten uzak

umutsuzluğa kapılmazlar. Aksine bu bireylerin hem kendilerine hem de başkalarına karşı dürüst oldukları bilinmektedir. Öz bilinci yüksek olan insanlar kendilerine daha fazla güvendiklerinden iş performansları da genelde yüksek olmaktadır (Goleman, 2019).

Kendini Düzenleme: Biyolojik dürtülerimiz duygularımıza yön veren uzuvlardır. Onları yok saymak çoğu zaman mümkün olmaz ancak onları düzenleyebilirsek dürtülerimizin bize yansıması olumlu olur. Duygularımızı düzenleme yeteneği bizi duygularımızın esiri olmaktan kurtarır ve ne hissetmemiz, nasıl hissetmemiz gerektiği yönünde bize yol gösterir (Goleman, 2007).

Motivasyon: Kişinin duygularını bir amaç doğrultusunda toplama, dikkat edebilme, kendini harekete geçirebilme, kendine hâkim olabilme ve yaratıcılık için duygularını kullanma yeteneğidir (Bariso, 2019, s. 73). Bu yetisi yüksek olan bireyler engellenmişlik hissine kapılmadan işlerini düzenleyebilirler. Hayat karşısında sebat etmeyi bilen kişilerdir. Her durumdan bir ders çıkarır ve motivasyonlarını yüksek tutarak azimli bir şekilde başarıya ulaşırlar (Goleman, 2019). Birey için en uygun motivasyon seviyesi, stres ve baskıyla başa çıkmada önemli bir psikolojik gereklilik olarak görülmektedir (Sarkar ve Fletcher, 2014).

Empati: Bir kişinin kendi duygularından ziyade karşı tarafın duygularını anlama yeteneği olarak açıklanabilir. Kişinin karşısındakinin neler hissettiğini anlaması için kendisini onun yerine koyabilmesi ve onun bakış açısından bakabilme yeteneğidir. Empati, insanlarla ilişkilerde temel beceridir. Empatik kişiler, başkalarının neler hissettiklerini, neye ihtiyaçları olduğunu gösteren belli veya belirsiz sinyalleri alabilirler. Bu da onları kurdukları ilişkide ve hayatlarında daha başarılı kılar. Özellikle öğretmenlik mesleğinde olmak üzere empatik bireyler, iş yaşamlarında daha başarılıdırlar (Bariso, 2019).

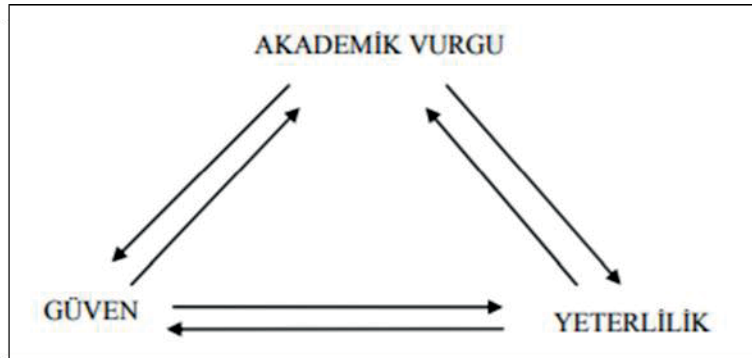
Sosyal Beceriler: Bireyin çevresindeki ilişkileri iyi idare edebilme, sosyal durumları ve ağlarını doğru algılama, pürüzsüz etkileşim içinde olma yeteneğidir (Goleman, 2019). Bireyin bu becerileri; ikna ve liderlik ederek kullanmak, bireyler arası çatışmalarda arabuluculuk etmek, ekip çalışmalarında liderlik etmek olarak sıralanabilir.

Akademik İyimserlik

İyimserlik, bireyin yaşamında subjektif olarak değişen yaşam koşullarına rağmen zaman ve ortamdaki bağımsız bir şekilde durumunun olumlu olduğuna ve olumlu olacağına yönelik bireyin inanç ve tutumu olarak ele alınabilir. İyimserlik kavramı kişilerin geleceğine yönelik güven duyguları beslemeleri ve kendilerini geleceğe yönelik olumlu şeyler bekleyeceği inancını kapsar (Gillham ve Reivich, 2004). Karacaoğlu ve Köktaş, iyimserliği hastane çalışanları üzerinde incelemiştir. Buna göre çalışanların, hastalar ve hasta yakınlarıyla iyimser bir iletişim içinde olmaları beklenmektedir (Karacaoğlu ve Köktaş, 2016).

Akademik iyimserlik, öğretmenlerin kendi okullarında öğretme ve öğrenme konusundaki iyimserliğidir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek olması öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Yıldırım ve Yılmaz, 2018).

Akademik iyimserlik; akademik vurgu, güven ve yeterlilik duygusu olmak üzere üç boyutta açıklanmıştır. Bu boyutlar arasındaki ilişki, şekildedeki gibi gösterilmiştir. (Hoy vd., 2008).



Şekil 1: Akademik İyimserliğin Alt Boyutları

Akademik vurgu: Akademik vurgu birçok ülkede okulların başarısıyla ilişkilendirilir. Akademik vurgu bir öğretmenin öğrencilerini akademik olarak meşgul etme, onlara akademik çalışma verme yetisi olarak açıklanır. Bu yeti öğrencilerin okulda geçirdiği zamanlarının kaliteli olması için çok önemlidir ve bu yetisi güçlü olan öğretmenler öğrencilerin okulda geçirdiği zamanları en etkili şekilde kullanan öğretmenlerdir. (Woolfolk, 2010).

Güven: Duygusal bir boyut olan güven akademik iyimserliğin alt boyutlarından. Ebeveynlerin ve öğrencilerin öğretmene olan güven duygusunun yüksek olması, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumuna bakılmaksızın akademik başarıyı yükseltmenin bir yolu olarak görülür (Henderson ve Mapp, 2002). Öğretmenlerin görev yaptığı bir okulda öğrenciler ve ebeveynlerinde güven, öğrenci başarısını olumlu etkiler (Kirby, 2009).

Yeterlilik: Yeterlilik bir bireyin bir işi yapabilecek özelliklere sahip olmasını ifade etmektedir. Yeterlilik kavramı aynı zamanda bireyin bir işi gerçekleştirmek için kendinde algıladığı öznel değerlendirmeleri içerir. Yeterlilik, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları olumsuz durumlara karşı verebilecekleri mücadelelerin üstesinden gelme konusunda ne düzeyde başarılı olabileceklerine dair olumlu inanç ve tutumlarından oluşur (Bozkurt ve Ercan, 2017).

Akademik iyimserliğin bu üç boyutu da birbirleriyle ilişkilidir. Okul ortamında güven sağlandığı zaman velilerin öğrencilere ve öğretmenlere olan inancı artar, bu durum yeterlilik duygusunu teşvik eder. Aynı şekilde okul ortamında güven sağlandığı zaman öğretmenler, aileler tarafından olumlu dönütler alırlar bu da okulun akademik standartlarını yükseltir. Okulların öğrenci merkezli başarı etkinlikleri düzenleme yetisi arttıkça, okulların akademik vurgu, güven ve yeterlilik boyutları da güçlenir. Bu durum okulun akademik iyimserlik düzeyini olumlu şekilde etkiler (Çoban ve Demirtaş, 2011).

Psikolojik Dayanıklılık

Dayanıklılık kavramı kişilerin zorluklar, değişimler ve riskli durumlar karşısında olumlu bir şekilde bu durumların üstesinden gelme yeteneği, becerisi olarak tanımlanır. Dayanıklılık pozitif psikolojik bir kapasitedir, zaman içerisinde değişimler meydana gelebilir ancak bireyler çevresel faktörlerin etkisi ile bu değişimlerin üstesinden gelebilirler (Stewart, Reid ve Magham 1987). Dayanıklılık, değişim veya belirsizlik durumlarıyla başa çıkmayı sağlayan bilişsel, duygusal ve sosyal yetileri içerir (Windle, Markland ve Woods, 2008).

Psikolojik dayanıklılık, stres barındıran durum ve olaylar karşısında direnç göstermeyi sağlayan bir özelliktir (Terzi, 2008). Kimi bireyler genetik özellikleri sayesinde stresli yaşam olaylarına daha fazla direnç göstermektedirler (Kanbur, Kanbur ve Özdemir, 2017). Psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin stres eşliğinin daha yüksek olduğu bilinir, dolayısıyla çatışma, kriz, değişim ve diğer kritik koşullarda daha yüksek motivasyonla performans göstermeleri beklenir (Bitmiş, Sökmen ve Turgut, 2013). Psikolojik dayanıklılık kavramı; bağlanma, güçlük ve kontrol olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan kişilik özelliğidir (Crowley, Hayslip ve Hobdy, 2003).

Bağlanma: Bağlanma, kişinin hayatın farklı taraflarıyla ilgilenme yönelimi şeklinde tanımlanabilir. Bireyin sosyal çevresi, iş çevresi ve ailesi gibi farklı ortamlarda karşılıklı ilişkileri, sahip olduğu inanç, tutum ve değer yargılarına bağlanması, yaşamının tüm boyutlarında ortaya çıkmakta ve bu durum kişinin stresli durum ve olaylar ile mücadele edebilmesi için gereken bir güç kaynağı oluşturmasını sağlamaktadır. Bağlanma düzeyi yüksek kişiler, kendilerini ve çevrelerini ilginç ve zaman harcamaya değer olarak değerlendirirler. Dolayısıyla yaptıkları her şeyde meraklarını giderecek anlamlı unsurları tespit edebilirler (Işık, 2016). Kişinin sürmekte olduğu hayatı anlamlı bulması, bir amaç edinmesi ve yaşama bağlılığı sonucunda elinden gelenin en iyisini yapmasıdır (Durak, 2002).

Kontrol: Psikolojik dayanıklılığın kontrol boyutu, olayların ve bireysel tepkilerin denetlenebilirliğine yönelik inançla ilişkilidir. Bu inanca sahip olanlar, stres yaratan durumu kontrol edebileceklerini ve bunu kendi lehlerine dönüştürebileceklerini düşünürler. Kontrol boyutu, öz-denetim, başarı güdüsü, otonomi ve istekli olma kavramları ile bağdaştırılır (Motan ve Gençöz, 2009).

Güçlük: Psikolojik dayanıklılık literatürüne göre değişim, günlük yaşamın bir parçasıdır. Değişim, bir tür güvenlik riskinden çok bireyi gelişime yönlendiren bir etki olarak ele alınmaktadır.

Güçlük boyutu, bireyin değişime uyum sağlayabilmesi ve değişim sürecini kendini geliştirmek için fırsat olarak görebilmesinden ibarettir (Kayacı ve Özbay, 2016).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bu çalışmada; duygusal zekânın akademik iyimserlik üzerinde ve duygusal zekânın psikolojik dayanıklılık üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığı incelenmiş ve aralarındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan çalışmaların sonuçları aşağıda verilmiştir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, işlem ve veri analiz sürecine ilişkin bilgiler verilmektedir.

Araştırma Modeli

Araştırma tasarımı, tarama araştırma türüne örnek teşkil etmektedir. Tarama araştırmaları çoğunlukla mevcut durumu analiz etmektedir. Tarama araştırmalarında araştırmacı, daha geniş bir kitle üzerinde çalışmaktadır. Veri toplama esnasında katılımcının yönlendirilmesi söz konusu değildir. Tarama araştırmaları, ölçülen fenomenler arasındaki ilişkilerin incelenebildiği modellerdir (Büyüköztürk vd., 2016).

Araştırma Grubu

Araştırmaya Hakkâri il merkezi ve Yüksekova ilçesinde, Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan toplam 709 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 370(52.2)'i kadın, 339(47.8)'u erkektir. Katılımcıların %19.9'u (141 kişi) 21-25 yaş, %52.3'ü (371 kişi) 26-30 yaş, %18.9'u (134 kişi) 31-35 yaş, %7.1'i, (50 kişi) 36-40 yaş, %1.3'ü (dokuz kişi) 41-45 yaş ve %0.6'sı (dört kişi) 46-50 yaş aralığındadır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu: katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, görev yaptığı okul türü ve branşını belirlemek amacıyla tarafımızdan hazırlanmıştır.

Duygusal Zekâ Ölçeği: Bu makalede duygusal zekâ ölçeğinin kısa formu kullanılmıştır. Petrides ve Furnham tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF), Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. DZÖÖ-KF, bireyin duygusal yeterlikleriyle ilgili kendini algılama düzeyini belirlemek üzere geliştirilmiş bir ölçek olup toplam 30 maddeden oluşmaktadır (Deniz, Özer ve Işık, 2013).

Akademik İyimserlik Ölçeği: Akademik iyimserlik ölçeği orijinalinde, kolektif yeterlilik, güven ve akademik vurgu alt boyutlarından oluşmaktadır. Kerimgil ve Gürol 2013 yılında ölçeği Türkçeye uyarlamışlardır. Uyarlanmış ölçekte faktörlerin geçerliliği faktörler arası korelasyonla tespit edilmiştir.

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği: Bu çalışmada psikolojik dayanıklılık, Gürgân tarafından geliştirilen ve 50 ifadeden oluşan ölçekle ölçülmeye çalışılmıştır (Gürgân, 2006). Bu ölçekte yer alan ifadeler üç boyut altında toplanmıştır. Bunlar; güçlü olma ve iyimser olma/yaşama bağlı olma, araştırmacı olma ve öngörülü olma ve girişimci olma ve iletişim/ilişki kurma olarak ortaya çıkmıştır.

Veri Analiz Süreci

İlk olarak araştırmaya katılanların demografik özelliklerini ortaya koymak üzere frekans dağılımlarına bakılmıştır. Sonrasında ise duygusal zekânın akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisini test etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu araştırma, Hakkâri ilinde yalnızca Merkez ve Yüksekova ilçelerini kapsamaktadır. Ayrıca araştırmanın yürütüldüğü süreçte ortaya çıkan Covid-19 salgını nedeniyle ciddi bir zaman kısıtlılığıyla karşılaşmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan öğretmenlere yüz yüze anket uygulandığından, uzaktan eğitime geçilen süreçte veri toplamaya devam etmek mümkün olmamıştır.

Bulgular

Duygusal zekânın akademik iyimserlik üzerindeki etkisini gösteren basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1.

Duygusal Zekânın Akademik İyimserlik Üzerindeki Etkisini Gösteren Basit Doğrusal Regresyon Analiz Sonuçları

R ²	F	p	Beta	t	p
0.092	73.038	0.000	-0.274	-8.546	0.000
Sabit: 3.882					

Tablo 1’de görüldüğü üzere, akademik iyimserliğin %9.2’si duygusal zekâ tarafından açıklanmaktadır. Duygusal zekânın akademik iyimserlik üzerindeki etkisi negatif olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda; duygusal zekâ ortalamaları yüksek olan öğretmenlerin, mesleki ve kurumsal beklentilerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu durum, akademik anlamda doyum sağlanamamasına neden olabileceğinden, duygusal zekâ ortalaması arttıkça akademik iyimserliğin düştüğü gözlenmiştir. Regresyon modeli şu şekilde kurulabilir:

$$\text{Akademik İyimserlik} = 3.882 - 0.274 \times \text{Duygusal Zekâ}$$

Duygusal zekânın psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisini gösteren basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2.

Duygusal Zekânın Psikolojik Dayanıklılık Üzerindeki Etkisini Gösteren Basit Doğrusal Regresyon Analiz Sonuçları

R ²	F	p	Beta	t	p
0.275	269.058	0.000	0.574	16.403	0.000
Sabit: 1.565					

Tablo 2’de görüldüğü üzere, psikolojik dayanıklılığın %27.5’i duygusal zekâ tarafından açıklanmaktadır. Duygusal zekânın psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisine ilişkin regresyon modeli şu şekilde kurulabilir:

$$\text{Psikolojik Dayanıklılık} = 1.565 + 0.574 \times \text{Duygusal Zekâ}$$

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışmalara bakıldığında literatürde doğrudan duygusal zekânın akademik iyimserlik üzerindeki etkisine dair çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak duygusal zekâ ile iyimserlik (optimizm) arasındaki korelasyon sıklıkla ele alınmıştır. Optimizm, ileride olumlu sonuçlarla karşılaşılacağına, pesimizm ise olumsuz sonuçlarla karşılaşılacağına dair beklentilerdir. Pesimizm depresif duygu durumunu artırırken optimizm düşük depresif duygu durumu sağlamaktadır. Başka bir deyişle, iyimserlik veya kötümserlik psikolojik iyi oluşla ilintili kavramlardır (Augusto Landa, Pulido-Martos ve Lopez-Zafra, 2011). Duygulara dair yetenekleri kullanma konusunda gelişmiş bireylerde, optimist bakış açısı da bir nevi kendiliğinden gelişmektedir (Rey ve Extremera, 2014). Kumcağız, Çelik ve Yılmaz, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneklerinin iyimserlik üzerine etkisini inceledikleri çalışmalarında, duygusal zekânın iyimserlik üzerinde pozitif anlamlı bir etkisi olduğunu saptamışlardır (Kumcağız, Çelik ve Yılmaz, 2011). Extremera, Duran ve Rey, çalışmalarında, algılanan duygusal zekânın stres, yaşam doyumunu, iyimserlik ve kötümserliği açıklamakta başarılı bir değişken olduğunu ortaya koymuşlardır (Extremera, Duran ve Rey, 2007). Bu çalışmada duygusal zekânın akademik iyimserlik üzerine negatif bir etkisi tespit edilmiştir. Daha evvelki çalışmalarda ele alınan iyimserlik değişkeni akademik iyimserlikle farklılık gösterebileceği gibi bu durumun daha ziyade araştırmanın dezavantajlı bir bölgede yürütülmesine bağlı olarak gelişen algı farklılıklarından kaynaklanabileceği

düşünülmektedir. Kırsal bölgede görev yapan genç öğretmenlerin duygusal zekâ yetenekleri yükseldikçe akademik tatmin oranlarının öğrenci, veli, kurum yöneticisi, yaşanan bölgenin altyapı olanakları ve akademik donanım gibi çevresel faktörlere ilişkin algılar doğrultusunda azalabileceği düşünülebilir.

Psikolojik dayanıklılık ölçeğinde Gürgân (2006) yılındaki çalışmasında güçlü olma, girişimci olma, iyimser olma/yaşama bağlı olma, iletişim/ilişki kurma, öngörü, amaca ulaşma, lider olma ve araştırmacı olma şeklinde sekiz alt boyut tespit etmiştir. Ancak bu çalışmada kimi boyutların birleştiği kimi boyutların da faktör analizi sonucu analizden çıkmış olduğu, böylelikle psikolojik dayanıklılığın güçlü olma ve iyimser olma/yaşama bağlı olma, araştırmacı olma ve öngörülü olma ve girişimci olma ve iletişim/ilişki kurma olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Dolayısıyla Gürgân'ın çalışmasında yer alan lider olma ve amaca ulaşma boyutları bu çalışmada ortaya çıkmamıştır. Bu durumun nedeni Gürgân'ın ölçeği Ankara ilinde ve üniversite öğrencileriyle test etmiş olmasına karşın, bu araştırmada ölçeğin Hakkâri il merkezi ve Yüksekova ilçesindeki öğretmenlerle test edilmiş olması, dolayısıyla mesleki ve çevresel koşulların etkisi şeklinde açıklanabilir.

Hem ulusal hem uluslararası yazında duygusal zekâ ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada hemşirelik öğrencilerinin duygusal zekâ yetenekleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki incelenmiş ve duygusal zekânın psikolojik dayanıklılık üzerinde pozitif ilişkisi olduğu bulunmuştur (Büyükbayram vd. 2016). Armstrong, Galligan ve Critchley, yaptıkları çalışmada duygusal zekâ yeteneklerine sahip oldukları tespit edilen katılımcıların sevdiklerini kaybetmek, hastalık, işten atılma gibi olumsuz yaşam olaylarına karşı psikolojik dayanıklılıklarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir (Armstrong, Galligan ve Critchley, 2011). Benzeri birçok çalışma da duygusal zekâ ile psikolojik dayanıklılık arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi destekler niteliktedir. Başka bir deyişle duygusal zekâ düzeyi yüksek ve duygusal zekânın alt boyutlarına haiz bireyler hem bireysel yaşamlarında hem iş çevresi, arkadaş çevresi vb. sosyal çevreleri içerisinde yaşamsal durum ve olaylara karşı psikolojik yönden daha dayanıklı olmaktadır.

Duygusal zekâ alanında nadiren kullanılan bir yaklaşım, yönetsel yaklaşımdır. Yönetsel yaklaşım, duygusal zekânın örgütsel performansı etkilediğini ileri sürmektedir. Buna göre bir kurumda çalışanların duygusal yetenekleri ne kadar yüksekse verimlilikleri de o kadar yüksek olmaktadır. Başarı yalnızca kantitatif değerlerle değil aynı zamanda duygulara yönelik değerlerle ortaya çıkar (Côté ve Miners, 2006). Çalışma yaşamında olumlu ve olumsuz duygular, sadakat, bağlılık, aidiyet gibi tutumları ve diğerlerine yardım etme veya daha istekli çalışma gibi davranışları etkiler (Ashkanasy ve Daus, 2002). Hedefler, en iyi sosyal ve çevresel ihtiyaçların da karşılanması yoluyla başarılı (Caruso ve Salovey, 2004).

Duygusal zekânın psikolojik dayanıklılık üzerinde tespit edilen anlamlı etkisi, literatürde yer alan geçmiş çalışmaları destekler niteliktedir. Armstrong, Galligan ve Critchley'e göre duygusal zekâ yetenekleri yüksek olan bireyler, olumsuz yaşam olayları karşısında daha az stres yaşamaktadırlar, dolayısıyla bu bireylerin psikolojik olarak daha dayanıklı oldukları söylenebilir (Armstrong, Galligan ve Critchley, 2011).

Pozitif duygulara sahip bireylerin dayanıklılıklarına ilişkin çok sayıda araştırma yürütülmüştür. Buna göre pozitif duygulara sahip bireyler; enerjik, yeni deneyimlere açık ve meraklı bireylerdir. Olumsuz durumlara başa çıkmada mizahı kullanarak duygularını yönlendirebilirler. İyimser düşünce ve esnekliğe sahip olup etkin bir biçimde sosyal ağlar edinirler. Olumlu duyguların direkt olarak dayanıklılık sağladığından söz edilemez; ancak esnek bireylerin bu özelliklerinin stresli karşılaşmalardaki tepkilerinin oluşmasında önemli işlevsel roller üstlendiği söylenebilir. Daha az dirençli bireyler, diğer meslektaşlarına kıyasla olumsuz duygusal uyarılmalardan daha hızlı etkilenmektedirler (Tugade, Fredrickson ve Barrett, 2004).

Cinsiyete dayalı farklılıkları irdeleyen geçmiş çalışmaların önemli bir kısmı kadınlarda duygusal zekâ yeteneklerinin, erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak Schneider, Lyons ve Khazon, kadınlarda duygusal zekâ yeteneklerinin daha yüksek olarak tespit edildiğini ve bu durumun psikolojik dayanıklılığa olumlu bir yansıması olmadığını belirtmişlerdir (Schneider, Lyons ve Khazon, 2013).

Akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık arasında da bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür. Beard, W. K. Hoy ve A. W. Hoy'a göre, akademik iyimserlik, öğretmenin öğrenciye ve veliye güvenerek öğrencinin psikolojik dayanıklılık ve azim yardımıyla zorlukların üstesinden gelebileceği ve başarılı olabileceğine dair inancıdır (Beard, Hoy ve Hoy, 2010).

Öğretmenlerin okuldaki akademik iyimserliğini ölçmek amacıyla Atilla Yıldırım ve Ercan Yılmaz tarafından yapılan 'Öğretmenlerin Okullardaki Akademik İyimserlik Algılarının Tercih Ettikleri Öğretim Stilleri Açısından İncelenmesi' adlı çalışmada, Konya örnekleminde toplam 13 okuldan 332 öğretmene uygulanmıştır. Bu çalışmada katılımcılara Çoban ve Demirtaş'ın 2011 yılında geliştirdiği "Okul Akademik İyimserlik Ölçeği" ile Sarıtaş ve Süral'in 2010 yılında Türkçeye uyarladıkları "Grasha - Reichmann Öğretme Stili Ölçeği" kullanılmıştır. Bulgulara göre katılımcı olan öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri puanları ile akademik iyimserlik toplam puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir (Yıldırım ve Yılmaz, 2018).

Uygulayıcılar açısından ele alındığında, araştırma sonuçları öğretmenlere ve okul yöneticilerine yol gösterici niteliktedir. İş yaşamında çoğunlukla göz ardı edilen duygusal zekâ yetenekleri ve özelliklerinin geliştirilmesine daha fazla önem verilmeli, akademik yaşamdaki kalite artırılmalı, olumsuz durum veya duyguları yönetmede duygusal zekâ devreye sokulmalıdır. Duyguların farkında olmak, esnekliği artırır. Esneklik, dinamik bir süreçtir. Olumlu duygular insanların esnek düşünme yeteneği, yaratıcı çözümler bulma ve stresli durumlarla başa çıkmada etkilidir. Bireylerin etkili başa çıkma stratejileri kullanması travmalara ve zor durumlara uyumlarını kolaylaştırır. Bu durum, onlara daha iyimser bir bakış açısı sağlar ve yaşam doyumunu artırır. İleriki çalışmalarda duygusal zekâ, akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılığın öğrenciler, veliler ve okul yöneticileri gibi gruplarda da araştırılması alan yazına katkı sağlayacaktır. Bunun yanında duygusal zekâ, akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılığın performans, mesleğe bağlılık, çalışılan kuruma duyulan aidiyet gibi değişkenler üzerindeki etkilerinin incelenmesi de faydalı olabilir.

Kaynakça

- Armstrong, A. R., Galligan, R. F. ve Critchley, C. R. (2011). Emotional Intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, 51, 331-336.
- Ashkanasy, N. ve Daus, C. S. (2002). Emotion in The Workplace: The New Challenge For Managers. *Academy Of Management Executive*, 16 (1): 76-86.
- Augusto-Landa, J. M., Pulido-Martos, m. ve Lopez-Zafra, E. (2011). Does Perceived Emotional Intelligence and Optimism/pessimism Predict Psychological Well-being?. *Journal of Happiness Studies*, 12, 463-474.
- Bariso, J. (2019). *Uygulamalı Duygusal Zekâ Gerçek Hayat İçin Duygusal Zekâ Rehberi*. (Çev: Hande Beyazıt.) İstanbul: Sola Unitas. (Orijinal Yayın Tarihi, 2018)
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Beard, K. S., Hoy, W. K. ve Hoy, A. W. (2010). Academic Optimism Of Individual Teachers: Confirming A New Construct. *Teaching And Teaching Education*, 26, 1136-1144.
- Biroğul, H. K. ve Deniz, M. E. (2017). Farklı Branş Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 814-825.
- Bitmiş, M. G., Sökmen, A. ve Turgut, H. (2013). Psikolojik Dayanıklılığın Tükenmişlik Üzerine Etkisi: Örgütsel Özdeşleşmenin Aracı Rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 27-40.
- Bozkurt, Ö. ve Ercan, A. (2017). Akademik İyimserlik ile Performans Arasındaki İlişkinin Akademisyenler Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, ICMEB17 Özel Sayısı, 251-263.
- Büyükbayram, A., Baysan Arabacı, L., Taş, G. ve Varol, D. (2016). Öğrenci Hemşirelerin Duygusal Zekâ ve Sosyotropi-Otonomi Kişilik Özellikleri ile Psikolojik Dayanıklılıkları Arasındaki İlişki. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (3), 29-37.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (2000) *Liderlikte Duygusal Zekâ*. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 12-376.
- Caruso, D. R. Ve Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager, How To Develop And Use The Four Key Emotional Skills Of Leadership*. New Jersey: Jossey-Bass.
- Côté, S. Ve Miners, C. T. H. (2006). Emotional Intelligence, Cognitive Intelligence, And Job Performance. *Administrative Science Quarterly*, 51: 1-28.
- Crowley, B. J., Hayslip, B., ve Hobdy, J. (2003). Psychological hardiness and adjustment to life events in adulthood. *Journal of Adult Development*, 10(4), 237-248.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu-Zekâ İlişkisi Ve Duygusal Zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(3), 317-348.
- Deniz, M. E., Erus, S. M. ve Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli Farkındalık ile Psikolojik İyi Oluş İlişkisinde Duygusal Zekânın Aracılık Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7 (47), 17-31.
- Deniz, M. E., Özer, E. ve Işık, E. (2013). Duygusal zekâ özelliği ölçeği-kısa formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 407-419.
- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, 1-9.
- Durak, M. (2002). *Predictive Role of Hardiness on Psychological Symptomatology of University Students Experienced Earthquake*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Durmuş, B., Çinko, M. ve Yurtkoru, E.S. (2018). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta.
- Extremera, N., Duran, A. ve Rey, L. (2007). Perceived Emotional Intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences* 42, 1069-1079.

- Goleman, D. (2007). Duygusal Zekâ EQ Neden IQ'dan Daha Önemlidir? (Çev: Banu Seçkin Yüksel) Varlık Yayınları, İstanbul. (Orijinal yayın tarihi,1996) 31, 20- 390.
- Goleman, D. (2019). İşbaşında Duygusal Zekâ (Çev: Handan Balkara) Varlık Yayınları, İstanbul. (Orijinal yayın tarihi, 1998) 19, 10-389
- Goleman, D. (2019). Duygusal Zekâ ve Liderlik, Optimist, İstanbul. 1, 10-97.
- Gillham, J. ve Reivich, K. (2004). Cultivating optimism in childhood and adolescence. *The American Academy of Political and Social Science*, 146-163. doi: 10.1177/0002716203260095.
- Gürgân, U. (2006). Yılmazlık Ölçeği (YÖ): Ölçek Geliştirme, Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(2), 45-74.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, National Center for Family &Community Connections with Schools, 19-20.
- Hanton, S., Evans, L. ve Neil, R. (2003). Hardiness and the Competitive Trait Anxiety Response. *Anxiety, Stress and Coping*, 1(2), 167-184.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K. ve Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-835.
- Hoy, W. A. (2010). Eğitim Psikolojisi (Çev.: Duygu Özen), Kaknüs Yayınları, İstanbul, 46.
- Işık, Ş. (2016). Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4 (2), 165-182.
- Kanbur, E., Kanbur, A. ve Özdemir, B. (2017). Psikolojik Dayanıklılık İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkide İş Doyumunun Aracılık Rolü: Havacılık Sektöründe Bir Araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 4 (2), 127-141.
- Karacaoğlu, K. ve Köktaş, G. (2016). Psikolojik Dayanıklılık ve Psikolojik İyi Olma İlişkisinde İyimserliğin Aracı Rolü: Hastane Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(2), 119-127.
- Kayacı, Ü. ve Özbay, Y. (2016). Üniversite öğrencilerinin travmatik yaşantı, psikolojik doğum sıraları ve sosyal ilgilerinin psikolojik dayanıklılıklarını yordaması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(1), 128-142.
- Kerimgil, Ç. S. ve Gürol, M. (2013). *Akademik İyimserlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması*, 1. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi.
- Kumcagiz H., Celik B.S. , Yilmaz M. ve Eren Z. (2011). The effects of Emotional Intelligence on optimism of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30 (2011) 973 – 977.
- Küçükahmet, L. (2010). Eğitim Bilimine Giriş. Nobel Yayınevi: Ankara, 11, 182-192.
- Kirby, M. M. (2009). *Academic optimism and community engagement in urban elementary schools*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). College of William and Mary: Williamsburg.
- Motan, İ. ve Gençöz, F. (2009). Psikolojik Dayanıklılığı Nasıl Ölçebiliriz? Bir Türk Örneğinde Kişisel Görüş Ölçeği-II'nin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Kriz Dergisi*, 17 (1), 1-11.
- Ngidi, D. P. (2012). Academic Optimism: An Individual Teacher Belief. *Educational Studies*, 38 (2), 139-150.
- Özden, Y. (2014). Öğrenme ve Öğretme, Pegem Akademi: Ankara, 7, 15.
- Rey, L. ve Extremera, N. (2014). Positive psychological characteristics and interpersonal forgiveness: Identifying the unique contribution of Emotional Intelligence abilities, Big Five traits, gratitude and optimism. *Personality and Individual Differences*, 68, 199-204.
- Salovey, P. ve Mayer, J.D. (1989-1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition And Personality*, 9(3), 185-211.
- Sarkar, M. Ve Fletcher, D. (2014). Psychological resilience in sport performers: a review of stressors and protective factors. *Journal of Sports Sciences*, 32 (15), 1419-1434, DOI: 10.1080/02640414.2014.901551.
- Selçuk, Z. (2018). Eğitim Psikolojisi, Nobel: Ankara, 23, 47.
- Schneider, T. R., Lyons, J. B. ve Khazon, S. (2013). Emotional Intelligence and Resilience. *Personality And Individual Differences*, 1-5.

- Stewart, M., Reid, G. & Mangham, C. (1997). Fostering children's resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, 12, 21-31.
- Terzi, Ş (2008). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ve Algıladıkları Sosyal Destek Arasındaki İlişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (29), 1-11.
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L. ve Barrett, L. F. (2004). Psychological Resilience And Positive Emotional Granularity: Examining The Benefits Of Positive Emotions On Coping And Health. *Journal of Personality*, (6), 1161-1190.
- Woolfolk, A. (2010). Educational psychology. Pearson, USA, 11, 1136.
- Windle, G., Markland, D. A. ve Woods, R.T. (2008). Examination of a theoretical model of psychological resilience in older age. *Aging & Mental Health*, 12 (3), 285-292.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 139-146.
- Yıldırım A. ve Yılmaz E. (2018) Öğretmenlerin Okullardaki Akademik İyimserlik Algılarının Tercih Ettikleri Öğretim Stilleri Açısından İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 1624-1625.

The Effect of Emotional Intelligence Skills on Academic Optimism and Psychological Resilience in Different Branch Teachers

Abdurrahman Kasım PAKIŞ

Mehmet Engin DENİZ

To cite this article: Pakiş, A. K. ve Deniz, E. M. (2020). Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zeka yeteneklerinin akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık üzerine Etkisi, *e- Kafkas Araştırmaları Dergisi*, 7, 153-166. doi:10.30900/kafkasegt.752595

Research article

Received: 13.06.2020

Accepted:09.07.2020

Introduction

Teachers, as individuals who shape the lives of a society, even all of humanity, are expected to have high levels of Intelligence in terms of emotional as well as cognitive. To date, the benchmark for cleverness has mostly been the level of cognitive Intelligence. Emotional Intelligence has been overshadowed by cognitive Intelligence in all areas, including the teaching profession. However, perhaps the most important problem in today's society has been that Emotional Intelligence has not been adequately cared for. People who have become aware of this situation have begun to value Emotional Intelligence more and more in social life.

The concept of academic optimism, which has found its place in positive psychology studies, is another subject that is examined within the scope of this study. Academic optimism is significantly influenced by teachers' expectations and perceptions of environmental factors, such as their colleagues, the institution, their managers, and the educational system they are in.

The teaching profession is perhaps the most popular area in society. The teacher plays an active role in preparing the students for life, as well as giving knowledge and skills academically. The teacher is involved not only in the academic and personal development of the students but also, especially health status, family life, etc. All these obligations can be a source of stress for the teacher. In this study, the effect of Emotional Intelligence on academic optimism and psychological resilience in different branch teachers has been researched.

Method

Research design is an example of the type of survey research. This is definitional research in that it reveals the current situation. As a sampling method, the convenience sampling method was preferred with time and cost constraints in mind. Within the scope of the research, 709 teachers working in Hakkâri Central and Yüksekova districts were reached. Data were collected by the face-to-face survey method in the study using the quantitative method. Statistical methods used in data analysis were frequency distribution and linear regression. This research covered only the Yüksekova district and the central district in Hakkâri province. Besides, due to the outbreak of Covid 19, which occurred during data collection, a severe time constraint was encountered. Since a face-to-face questionnaire was applied to teachers working in the Ministry of education, it was not possible to continue collecting data during the transition to distance education. At first, the frequency distributions were examined to reveal the demographic characteristics of the participants in the study. Then, simple linear regression analysis was performed to test the effect of Emotional Intelligence on academic optimism and psychological resilience. According to the research, 9.2% of academic optimism was

explained by Emotional Intelligence. The effect of Emotional Intelligence on academic optimism was found to be negative. 27.5% of psychological resilience was explained by Emotional Intelligence.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

When it comes to intelligence, people often think of IQ-Intelligence quotient. Being intelligent is similarly associated with higher levels of cognitive Intelligence. However, Emotional Intelligence which is another dimension of Intelligence is as important as cognitive Intelligence. Emotional Intelligence is linked to managing our emotions in our internal and external relationships. An individual with a high level of cognitive intelligence may not have equal levels of Emotional Intelligence. This situation has become perhaps one of the biggest problems in today's society. We see that cognitive Intelligence is highly valued in school, workplace, and other social groups, starting with family in the individual's childhood. However, Emotional Intelligence is as important as cognitive intelligence, or even greater than it is. There have been no studies in the literature directly on the effect of Emotional Intelligence on academic optimism. But the correlation between Emotional Intelligence and optimism has often been addressed. In this study, which examined the effects of Emotional Intelligence on academic optimism and psychological endurance in different branch teachers, it was observed that Emotional Intelligence had negative effects on academic optimism and positive effects on psychological endurance.

It can be thought that their academic satisfaction rates may decrease in line with perceptions of difficult environmental factors such as student, parent, institution manager, infrastructure opportunities of the living area, and academic equipment since the Emotional Intelligence abilities of some new young teachers in rural areas are very high. For practitioners, the results of the research are guiding teachers and school administrators. More attention should be given to the development of Emotional Intelligence abilities and characteristics that are often overlooked in business life, that quality in academic life should be increased, and that Emotional Intelligence should be put into action in managing negative situations or emotions. Positive emotions play an effective role in people's ability to think flexibly, find creative solutions, and deal with stressful situations. These provide them a more optimistic outlook and increase their life satisfaction. In future studies, the study of Emotional Intelligence, academic optimism, and psychological resilience in different groups such as students, parents, and school administrators will add more contribution to the research field. Also, it may be useful to examine the effects of Emotional Intelligence, academic optimism, and psychological resilience on variables such as performance, commitment to the profession, belonging to the institution.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının, Öğretmenlerinin ve Öğretim Elemanlarının "Öğretmenlik Uygulaması" Sürecinde Yaşadıkları Zorlukların İncelenmesi¹

Esra Akgül  Fulya Ezmeci  Berrin Akman 

Atıf: Akgül, E., Ezmeci, F. ve Akman, B. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının "öğretmenlik uygulaması" sürecinde yaşadıkları zorlukların incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 167-184. doi:10.30900/kafkasegt.701585

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 10.03.2020

Kabul Tarihi: 12.07.2020

Öz

Bu çalışmada öğretmenlik uygulamasında yaşanan zorlukları ve uygulamanın niteliğinin artırılması için neler yapılabileceğini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma temel nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiş ve okul öncesi eğitim anabilim dalında öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adayları, okul öncesi öğretmenleri ve öğretim elemanları ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formu, gözlem formu ve kontrol listesi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşmelerde öğretmen adaylarına; uygulamalar sırasında yaşanan zorluklar, teorik derslerin sürece yansması, yeterli ya da donanımlı hissedilen alanlar, mesleki açıdan kazanımlar ve uygulamanın iyileştirilmesi adına önerilerinin neler olduğuna ilişkin sorular sorulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerine ise uygulamalar esnasında yaşanan zorluklar, üniversiteyle iletişim, öğretmen adaylarının yaşadığı sorunlar ve bunlara yönelik olası çözümler ve mesleki açıdan öğretmene sunduğu olanaklara ilişkin sorular yönlendirilmiştir. Öğretmenlere yönlendirilen sorular; öğretmen adaylarını haftada en az bir kez gözlemleyerek dönütler veren uygulama sorumlusu öğretim elemanlarına da yöneltilmiştir. Ayrıca gözlem formu ve kontrol listesi araştırmacılar tarafından sekiz hafta boyunca en az yarım gün gözlem yapılarak ve öğretmen adaylarının bu süreçte hazırlamış oldukları tüm planlar incelenerek doldurulmuştur. Veriler tümevarımsal analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlik uygulamalarında yaşanan sorunların temel olarak öğretmen adaylarından, öğretmenden, üniversite ve lisans eğitiminden, atama süreci ile ilgili kaygılardan ve okuldan kaynaklı nedenlerden dolayı ortaya çıktığı görülmüştür. Gözlem notları ve kontrol listelerinden elde edilen bulgular genel olarak tüm paydaşların görüşleriyle paralellik göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni, okul öncesi öğretmen adayı, staj uygulaması.

Abstract

This research aims to determine the difficulties in teaching practices and the ways to improve them. The fourth-grade prospective teachers in the Department of Early Childhood Education, the preschool teachers, and the instructors were interviewed. Interview, observation, and checklist forms were used as data collection tools. The prospective teachers were asked questions about the difficulties encountered during the practices, the reflection of theoretical lessons on the process, the moments when they felt competent and equipped, professional outcomes, and suggestions for improving the practices. The preschool teachers were asked questions about the difficulties during the practices, communication with the university, the problems faced by the prospective teachers and possible solutions to these problems, and the professional opportunities for the teachers. The questions were also asked to the instructors observing the prospective teachers and giving feedback at least once a week. The observation form and the check list were filled by the researchers by performing at least a half day observation during eight weeks and examining all plans prepared by the prospective teachers. The data were analyzed by inductive analysis method. The study revealed the problems of teaching practices basically resulted from the prospective teachers, teachers, university and undergraduate education, concerns about the appointment process and school. The findings obtained from the observations and check lists are generally consistent with the opinions of all participants. Suggestions on undergraduate education and teaching practices are presented in detail on participant basis in the findings of the study.

Keywords: pre - school education, preschool teacher, preschool teacher candidate, teaching practice

¹ Bu çalışma 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde öğretmen adayları; öğretmenlik deneyimi kazanmak, öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerini geliştirebilmek, kendi alanlarını tam anlamıyla uygulamalı olarak öğrenebilmek, eğitim öğretim faaliyetlerini gözlemleme, planlama ve uygulama becerisi edinmek amacıyla öğretmenlik uygulamalarına tabi tutulmaktadır.

Öğretmenlik uygulamalarının niteliğinin artırılması geleceğe dönük eğitimin kalitesinin artırılmasıyla doğrudan ilişkilidir çünkü öğretmen eğitiminde öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adaylarına önemli kazanımlar sağlamaktadır. Yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasının sonrasında öğretmenlik mesleğinin etik değerlerine ilişkin algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı (Şişman ve Acat, 2003), eğitim öğretimle ilgili deneyim kazanmakla birlikte (Yıldırım, Özyılmaz Akamca, Ellez, Karabekmez ve Bulut Üner, 2019) kişisel özelliklerinin geliştiği (Çiçek ve İnce, 2005) ve uygulamaların hem kişisel hem de mesleki yeteneklerini geliştirmede etkili olduğu (Kılıç, 2004) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının mesleki tecrübe, öğretmenlik mesleğini anlama ve anlamlandırılmalarında çok önemli bir rol oynadığı söylenilir.

Ayrıca öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimi açısından değerlendirildiğinde, yurtdışında yapılan çalışmalar da, uygulama okullarında yürütülen öğretmenlik uygulamalarının öğretmenlerin gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Beck ve Kosnik, 2002; Brooks, 2006; Burton, 1998). Buna birlikte öğretmenlik uygulaması kapsamında öğretmen adaylarına rehber olarak belirlenen öğretmenlerin nitelikli bir rehberlik gerçekleştireceği düşünülmektedir. Ancak bu konuda yapılan araştırmaların bir kısmı öğretmenlerin rehberlik etme konusunda yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir (Cansaran, İdil ve Kalkan, 2006; Ergün ve Özdaş, 1999; Kiraz ve Yıldırım, 2007; Şad, 2010; Turgut, Yılmaz ve Firüzan, 2008). Bu sebeple uygulama öğretmenlerinin niteliği öğretmenlik uygulamasının niteliğini de etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlik uygulamasının kalitesinin artırılması için kaliteyi etkilen birincil paydaşlardan olan öğretmenlerin görüş ve önerileri de son derece önem taşımaktadır.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin öğretmen yetiştirmedeki önemi, alan yazında birçok araştırmaya konu olmakla birlikte öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi de birçok çalışmada ele alınmıştır (Baştürk, 2007; Boz ve Boz, 2006; Bulut ve Demircioğlu, 2000; Çetintaş ve Genç, 2005; Genç, Sarıçam ve Bakır, 2001; Güzel ve Cerit, 2006; Güzel ve Oral, 2006; Köroğlu, Başer ve Güneş, 2000). Buna ek olarak, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi ile ilgili görüş ve değerlendirmelerini ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Avcı ve İbret, 2016; Baştürk, 2007; Boz ve Boz, 2006; Bulut ve Demircioğlu, 2000; Büyükgöze Kavas ve Bugay, 2009; Değirmençay ve Kasap, 2013; Demir ve Çamlı, 2011; Eraslan, 2009; Koç ve Yıldız, 2012; Şahin, 2003). Bu çalışmalar incelendiğinde değerlendirmelerin sadece öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda yapıldığı görülmektedir.

Kuram ve uygulama arasındaki bağı güçlendirmek ve öğretmen adaylarına mesleki gelişimleri için destek sağlamak amacıyla öğretmen eğitiminde, üniversiteler ve uygulama okullarının birlikte çalışması gerektiğinin altı çizilmektedir (Kasapoğlu, 2015). Öğretmenlik uygulaması öğretmen adayı, öğretmen ve öğretim elemanlarını kapsayan çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreci sadece bir paydaş açısından incelenmek diğer bakış açılarının göz ardı edilmesine sebep olacaktır. Mevcut çalışmada yapılan uygulamalarda öğretmen adaylarını gözlemleyerek uygulamalarına geri bildirimler veren öğretim elemanlarının da görüşlerinden faydalanılmıştır. Bu nedenle mevcut çalışmada alan yazından farklı olarak diğer paydaşların bakış açıları da dahil edilerek çok boyutlu bir değerlendirme yapılmış ve üç farklı paydaşın görüşleri harmanlanarak bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlik uygulamalarını bu üç paydaş özelinde değerlendiren Seçer, Çeliköz ve Kayılı (2010)'nın çalışmalarına rastlanmıştır. Ancak bu çalışmanın 2010 yılında yapıldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim programı bu tarihten sonra değişikliğe uğramış, bu değişiklik doğrultusunda öğretmenlik uygulamalarının içeriğinde de değişiklikler yapılmıştır. Mevcut çalışma bu araştırmadan farklı olarak güncel öğretmenlik uygulamalarında yaşanan zorluklar, nedenleri ve çözüm önerileri bağlamında alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Seçer, Çeliköz ve Kayılı (2010) yaptıkları çalışmada yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerini irdelemiştir. Ancak mevcut çalışma karşılaşılan zorluklar, zorlukların nedenleri ve bu sürecin paydaşlara mesleki açıdan neler kazandırdıklarına ilişkin alt boyutları ile de alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca

bu çalışmada alan yazından farklı olarak elde edilen görüşme bulguları neticesinde oluşturulan gözlem formu ve kontrol listesiyle yapılan gözlem notları ve plan değerlendirmeleriyle bulgular güçlendirilmiştir. Tüm bu bilgilerin ışığında bu çalışmada öğretmenlik uygulamasında yaşanan zorluklar ve uygulamanın daha iyi olması için neler yapılabileceğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu hedef doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1- Öğretmenlik Uygulamasında yaşanan zorluklar nelerdir?
- 2- Yaşanan bu zorlukların nedenleri nelerdir?
- 3- Bu zorluklara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
- 4- Öğretmenlik Uygulamasının mesleki açıdan katkıları nelerdir?
- 5- Yaşanan zorluklar, nedenleri ve çözüm önerileri paydaşlar bazında ne tür benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Temel nitel araştırmalar; verilerin gözlem, görüşme veya doküman incelemesi yoluyla elde edildiği yaygın nitel araştırma biçimleridir. Bu desende sorulacak sorular, nelerin gözlemleneceği, dokümanlardan hangilerinin ilişkili kabul edileceği çalışmanın teorik çerçevesine bağlıdır. Temel nitel araştırmalarda verilerin analizinde veriyi karakterize ederek tekrar eden örüntüler belirlenir (Merriam, 2013).

Katılımcılar

Çalışmada bir devlet üniversitesi temel eğitim ana bilim dalında eğitim gören 18 son sınıf öğretmen adayı, öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları sınıflardaki mesleki kıdemleri 6 ila 36 yıl arasında değişen, üniversite mezunu 19 okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adaylarının uygulamalarını sistematik olarak gözlemleyen ve öğretmen adaylarına dönütler veren 8 öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Katılımcıların lisans son sınıf olmaları ve öğretmenlik uygulaması dersini alıyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçüt bazında belirlenen lisans öğrencilerinin uygulama yaptıkları okullarda tabii oldukları öğretmenler ve bu ders sürecinde bağlı oldukları öğretim elemanları çalışmaya dahil edilmiştir.

Çalışmanın Kapsamı

Bu bölümde araştırmanın yapıldığı üniversitede uygulanan öğretmenlik uygulaması hakkında bilgiler sunulmuştur. Öğretmenlik Uygulamasının içeriği: öğretmen adayları lisans eğitimleri süresince, 2. dönem haftada 1 yarım gün 'gözlem', 6. dönem haftada 1 yarım gün 'okul deneyimi', 7. dönem haftada 2 yarım gün ve 8. dönem haftada 3 yarım gün 'öğretmenlik uygulaması' olmak üzere uygulama eğitimi almaktadırlar.

Son sınıfta aldıkları öğretmenlik uygulamasında her yarım gün için 2 etkinlik planı hazırlamaları beklenmektedir. Planlarını, öğretmenlerin aylık planları ve öğretmenlerin beklentileri doğrultusunda hazırlayarak, uygulamadan en az 2 gün önce sorumlu öğretim elemanına göstermeleri gerekmektedir. Sorumlu öğretim elemanın verdiği dönütler doğrultusunda planlar düzeltilerek öğretim elemanına onaylatıldıktan sonra uygulamaya gidilmektedir. Uygulamada ise sorumlu öğretim elemanı haftada en az bir yarım gün staj okuluna giderek öğretmen adaylarının uygulamalarını gözlemlemekte ve aynı gün dönütler vermektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmadaki veriler; nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Görüşme sonuçlarını desteklemek ve kontrol etmek amacıyla görüşmeler neticesinde elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarına yönelik gözlem formları ve kontrol listeleri oluşturulmuştur. Bu formlar ile görüşme sonuçlarından elde edilen verilerin teyidi sağlanmıştır.

Öğretmenler, öğretmen adayları ve uygulama öğretim elemanları için araştırmacılar tarafından ayrı ayrı geliştirilen, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan "Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Öğretmenler için oluşturulan görüşme formunun birinci bölümünde mesleki kıdem ve en son mezun olunan eğitim derecesi bilgilerine yer verilirken; yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan ikinci kısımda ise uygulamalar sırasında yaşanan zorluklar (kendileri ve öğretmen adaylarının yaşadıkları), bu zorlukların nedenleri, çözüm önerileri ve mesleki açıdan kendilerine katkısı olup olmadığına ilişkin soruları içermektedir. Geçerliliği sağlayabilmenin yollarından birisi olan inandırıcılığı (Creswell, 2014; Creswell ve Clark, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2013) sağlamak adına uzman görüşleri alınmıştır. Çalışmada bu bağlamda nitel araştırma yöntemini kullanarak araştırmalar yapmış ve nitel araştırmalara yönelik eğitim vermekte olan 3 alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Alan uzmanları soruları; dili, içeriği ve nitel çalışmaların doğasına uygunluğu yönlerinden değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonucunda uzmanların önerileri doğrultusunda dil ve içeriksel düzeltmeler yapılmıştır.

Öğretmen adayları ve öğretim elemanları için oluşturulan görüşme formları, görüşme sorularının yer aldığı tek bölümden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarına uygulamalar sırasında yaşanan zorluklar, bu zorlukların nedenleri, çözüm önerileri ve mesleki açıdan kendilerine katkısının olup olmadığı sorulurken öğretim elemanlarına uygulamalar sırasında yaşanan zorluklar (kendileri, öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşadıkları), bu zorlukların nedenleri, çözüm önerileri ve mesleki açıdan kendilerine katkısının olup olmadığına ilişkin sorular yer almaktadır. Bu aşamadan sonra elde edilen bulgular doğrultusunda gözlem formu ve kontrol listesi oluşturulmuştur.

Gözlem formu ve kontrol listesi oluşturulurken; öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda öğretmen adaylarının yaşadıkları zorluklar listelenmiştir. Oluşturulan bu listede hazırlanan planlar ve uygulama sürecine yönelik iki farklı boyut ortaya çıkmıştır. Yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin tutarlılığının kontrol edilmesi amacıyla gözlem formu ve kontrol listesi oluşturulmuştur. Gözlem formları öğretmenin adayının uygulaması sırasında gözlem yaparken; kontrol listeleri ise hazırlanan planları incelerken kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Görüşmeden elde edilen veriler analiz edilerek hazırlanan gözlem formu ve kontrol listesi araştırmacılar tarafından 8 hafta boyunca en az bir yarım gün gözlem yapılarak ve öğretmen adaylarının bu süreçte hazırlamış oldukları tüm planlar (864 etkinlik planı) incelenerek doldurulmuştur. Bu gözlem ve doküman incelemesiyle çalışmada elde edilen bulguların desteklenmesi amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Analiz sürecine geçilmeden önce yapılan görüşmeler deşifre edilmiştir. Daha sonra görüşmelerden elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde temalar önceden belirlenmemiş, yapılan görüşmelerden kodlar oluşturulmuş, bu kodlardan temalar ve kategorilere ulaşılarak tümevarımsal analiz yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için veriler üç araştırmacı tarafından kör bir şekilde incelenerek analiz edilmiş, ardından araştırmacılar bir araya gelerek kodları karşılaştırmış ve farklı kategorilere atfedilen kodlar üzerinde üç araştırmacının da mutabık olduğu kodlar nihai olarak alınmıştır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek ortak görüşleri doğrultusunda analizleri birleştirmişlerdir. Analizler neticesinde elde edilen bilgiler baz alınarak gözlem formu ve kontrol listesi oluşturulmuştur. Daha sonra gözlem formu ve kontrol listesinden elde edilen veriler ile görüşmelerden elde edilen verilerin tutarlı olup olmadığına bakılmış, karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda görüşmelerden elde edilen verilerin kontrol listesi ve gözlem formlarından elde edilen veriler ile desteklendiği görülmüştür. Araştırmanın bulgularında aynı sonuçlara ulaşıldığı için görüşmelerden elde edilen veriler sunulmuştur.

Bulgular

Analizler sonucunda elde edilen bulgular; öğretmen adaylarının yaşadıkları zorluklar, öğretmen ve öğretim elemanlarının yaşadıkları zorluklar, yaşanan zorlukların nedenleri, staj önerileri ve mesleki kazanımlar şeklinde dört başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar altında elde edilen kategorilere ve temalara ilişkin bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur. Ayrıca her bir bulguda yaşanan zorluklar, nedenleri ve çözüm önerileri paydaşlar bazında ne tür benzerlikler ve farklılıklar gösterdiği sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Zorluklar

Öğretmen adaylarının yaşadığı zorluklar incelendiğinde yaşanan zorlukların temel olarak öğretmen adayından kaynaklı, uygulama öğretmeninden kaynaklı, üniversiteden kaynaklı, atama süreci ile ilgili kaygılardan kaynaklı ve diğer kategorilerinde toplandığı görülmüştür.

Tablo 1.

Öğretmen Adayından Kaynaklanan Zorluklar

Zorluklar	Öğretmen Adayı	Öğretim Elemanı	Öğretmen
Plan yazmakta zorlanma	*	*	*
Çocukların seviyesine uygun plan hazırlayamama	*	*	*
Problem davranış gösteren çocuklara müdahale	*	*	*
Küçük grup etkinlikleri hazırlama da eksiklik	*	*	*
Etkinlikler arası geçiş	*	*	*
Teoriği pratiğe geçiremememe	*	*	*
Sınıf yönetiminde zorluk	*	*	*
Etkinlik çeşitliliği	*	*	*
Uygulamada zorluk	*	*	*
Diğer kurumlardan gelen öğretmen adayları	*	*	*
Çocukların aşırı hareketli olması	*		
Uyarlama/aile katılımı yazmakta zorluk	*		
Materyal üretememe		*	
Yaratıcı düşünmede zorluk		*	
Çocuklarla etkili iletişim kuramama		*	
Karma yaş gurupları			*
Çocuklarla iletişim			*
Kaynaştırma			*
Beklenmedik durumda müdahale eksikliği			*

Tablo 1’de öğretmen adayları, öğretim elemanı ve öğretmenler bazında öğretmen adaylarından kaynaklanan zorluklar ifade edilmiştir. Tüm paydaşların ortak olarak belirttiği öğretmen adayından kaynaklanan zorluklar ise şunlardır: plan yazmakta zorlanma, çocukların seviyesine uygun plan hazırlayamama, etkinlik çeşitliliği, küçük grup etkinlikleri hazırlamada eksiklik, etkinlikler arası geçiş, teoriği pratiğe geçiremememe, sınıf yönetiminde zorluk, problem davranış gösteren çocuklara müdahale, uygulamada zorluk, diğer kurumlardan gelen öğretmen adayları.

Araştırmacılar tarafından incelenen plan değerlendirmeleri sonucunda ise öğretmen adaylarının plan yazmada ve çocukların yaş guruplarına uygun etkinlik hazırlamada zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak küçük grup etkinliklerinin hem planlama hem de uygulama sürecinde öğretmen adaylarının tamamına yakınının zorluklar yaşadığı görülmüştür. Etkinlik çeşitliliğine bakıldığında ise öğretmen adaylarının drama, fen, hareket ve alan gezisi etkinliklerine 8 hafta boyunca planlarında çok az yer verdikleri görülmüştür. Gözlem sonuçları ise; yukarıdaki bulgularla birçok noktada paralellik gösterirken, çocuklarla etkili iletişim kuramama ve materyal üretememe zorlukları gözlemlenmemiştir.

Sınıf yönetimine ilişkin bir araştırmacının gözlem notu şu şekildedir: “*çocuklardan A., etkinlik sırasında başka bir çocuk konuşurken sözünü kesti, öğretmen adayları Ş. ise tepki olarak sınıf kuralını çocuğa hatırlatarak arkadaşının sözünü kesmemesi gerektiğini söylemek yerine tüm sınıfa yönelik olarak “herkes sessiz olsun” dedi.*”

Diğer kurumlardan gelen öğretmen adaylarına ilişkin araştırmacının gözlem notu şu şekildedir: “*X üniversitesinden gelen öğretmen adayının uygulaması uzun sürdüğü için öğretmen adayları S.’nin uygulaması yarım kaldı*”, “*diğer kurumlardan gelen öğretmen adayları uygulama yaptığı için H. Uygulama yapamadı*”

Tablo 2.
Öğretmenden Kaynaklanan Zorluklar

Öğretmen Adayı	Öğretmen aday ve Öğretim Elaman
Öğretmenle iletişim sorunu	Sınıfta yalnız kalmaları
Etkinliği planlandığı gibi yapamamak	Öğretim elemanı ve öğretmenin beklentilerinin farklı olması
Öğretmenin aşırı müdahalesi	Öğretmenin rehberlik etmemesi/dönüt vermemesi
Etkinliklerde planlanan materyallerin değiştirilmesi	Sorumluluklarının dışında beklentiler.
Etkinlik uygulama aşamasında diğer yetişkinlerin gürültü yapmasından kaynaklı uygulamada zorluk	
Etkinlik uygulamasında etraf kirleniyor diye negatif tavır takılması	
Stajyer abla olarak tanıtılması	

Tablo 2’de öğretmen adayları açısından öğretmenden kaynaklanan zorluklar ifade edilmiştir. Öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının ortak olarak belirttiği öğretmenden kaynaklanan zorluklar ise şunlardır: Sınıfta yalnız kalmaları, Öğretim elemanı ve öğretmenin beklentilerinin farklı olması (tematik-kazanım, sınıf süsleme), Öğretmenin rehberlik etmemesi/dönüt vermemesi, sorumluluklarının dışında beklentiler. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan bu kategori için herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Gözlem bulgularında da benzer sonuçlar elde edilirken; Öğretmenle iletişim sorunu ve etkinliklerde planlanan materyallerin değiştirilmesi gözlemlenmemiştir. Öğretmenden kaynaklanan zorluklara ilişkin bir araştırmacının gözlem notları şu şekildedir: “Sınıftaki çocuklar öğretmen adayları Z’ye “Z abla” şeklinde seslenmektedirler”, “Öğretmen adayları sanat etkinliği uygulamasını yaparken diğer sınıf öğretmenlerinden P. ve N. Sınıfa kahvelerle gelerek uygulama boyunca sohbet etmişlerdir”, “Öğretmen uygulama sırasında aşırı müdahale etti. T. Etkinliğe çok motive başlamıştı ancak etkinlik ortalarında ve sonuna doğru isteksiz olmaya başladı.”

Tablo 3.
Üniversiteden Kaynaklanan Zorluklar

Öğretmen Adayı	Öğretmen
Her hafta plan göstermek	Uygulamanın 3 gün olması
Staj yönergesinin yetersiz olması	
Staj uygulamasının yoğun olması	

Tablo 3’te üniversiteden kaynaklanan nedenler öğretmen adayları ve öğretmenler bazında belirtilmiştir. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde bu kategoriye ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Tablo 4.
Atama Süreci İle İlgili Kaygılardan Kaynaklanan Zorluklar

Öğretmen Adayı	Öğretim elemanları
Kamu Personeli Seçme Sınavından (KPSS)	Okullara ulaşım

Tablo 4’te Atama süreci ile ilgili kaygılardan kaynaklı zorluklara ilişkin öğretmen adayları Kamu Personeli Seçme Sınavından (KPSS) bahsederken, öğretim elemanları okullara ulaşım problemlerinden bahsetmişlerdir. Öğretmenler ise bu konuda herhangi bir görüş belirtmemişlerdir.

Öğretmenler ve Öğretim Elemanlarının Yaşadıkları Zorluklar

Öğretmenler ve öğretim elemanlarının yaşadığı zorluklar boyutunda yaşanan zorluklar ait bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.
Öğretim Elemanları ve Öğretmenlerin Yaşadıkları Zorluklar

Öğretim Elemanı	Öğretmen
Öğretmen adayından kaynaklı: Planların zamanında gelmemesi Öğretmen ve üniversitenin beklentilerinin farklı olması: Öğretmenlerin etkinlikleri sınırlandırması Öğretmenlerin kazanım değil tema vermesi Öğretmenlerin Aylık planlarının olmaması Öğretmenin değerlendirme yaptırmaması Öğretmenin sınıfta Öğretmen adayını yalnız bırakması Yazılan plandan farklı plan uygulanması Diğer: Öğretmenle iletişim sorunu Öğretmenlik tecrübesi eksikliği Ulaşım sıkıntısı Değerlendirme formlarını doldurmak	Öğretmen adayından kaynaklı: İşini sevmeyen, gelmek istemeyen öğretmen adayları Diğer: Üniversite ile iletişim eksikliği Diğer kurumlarda gelen öğretmen adayı olması Zorluk yaşamadım

Tablo 5'te öğretim elemanları ve öğretmenlerin Öğretmenlik Uygulamasında yaşadıkları zorluklar belirtilmiştir. Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarından, öğretmen ve üniversitenin beklentilerinin farklı olmasından ve diğer sebeplerden zorluklar yaşadıklarını söylerken; öğretmenlerin öğretmen adayından ve diğer sebeplerden zorluk yaşadıklarını söylemişlerdir. Bazı öğretmenler ise zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Yaşanan Zorlukların Nedenleri

Yaşanan zorlukların nedenleri alt boyutu incelendiğinde öğretmen adayından kaynaklı, uygulama öğretmeninden kaynaklı, üniversiteden kaynaklı ve uygulama okulundan kaynaklı nedenler kategorileri oluşmuştur. Öğretmen adayından kaynaklı nedenler kategorisine ait temalar tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 6.
Öğretmen Adayından Kaynaklanan Nedenler

Öğretim Elemanı	Öğretmen
Çekingen olmaları Çocukları yeterince tanımamaları Sonuca ve ürüne odaklanma Programı tam olarak öğrenmemiş olmaları	İşbirlikçi olmama (Sınıfı sahiplenmeme) Uygulamayı sınıf geçmeleri gerek bir ders olarak görme

Tablo 6'da öğretmen adayından kaynaklanan nedenler; öğretim elemanı ve öğretmen bazında ifade edilmiştir. Öğretim elemanı, öğretmen ve öğretmen adayları ise ortak olarak; Sınıf yönetimi becerilerinde eksiklik, tecrübesizlik ve teorik bilginin pratiğe yansıtılamamasını neden olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğretmen adayından kaynaklanan nedenlere sınıfı sahiplenmeden kaynaklı işbirlikçi olmadıklarını söylerken; öğretim elemanları bunun çekingenlik ve çocukları yeterince tanımamalarından kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmacılar; yukardaki bulgulara benzer gözlem sonuçları elde etmişlerdir. Ancak öğretmen adaylarının işbirlikçi olmamaları (Sınıfı sahiplenmeme) ve uygulamayı sınıf geçmeleri gerek bir ders olarak gördükleri bulguları gözlemlenmemiştir.

Araştırmacıların gözlem notları şu şekildedir: “N. çocukların isimlerini bilmediği için isimleriyle hitap etmiyor.”, “A. sanat etkinliği yaparken tüm sınıfın birlikte oluşturacakları akvaryumu tamamlamaya odaklandığı için çocukların sorularına çok kısa cevaplar verip bir an önce boyama ve kesme işini bitirmelerini söyledi”.

Tablo 7.
Üniversiteden Kaynaklanan Nedenler

	Öğretmen Adayı	Öğretim Elemanı	Öğretmen
Zamanımızın alması	*		
Fiziksel yorgunluk	*		
Yoğun olması (3gün)	*		
Düzenlemelerinin yetersiz olması	*		
Sorumlulukların net tanımlanmaması	*		
Program dersinin tek dönem olması ve uygulama basamağının olmaması		*	
Staj gününün az olması		*	
Her öğretim elemanının beklentisinin farklı olması		*	
Staj gününün az olması			*
Derslerin teorik ağırlıklı olması	*	*	
Lisans sınıfların çok kalabalık olması	*	*	
Sınıf yönetimi gibi derslere alan hocalarının girmemesi	*	*	
Alan derslerinin seçmeli olmasını	*	*	
Staja okulun ilk gününden başlanmaması	*	*	*

Tablo 7’de üniversiteden kaynaklı nedenler paydaşlar bazında ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak öğretmen adayları ve öğretim elemanları ortak olarak; Derslerin teorik ağırlıklı olması, Lisans sınıfların çok kalabalık olması, Sınıf yönetimi gibi derslere alan hocalarının girmemesi ve Alan derslerinin seçmeli olmasını neden olarak sunmuşlardır. Ayrıca tüm paydaşlar ortak olarak Staja okulun ilk gününden başlanmamasını üniversiteden kaynaklı neden olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 8.
Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler

Öğretmen Adayı	Öğretim Elemanı
Öğretmenin etkinliği değiştirmek istemesi	İdeal öğretmen modeliyle çok karşılaşamamaları
Öğretmenin baskın tavrı	
Öğretmenin öğretmen adayını önemsememesi	
Öğretmenlerin kendi aralarındaki rekabet	

Tablo 8’de öğretmen adayları ve öğretim elemanı bazında öğretmenden kaynaklanan nedenler ifade edilmiştir. Öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının ortak olarak belirttiği öğretmenden kaynaklanan nedenler ise şunlardır: Öğretmenlerin öğretmen adayına yeterince destek olmamaları/ rehberlik etmemeleri, Çocuklar tarafından abla gibi görülmeleri/ öğretmenin bu şekilde tanıtması ve öğretmenlerin öğretmen adayının görev ve sorumluluklarının dışında beklentilerinin olması şeklinde belirtilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan bu kategori için herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Tablo 9.
Okuldan Kaynaklanan Nedenler

Öğretmen Adayı	Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı
Okul idaresinin öğretmen adayları ile iletişime geçmemesi	Gösterişli ve görsel etkinliklere çok önem verilmesi
Okulun fiziksel imkânlarının yetersizliği	

Tablo 9’da öğretmen adaylarının okuldan kaynaklanan nedenlerden dolayı yaşadıkları zorluklar yer almaktadır. Öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının ortak olarak belirttiği okuldan kaynaklanan neden ise okul idaresinin ‘Gösterişli ve görsel etkinliklere çok önem verilmesi’ olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan bu kategori için herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Öneriler

Öğretmenlik uygulamalarının daha etkili ve verimli olması adına öneriler sorulduğunda lisans eğitime ve öğretmenlik uygulamasına yönelik iki kategori oluşmuştur.

Tablo 10.

Lisans Eğitime Yönelik Öneriler

Öğretmen Adayı	Öğretim Elemanı
Alan dersleri gruplara ayrılarak küçük gruplar şeklinde eğitim verilmeli Özellikle program dersi tek dönem olmamalı ve pratiğe dönük olmalı	Uygulamaya yeni gidecek araştırma görevlilerine öğretim üyeleri rehberlik etmeli Uygulama okulla önceki dönemden belirlenmeli Öğretmenlere beklentilerimizin ne olduğu daha açık ifade edilmeli Uygulama okulu olmalı (öğretmenlik tecrübesi olmayan arş. Gör. Öğretmenlik yapmalı, derslerde anlatılan teoriğin uygulaması bu sınıflarda yapılmalı)

Tablo 10’da Lisans eğitime yönelik öneriler öğretmen adayları ve öğretim elemanı bazında ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak öğretmen adayları ve öğretim elemanları ortak olarak; Dersleri alan hocalarının vermesi, Alana dair daha fazla ders alma / bazı seçmeli alan derslerinin zorunlu olması (Kaynaştırma, sanat ve yaratıcılık eğitimi, fen eğitimi, matematik, dil ve kavram gelişimi), Lisans derslerinde uygulama boyutu olmasını öneri olarak sunmuşlardır. Ayrıca tüm paydaşlar ortak olarak öğretmen adaylarına okula uyum süreci hakkında eğitim verilmesini öneri olarak ifade etmişlerdir. Bu bulguya ilişkin ifadeler aşağıdaki gibidir:

“1. sınıftan itibaren uygulamalı eğitim yapmak daha faydalı olur”(Öğretmen Adayı),“Etkinlik türlerine yönelik farklı uygulamalar görme şansımız olmalı”(Öğretmen Adayı), “İlk üç sene sürekli teorik ders almak ve son sınıfta tamamen uygulamaya dönmek yerine teorik derslerinde uygulamasının olmalı” (Öğretim Elemanı), “Teorik olarak aldığımız dersler bana göre fazlasıyla yeterli. Fakat sınıf içerisinde teorik bilgilerimiz çok havada kalıyor. Biraz daha pratik olarak eğitim verilebilir”(öğretmen adayı).

Tablo 11.

Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Öneriler

Öğretmen Adayı	Öğretim Elemanı	Öğretmen
Öğretmen-öğretim elemanı iletişiminin güçlü olmalı Öğretim elemanı ve Öğretmen adayları daha çok bir araya gelmeli Uygulamada dinlenmek için ara 1 günü gözlem İdari staj	Uygulama okulları önceki dönemden belirlenmeli Öğretmenlere beklentilerimizin ne olduğu daha açık ifade edilmeli Dönüt veren rotasyonun (öğretmen ve Arş. Gör)	Tam gün olmalı Alternatif planları olmalı

Tablo 11’de Öğretmenlik Uygulamasına yönelik öneriler öğretmen adayları, öğretim elemanı ve öğretmenler bazında ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak öğretmen adayları saatleri, sorumlulukları), Uygulama daha önceki dönemlerden başlanmalı ve tüm dönemlere yayılmalı, Staj için tercih edilen öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri değerlendirilmeli ifadelerini öneri olarak sunmuşlardır. Ayrıca tüm paydaşlar ortak olarak Uygulama okulunun ilk gününden başlanmalı, Öğretmenlerle ve okul idaresi ile sık sık toplantılar yapılmalı ve öğretmen adaylarının tüm sürece dahil olmaları (giriş-çıkış) gerektiğini öneri olarak ifade etmişlerdir.

Mesleki kazanımlar

Tablo 12.

Öğretmenlik Uygulamalarının Mesleki Açısından Katkısı

Öğretmen Adayı	Öğretim Elemanı	Öğretmen
Kendine güven	Tecrübe kazanma	Uygulamada güncel bilgiler
İnsan ilişkileri düzenleme	Alandaki eksiklikleri görerek	(yeni yaklaşımlar, değişiklikler)
İş Ahlakı	akademik çalışmalar için fırsat	Karşılıklı öğrenme
Mesleki gelişim (sınıf yönetimi, çocukla etkili iletişim, plan yazma)	Çocukların ve Öğretmen adaylarının ihtiyaçlarının farkına varma	Farklı bakış açıları
Tecrübe kazanmak	Uygulamada güncel bilgiler	Öz denetim
Öz değerlendirme	Teorik dersleri somutlaştırabilmek için birikim	‘Örnek olmaya çalıştığım için kendimi sürekli denetliyorum’
Çocukla iletişim	Öz değerlendirme ve araştırmaya teşvik	Etkinlik havuzu oluşturma
Yararsız	Yaratıcı düşünme	

Öğretmenlik uygulamalarının mesleki açıdan katkısı olup olmadığı alt boyutuna ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmuştur. Genel olarak bakıldığında tüm paydaşların öğretmenlik uygulamalarını mesleki gelişimleri açısından değerli buldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra bazı açılardan kişisel gelişimlerine de katkı sağladığını belirttikleri görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, elde edilen bulgulara ilişkin literatürdeki benzer araştırmalar ele alınmış ve bu araştırmaya benzer/farklı yönleri açısından irdelenmiştir. Daha sonra araştırmaya dahil edilen tüm paydaşların verdikleri yanıtlardaki farklılaşmalar nedenleri irdelenerek tartışılmıştır.

Kasapoğlu (2015) tarafından 2000-2010 yılları arasında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması üzerine yapılan çalışmaların incelendiği araştırma sonucuna göre öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan sorunlar şunlardır: Etkili rehberlik sağlamada ve okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasında görülen eksiklikler, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları arasındaki etkileşim sınırlılığı ya da yokluğu, üniversiteler ve uygulama okulları arasındaki işbirliği sınırlılığı ya da yokluğu, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması ile algıladıkları yetersizlikleri, öğretmen adaylarının uygulama okullarına yerleştirilmesinde karşılaşılan sorunlar, uygulamaya hazırlık ve sınırlı sürede uygulamanın getirdiği güçlükler, fakülte koordinatörleri ve uygulama öğretim elemanlarının seçimi ve yerleştirilmesi için oluşturulan bir sistemin eksikliği ya da yokluğu, devlet okullarında sunulan olanakların sınırlılığı ya da yokluğu, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması ile ilgili kişilerin öğretmenlik uygulamasını ciddiye almamaları ve uygulama öğretmenlerinin, okul deneyiminin edinimi için yapılan etkinliklerin amaçlarının ve içeriklerinin farkında olmamaları. Benzer olarak Seçer, Çeliköz ve Kayılı (2010) tarafından; öğretim elemanları, öğretmenler ve okul öncesi öğretmen adayları ile yürütülen ve okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri konulu araştırmada da uygulama öğretmenlerinin okul deneyimi ders içeriklerini bilmemeleri, uygulamaya devam ettikleri okul ile üniversite arasında işbirliği sağlanamaması, ulaşım zorluğu gibi benzer sonuçlar görülmektedir. Mevcut çalışmada ise bu çalışmadan farklı olarak lisans derslerinin teorikte kalması, diğer kurumlardan gelen öğretmen adayları, sınıf yönetim becerilerinde eksiklik, öğretmenlerin etkinlik sırasında müdahale etmeleri, sınıfta bulunan diğer yetişkinler, cinsiyete dayalı dalga geçilmesi ve staj uygulamasının yoğunluğunun yer aldığı görülmektedir.

Değirmençay ve Kasap (2013)’in çalışmasında lisans öğrencilerinin uygulamanın nasıl yapılması gerektiğine yönelik Fakültede hazırlanan rehber kılavuzun yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım ve arkadaşları (2019)’na göre Fakülteden kaynaklı sorunlardan bir diğeri ise staj kapsamında atanan danışman hoca ile yaşanan iletişim sorunlarıdır. Raporları teslim alan öğretim elemanlarının süreç içerisinde adaylara yeterli ölçüde yardımcı ve destek olmadıklarını ve bu durumda iletişim sorununun yaşandığını belirtmişlerdir.

Duman (2013) tarafından yürütülen ve lisans öğrencilerinin uygulamada yaşadıkları sorunların araştırıldığı makalede; öğrencilerin alanlarında en fazla değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanmakta

zorlandıklarını göstermiştir. Öğrencilerin kazanımlara uygun değerlendirme biçimlerini belirleyebilme, kazanım göstergelere ulaşma düzeyini belirleyebilme ve uygun değerlendirme materyali hazırlayabilme konularında yetersiz oldukları bulunmuştur. Mevcut araştırmada ise lisans öğrencileri plan hazırlama konusunda sorun yaşadıklarını ifade ederken, özel olarak plan oluşturmanın alt boyutu olan değerlendirme yazma hakkında herhangi bir görüş belirtmemişlerdir.

Eraslan (2009)'ın öğretmen adaylarıyla yürüttüğü araştırma sonuçlarına göre; uygulama öğretmenleri günün büyük bir kısmında sınıfta yer almamakta, sınıfta oldukları sürelerde ise öğretmen adaylarına sınırlı sayıda ya da hiç geri dönüş sağlamadıkları tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada da benzer olarak öğretmen adayları ve öğretim elemanları; öğretmenlerin uygulama sürecinde sınıfı terk etmelerinden bahsetmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanları öğretmenlerin sınıfta bulunmamasından dolayı öğretmen adaylarını etkili bir şekilde değerlendirmediklerini ifade etmişlerdir.

Seçer, Çeliköz ve Kayılı (2010)'e göre bu sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri ise mevcut çalışmayla benzer olarak; üniversite ve uygulama okulları arasında işbirliği sağlanması ve uygulama saatlerinin artırılması yer almaktadır. Mevcut çalışmada farklı olarak yalnızca öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik değil, aynı zamanda lisans eğitime ilişkin öneriler de sunulmuştur.

Yıldız, Ulutaş ve Demiriz (2018) tarafından, öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması olarak incelendiği araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve çocukla iletişimde desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür. Bu noktada mevcut araştırmayla karşılaştığımızda ise, Öğretmen adayından kaynaklı zorluklar açısından; öğretim elemanı ve öğretmenler ortak olarak öğretmen adaylarının çocuklarla iletişimde zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmen adayları böyle bir zorluktan bahsetmemişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının çocuklarla iletişimde zorluklar yaşadıklarına dair farkındalıklarının olmadığını ya da öğretmen ve öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının daha aktif olarak çocuklarla iletişime geçmelerine yönelik beklentilerinin olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmenden kaynaklı zorluklar açısından paydaşların farklılaştığı noktaları incelediğimizde öğretmen adayları ve öğretim elemanları öğretmenden kaynaklı zorluklardan bahsederken öğretmenlerin ise kendilerinden kaynaklı herhangi bir zorluktan bahsetmedikleri dikkat çekmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması sürecinde özeleştiri ya da öz değerlendirme yapmaya yönelik eğilimlerinin olmadığı düşüncesini doğurmaktadır.

Üniversiteden kaynaklı zorluklar açısından paydaşların farklılaştığı noktaları incelediğimizde öğretmen adayları genel olarak uygulamayı yoğun ve iş yükünü fazla olarak değerlendirirken; bunun aksine öğretmenler bu sürecin çok daha uzun olması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin mesleki tecrübelerine dayanarak; daha çok uygulama yapmanın öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlamada önemli bir rolü olduğuna ilişkin inançlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Atama süreci ile ilgili kaygılardan kaynaklı zorluklara ilişkin öğretmen adayları Kamu Personeli Seçme Sınavından (KPSS) bahsetmişlerdir. KPSS; öğretmen adaylarının öğretmen olarak atanabilmeleri için girmek zorunda oldukları ve aldıkları puanlar bazında sıralamaya girerek okullara yerleştirildikleri merkezi bir sınavdır. Bu sınav yoğun bir hazırlık dönemi gerektirmektedir. Haftada üç yarım gün öğretmenlik uygulamasına giden ve her gün için ayrı etkinlik planı hazırlıkları yapan öğrenciler; geri kalan zamanın sınava hazırlık için yetersiz olduğunu ve bu sebeple öğretmenlik uygulaması ve hazırlık sürecini birlikte yürütmekte zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ve öğretim elemanlarının yaşadıkları zorluklar incelendiğinde öğretim elemanları, öğretmen ve üniversitenin beklentilerinin farklı olmasından kaynaklı birçok zorluk ifade ederken; öğretmenler bu zorluklara hiç değinmemişlerdir. Bu durumun temel nedeni, üniversitenin beklentilerinin öğretmenlere tam olarak yansıtılmaması ve ya yansıtılsa dahi bu beklentilere yönelik öğretmenlerin uygulama sürecine müdahil olunamamasıdır diye düşünülmektedir.

Ayrıca öğretim elemanlarının yaşanan zorluklarda “öğretmenlik tecrübelerinin olmaması” nı belirtmeleri; çalışmanın dikkat çeken bulgularından biridir. Öğretim elemanının öğretmenlik deneyiminin olmaması, süreci yürütmekte zorlanmalarına sebep olmaktadır.

Yaşanan zorlukların nedenleri incelendiğinde Öğretim elemanları öğretmen adaylarının programı tam olarak öğrenememiş olmalarını önemli bir neden olarak görürken; öğretmenlerin

programa ilişkin herhangi bir ifadelerinin olmadığı görülmüştür. Öğretim elemanları haftalık planları detaylı olarak inceleyip dönütler verirken; öğretmenlerin planları değerlendirmemeleri, sadece verdikleri temalara dönük beklentilerinin olması ve öğretmen adaylarını yalnızca uygulama yaparken değerlendirmelerinden kaynaklı olarak paydaşlar arasında böyle bir farkın olduğu düşünülebilir.

Üniversiteden kaynaklı nedenlere baktığımızda, öğretim elemanları ve öğretmenler, öğretmen adaylarının yaşadıkları zorlukların nedeni olarak uygulama süresinin az olduğunu belirtirken; aksine öğretmen adayları bu sürecin uzun ve iş yükünün fazla olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ve öğretim elemanları uzun vadede nitelikli bir öğretmen yetiştirmek için öğretmenlik uygulamalarını fırsat olarak görürken; öğretmen adaylarının uygulamaların gelecekteki kazanımlarını göz ardı ederek uygulamaları sadece bir ders olarak düşünüp uygulamayı sadece o dersin yükümlülükleri bakış açısıyla değerlendirmektedirler. Bununla birlikte Büyükgöze Kavas ve Bugay (2009) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının artırılmasını istedikleri ve uygulama sayılarını oldukça az bulduklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu farklılığın nedeni bu çalışmada öğretmen adayları haftada üç gün uygulama yapmaktadır. Ayrıca Kavas ve Bugay (2009) çalışmalarında sadece okul öncesi öğretmenliği bölümünü değil diğer bölümleri de çalışma grubuna dahil etmişlerdir. Mevcut çalışmayla sonuçların farklılaşmasının nedeni farklı öğretmenlik alanlarından da kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerden kaynaklanan nedenlere bakıldığında; öğretim elemanları yaşanan zorlukları öğretmenlerin niteliği ve rol model oluşlarıyla ilişkilendirirken; öğretmen adayları daha çok öğretmenlerin kendilerine yönelik tavır, tutum ve davranışlarla ilişkilendirmişlerdir. Seçer, Çeliköz ve Kayılı (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğretmen adaylarına karşı olumsuz tutum göstermeleri ve yardımcı personel gibi davranışları gibi benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Buna benzer olarak Avcı ve İbret (2016) tarafından öğretmen adaylarının uygulamalarda karşılaştıkları sorunların irdelendiği araştırmada; uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını öğretmen gibi görmemesi ve çocukların öğretmen adaylarını bir otorite olarak görmemesi, uygulamadaki sorunlardan biri olarak belirtmektedirler. Demir ve Çamlı (2011) da çalışmasında, Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarının uygulama okullarında idareci, uygulama öğretmeni ve öğrencilerden olumsuz yaklaşımlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşmışlardır Bunun nedeni ise öğretmen adaylarının öğretmenlerle doğrudan sosyal ilişkiler kurup etkileşimli bir süreç yaşarken; öğretim elemanlarının öğretmenleri sadece öğretmenlik özellikleri bazında değerlendirip öğretmen ve öğretmen adayı arasındaki sosyal ilişkilerdeki davranış örüntüleri ve tutumları değerlendirme sürecine dahil etmemelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının okuldan kaynaklı nedenlerde okul idaresiyle iletişim eksikliğinden bahsetmesi araştırmanın dikkat çeken bulgularından biridir. Öğretmen adayları, uygulama sürecinde öğretmenlerden kaynaklı yaşadıkları zorlukların okul idaresi ile karşılıklı iletişime geçilememesinden kaynaklandığına inanmaktadırlar.

Öğretmenlik uygulamasına yönelik öneriler genel olarak değerlendirildiğinde; öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik öneriler sunduğu; öğretmenlerin plan ve uygulamanın süresine yönelik öneriler sunduğu; öğretmen adaylarının ise hem lisans eğitimi hem de uygulamaya dönük öneriler getirmişlerdir. Avcı ve İbret (2016) yaptıkları çalışmada öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersinde yaşadıkları problemlere yönelik; uygulamalara başlanmadan önce uygulama öğretmenleri ile bilgilendirme toplantısının yapılması, ders danışmanlarının uygulama öğretmenlerine öğretmen adaylarının yapması gerekenleri açıklaması ve danışmanların uygulama sınıflarda öğretmen adaylarını aktif olarak gözlemlemeleri gibi çözüm önerilerinde bulunmuşlardır.

Genel olarak bakıldığında tüm paydaşların öğretmenlik uygulamalarını mesleki gelişimleri açısından değerli buldukları görülmektedir. Bunu yanı sıra bazı açılardan kişisel gelişimlerine de katkı sağladığını belirttikleri görülmektedir. Benzer olarak Değirmençay ve Kasap (2013)'ın Fen ve Teknoloji öğretmenliği, Okul Öncesi öğretmenliği ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinde okumakta olan son sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması derslerinin öğrencilerle iletişim kurma, geliştirme, sürdürme becerisi kazandığını, öğretmenlik mesleğine ilişkin becerileri kazanılmasında önemli bir ders olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Becit vd. (2009)'nin öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırmada; öğretmen adaylarının genel olarak öğretmenlik uygulamasına yönelik olumlu bir görüş sundukları,

öğretmenlik mesleğine hazırlık açısından bu derslerin faydalı olduğu ve mesleğe ilişkin farkındalık sağladığı ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada öğretmenlik uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanlarının yaşadıkları zorluklar ve bu zorluklara ilişkin çözüm önerileri irdelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlik uygulamalarında yaşanan sorunların temel olarak öğretmen adaylarından, öğretmenden, üniversite ve lisans eğitiminden, atama süreci ile ilgili kaygılardan ve okuldan kaynaklı nedenlerden dolayı ortaya çıktığı görülmüştür. Gözlem notları ve kontrol listelerinden elde edilen bulgular da genel olarak tüm paydaşların görüşleriyle paralellik göstermektedir.

Çalışmanın bulgularında öğretmenlik uygulamalarının daha etkili ve verimli olması adına lisans eğitimine ve öğretmenlik uygulamasına yönelik öneriler detaylı olarak paydaşlar bazında sunulmuştur. Bu bölümde ise bu öneriler temel alınarak daha kapsamlı ve genel öneriler sunulacaktır.

Öğretmenlik uygulamasında yaşanan zorluklar uygulamanın niteliğini etkilemektedir. Öğretimdeki niteliği artırmak için öncelikli olarak;

Öğretmen adayları ve öğretim elemanları ortak görüş olarak yaşanan zorlukların nedenlerinde lisans eğitimleri sürecinde aldıkları derslerin alan hocaları tarafından verilmemesinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda yeterli öğretim üyesi olmayan üniversitelerde lisans programının açılmaması önerilmektedir.

Öğretmenlik uygulaması Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin ortak sorumluluğunda yer almaktadır. Bu iki kurum arasında öğretmen adaylarından beklenen görev ve sorumluluklar doğrultusunda uyumun olmamasından dolayı öğretmen adayları stajlarda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu doğrultusunda uygulamalarda MEB ile iş birliği yapılarak öğretmenlere öğretmenlik uygulamasının amacı, öğretmen adayının görev ve sorumluluklarına ilişkin bilgi ve eğitim verilmesinin sorunlar için çözüm olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlik uygulamasına yönelik tüm paydaşların (okul, üniversite, YÖK ve MEB) iş birliği içinde olması, bu iş birliğinin sağlanmasına yönelik politikalar geliştirilmesi önerilmektedir.

Öğretmen adayları ve öğretim elemanları lisans derslerinin teorik ağırlıklı olduğunu ve uygulamaya dönüştürmede zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu temelinde lisans derslerinin teorik ve uygulama olarak iki bölümde verilmesi önerilmektedir. Yine bu bulguya paralel olarak öğretmenlik uygulamalarının son sınıfta yoğun olarak verilmesi yerine lisans eğitiminin tüm dönemlerinde uygulamaların gerçekleştirilmesinin teorik olarak alınan derslerin uygulamaya dönüştürülmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca yine öğretmen adayları ve öğretim elemanları yaşanan zorlukların; öğretmenlik uygulamasında rehberlik eden öğretim elemanlarının öğretmenlik tecrübelerinin olmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulamalarında kalitenin artırılması ve yeterli desteğin sağlanabilmesi için öğretmenlik deneyimi olmayan öğretim elemanlarının eğitimin bir parçası olarak öğretmenlik deneyimine tabi tutulmasının gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının uygulama okullarından ve öğretmenlerinden yeterli rehberlik alamamaları, okul idaresinin öğretmen adayı ile iletişime geçmemesi, gösterişli ve görsel etkinliklere çok önem verilmesi, sınıfta yalnız kalmaları gibi uygulama okulu ve öğretmenlerden kaynaklı zorluklar yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda uygulama okul ve öğretmenlerin seçiminde ölçütler ya da standartların belirlenmesi ve bu kriterlere uygun okulların seçilmesi veya okul ve öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitim sunulması önerilmektedir.

Kaynakça

- Avcı, E. K. ve İbret, B. Ü. (2016). Öğretmenlik uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2519-2536.
- Baştürk, S. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersiyle ilgili deneyimleri ve önerileri. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Gaziosmanpaşa, Tokat.
- Becit, G., Kurt, A. A. ve Kabakçı, I. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının okul uygulama derslerinin yararlarına ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 169-184.
- Beck, C. ve Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81-98.
- Boz, N., ve Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 353-368.
- Brooks, V. (2006). A 'quiet revolution'? The impact of training schools on initial teacher training partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 379-393.
- Bulut, S., ve Demircioğlu, H. (2000). Kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 194-200.
- Burton, D. (1998). The changing role of the university tutor within school-based initial teacher education: issues of role contingency and complementarity within a secondary partnership scheme. *Journal of Education for Teaching*, 24(2), 129-146.
- Büyükgöze Kavas, A., ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 13-21.
- Cansaran, A., İdil, Ö. ve Kalkan, M. (2006). Fen bilgisi eğitimi anabilim dallarındaki "Okul Deneyimi" uygulamalarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 83-99.
- Çetintaş, B. ve Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 75-84.
- Çiçek, Ş. ve İnce, L. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüşleri, *H.Ü. Spor Bilimleri Dergisi*, 16 (3), 146-155.
- Değirmençay, Ş. A., ve Kasap, G. (2013). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-57.
- Demir, Ö. ve Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 117-139.
- Duman, G. (2013). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı öğretmenlik uygulaması derslerinin öğrenci boyutunda değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1661-1674.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının " öğretmenlik uygulaması" üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1999). Okul gözlemi ve uygulama çalışmalarının öğretmen adayları üzerindeki etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 115-119.
- Genç, A., Sarıçam, C., ve Bakır, N. (2001). Alman dili eğitimi anabilim dallarında okul deneyimi I dersinin uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 41-51.
- Güzel, H. ve Cerit, N. (2006). *Tezsiz yüksek lisans alan öğretmenliği öğrencilerinin okul deneyimi etkinliklerinin karşılaştırılması*. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri. Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Kasapoğlu, K. (2015). A review of studies on school experience and practice teaching in turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 30(1), 147-162.
- Kavas, A. B. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükler eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 13-21.
- Kılıç, D. (2004). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerine etkisinin değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 172-184.

- Kiraz, E., ve Yıldırım, S. (2007). Enthusiasm vs. experience in mentoring: A comparison of turkish novice and experienced teachers in fulfilling supervisory roles. *Asia Pacific Education Review*, 2(2), 250-261.
- Koç, C., ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Köroğlu, H., Başer, N. ve Güneş, Y. (2000). Okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 85-95.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- 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, E. (2003). Okul öncesi eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile uygulama okullarındaki öğretmenlerin mesleki uygulamalara ilişkin bakış açıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(13), 1.
- Şişman, M. ve Acat, B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 235-250.
- Turgut, M., Yılmaz, S. ve Firüzan, A. R. (2008). Okul deneyimi uygulama sürecinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 8(2), 1-26.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: bir durum çalışması, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 87-100.
- Yıldırım, R. G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A. M., Karabekmez, S., ve Bulut Üner, A. N. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Higher Education ve Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(2), 306-316.
- Yıldız, R., Ulutaş, İ., ve Demiriz, S. (2018). Okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan “öğretmenlik uygulaması” dersine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 869-886.
- Yükseköğretim Kurulu (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: Öğretmen Eğitimi dizisi.

Examination of the Difficulties of Pre-school Teacher Candidates, Teachers and Teaching Staff in the Process of "Teaching Practice"

Esra Akgül

Fulya Ezmeci

Berrin Akman

To cite this article: Akgül, E., Ezmeci, F. ve Akman, B. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının “öğretmenlik uygulaması” sürecinde yaşadıkları zorlukların incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 167-184. doi:10.30900/kafkasegt.701585

Research article

Received: 10.03.2020

Accepted: 12.07.2020

Introduction

This research aims to determine the difficulties encountered in teaching practices and the ways to improve them. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- 1- What are the difficulties experienced in Teaching Practice?
- 2- What are the reasons of these difficulties?
- 3- What are the solution suggestions for these difficulties?
- 4- What are the professional contributions of Teaching Practice?
- 5- What kind of similarities and differences are on the difficulties, causes and solution suggestions based on stakeholders?

Method

This study was designed in a basic qualitative research design. In the study, Interviews were made with 18 teacher candidates studying at a public university primary education, 19 preschool teachers - with university degrees and their practice ranging from 6 to 36 years- in the classes where teacher candidates practice, 8 lecturers systematically observing teacher candidates' practices and giving feedback them.

In the process of data collection, "Interview Form", developed by researchers, consisting of semi-structured questions and Prepared separately for teacher candidates and teachers was used. While creating the observation form and checklist; The difficulties experienced by teacher candidates are listed according to the opinions of teacher candidates, teachers and lecturers. Two different dimensions have emerged regarding the plans and implementation process prepared in this list. While the checklist was created for the dimension for preparing the plan, the observation form was generated for the dimension for practicing.

The interviews were held face to face and each lasted approximately 25 minutes. observation form and checklist - Prepared by analyzing the data obtained from the interviews, are filled in by observing at least and half day for 8 weeks and by examining all the plans (864 activity plans) prepared by teacher candidates in this process.

Inductive analysis method was used in the analysis of the data. To ensure the reliability of the research, it was blindly examined and analyzed by three researchers, then the researchers came together and compared the codes. On the codes attributed to different categories, the codes that all three researchers agreed were decided.

Findings

Findings, obtained as a result of analysis; were gathered under four titles as teacher candidates' difficulties, the difficulties faced by teachers and lecturers, the reasons for the difficulties experienced and practice suggestions and professional achievements.

As a result of the research, It has been founded that the problems experienced in teaching practices arise mainly due to teacher candidates, teachers, university and undergraduate education, concerns about the appointment process and school-related reasons. It was observed that Teacher candidates had difficulty in these issues: courses remain in theory, teacher candidates coming from other institutions, lack of classroom management skills, teachers' intervention during the activity, other adults in the classroom, gender-based bully, teachers' lack of knowledge about the content of school experience, lack of cooperation between the school and the university and The intensity of the internship application.. Solution suggestions for eliminating the problems are firstly cooperation between universities and practice schools, then Increasing the hours of practice at school. In addition, rotation between schools in applications, increasing the quality of The content of the courses given in undergraduate education and Ensuring the effectiveness of the feedbacks received by teacher candidates at practice schools are the other solution suggestions.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In the research carried out by Seçer, Çeliköz and Kayılı (2010), similar results are observed that is the teachers do not know the course contents, the cooperation between the school and the university and the difficulty of transportation. In addition, in the current study, it is observed that undergraduate courses remain in theory, teacher candidates from other institutions, lack of classroom management skills, teachers' intervention during the activity, other adults in the classroom and gender-based bully.

According to Seçer, Çeliköz and Kayılı (2010), the solution suggestions to overcome these problems are similar to the current study; Cooperation between universities and application schools and increasing the application hours are included. Unlike the current study, suggestions for not only the teaching practice process but also undergraduate education were presented.

When we examine the points where the stakeholders differ in terms of difficulties arising from the teacher candidate, the instructor and teachers stated that the teacher candidates had difficulties in communicating with the children. However, teacher candidates did not mention such a difficulty. This suggests that pre-service teachers are not aware that they have difficulties in communicating with children, or that teachers and teaching staff have expectations from pre-service teachers to communicate more actively with children.

When we examine the points where Stakeholders differ in terms of difficulties caused by the teacher; when pre-service teachers and lecturers talk about the difficulties caused by the teacher, pre-service teacher and lecturers talk about the difficulties caused by the teacher. this leads to the idea that teachers do not have a tendency to self-criticize or self-assess during the teaching practice process.

When the Challenges of Teachers and Instructors are examined, while faculty members express many difficulties due to the different expectations of the teacher and the university; teachers never addressed these difficulties. The main reason of this situation is thought that the expectations of the university are not fully reflected to the teachers and that even if they are reflected, teachers cannot be involved in the application process towards these expectations.

In addition, lecturers state that they have “no teaching experience” in the difficulties; is one of the remarkable findings of the study. Lack of teaching experience of the lecturers causes difficulties in conducting the process.

In order to increase the quality of teaching, primarily;

- Undergraduate programs should not be opened at universities that do not have enough faculty members.

- To provide teachers with information and training on teaching practice in cooperation with MEB for internship practices.
- Undergraduate courses given in two parts as theoretical and practical.
- Instead of giving intensive teaching practices in the final year, the implementation of all the periods of undergraduate education
- Implementation of criteria or standards in the selection of schools and teachers
- Cooperation of all stakeholders (school, university, YÖK and MONE) for teaching practice.

Öğrencilerin Toplumsal Köken Özellikleri ve İstenmeyen Davranışlar: Meslek Liselerinde Bir Durum Analizi¹

Hayriye Yeşil Aydoğan  Binali Tunç  

Atıf: Aydoğan, Y. A. ve Tunç, B. (2020). Öğrencilerin toplumsal köken özellikleri ve istenmeyen davranışlar: Meslek liselerinde bir durum analizi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 185-206. doi:10.30900/kafkasegt.750179

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 09.06.2020

Kabul Tarihi: 21.07.2020

Öz

Bu araştırmanın amacı, eğitimci ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak, mesleki-teknik liselerde yaşanan istenmeyen davranış sorunlarını öğrencilerin toplumsal köken özellikleri temelinde değerlendirmektir. Bu amaçla araştırmada, mesleki-teknik liselerde yaşanan istenmeyen davranışlar ailelerin eğitimsel, ekonomik, kültürel ve eğitim algısı ile ilişkilendirilmiştir. Araştırmanın eğitimde disiplin konulu araştırmaların genelinden ayrılan yönü, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını okul dışı toplumsal koşullarla ilişkilendirmesidir. Çalışma, toplumsal köken özelliklerinin yarattığı yoksunluğun öğrencilerin istenmeyen davranışlarına nasıl yol açabildiğini eğitim bileşenlerinin gözünden ortaya koymaya çalıştığından nitel araştırma desenine uygun düzenlenmiştir. Araştırmada Mersin ilindeki iki mesleki-teknik Anadolu lisesindeki üç yönetici, üç rehber öğretmen, beş branş öğretmeni ve 12 öğrenciyle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde öne çıkan noktalara ilişkin betimsel düzeydeki analizler katılımcılardan doğrudan alıntılarla desteklenerek değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmada katılımcı ifadeleri öğrencilerin yoksun ailelerden geldiğini, istenmeyen davranışların büyük ölçüde yoksun yaşam koşullarından kaynaklı olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, ekonomik güçlük yaşayan, eğitim düzeyi düşük, iletişimin zayıf olduğu ailelerden gelen çocukların daha fazla istenmeyen davranış sorunu yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin çok büyük kısmının mesleki-teknik liseye gelme motivasyonu kısa yoldan bir mesleki beceri kazanarak gelir elde edebilecek bir işe girmektir. Öğrenciler gereksinimlerini karşılamak için hırsızlık, arkadaşlarından zorla para alma, devamsızlık ve okul terki gibi davranışlara başvurmakta; bu davranışlarda ebeveynlerin kendi sorunlarıyla ilgilenirken çocuklarını ihmal etmelerinin önemli bir payı olmaktadır. Ailelerde özellikle baba figürü eğitimsel tercihlerde belirleyici olurken annelerin çocuklarına ilişkin kararlarda etkisi sınırlıdır. Yine birçok aile çocuklarının gelir elde etmelerine ihtiyaç duyduklarından bazı zamanlarda çocuklarını okula göndermek yerine yevmiyeli işlere göndermektedirler.

Anahtar Sözcükler: Disiplin, istenmeyen davranışlar, öğrenci sosyo-ekonomik özellikleri

Abstract

This research aims to evaluate the problem behaviors in vocational-technical high schools on the basis of socio-economic characteristics of students. Problem behaviors mostly have been associated with the educational, economic, cultural, and educational status of families. The aspect of the research does not consider the discipline problems of students as individuals and in-school situation. The study is organized in accordance with the qualitative research pattern as it tries to reveal how the deprivation created by socio-economic origin can lead to students' problem behavior. In the research, face-to-face interviews were held with three administrators, three guidance teachers, five branch teachers, and twelve students in two vocational-technical high schools in Mersin province. Most of the problem behaviors are largely due to disadvantaged living conditions. The participants stated that the students have disadvantaged economic and education conditions, and poor communication have more disciplinary problems. The motivation of the vast majority of students coming to vocational-technical high school is to enter a job that can earn income by gaining a professional skill shortly. Students behaviors such as theft, forced money from their friends, absenteeism, and drop-outs in order to meet their some basic needs. While families are dealing with their main problems, they neglect their children. While fathers are determinant in educational preferences in families, the effect of mothers on decisions about their children is limited. Many families also send their children to casual jobs instead of sending them to schools because they need their children to earn income.

Keywords: Discipline, undesirable behaviors, student socioeconomic characteristics

¹ Bu çalışma birinci yazarın "mesleki teknik lise öğrencilerinin disiplin sorunlarının toplumsal kökenlerine ilişkin bir çözümleme" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Eğitim konusu gündeme geldiğinde ilk dile getirilen konulardan biri “okulda disiplin”dir. Disiplin konusundaki çalışmalar, istenmeyen davranışların meslek liselerinde görece daha fazla yaşandığını göstermektedir. Yine araştırmalar meslek liselerinin dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de akademik başarı yönünden düşük ve sosyo-ekonomik olarak yoksul öğrencilerin devam ettiği bir okul türü olduğunu (Bülbül, 2012; Fındık ve Kavak, 2013; Tunç, 2011; Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015; Vuranok, Özcan ve Çelebi, 2017) ortaya koymaktadır. Meslek liselerinde disiplin sorunlarının görece fazla olmasının yanında öğrencilerin yoksul ailelerden gelmeleri, öğrencilerin istenmeyen davranışları ile toplumsal kökenleri arasındaki bağlantıya işaret etmektedir.

Disiplin konulu akademik çalışmalarda istenmeyen davranışların tanımlanması, nedenleri ve çözüm önerileri üzerinde durulurken konunun sosyo-ekonomik boyutu fazla ele alınmamaktadır. Bir başka ifadeyle okuldaki istenmeyen davranış sorunlarının toplumsal boyutu gözardı edilirken ailenin ve sosyal çevrenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisi ihmal edilmektedir. Dezavantajlı çevreden gelen öğrencilerde ve dezavantajlı yerleşim alanlarındaki okullarda istenmeyen davranışlar görece daha fazla yaşanmaktadır (Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015). Bununla birlikte, Türkçe ve yabancı dildeki kaynaklarda konunun birçok değişkenle ele alınmasına karşın istenmeyen davranışların toplumsal kökenle ilişkisine yönelik araştırmaların sınırlı sayıda olması konunun tüm yönleriyle anlaşılmasını da güçleştirmektedir. Bu nedenle araştırmada istenmeyen davranışların toplumsal kökenlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için meslek liseleri araştırma birimi olarak alınmıştır. İstenmeyen davranışların toplumsal kökenlerine yönelik inceleme, istenmeyen davranışların okulda başlayan ve çözümünün okulda aranması gereken bir olgu olarak kabul edildiği geleneksel bakış açısını aşarak konuyu toplumsal bir bağlama oturtacaktır. Öğrencilerin toplumsal köken özellikleri ile okulda yaşanan istenmeyen davranışların ilişkisini ortaya koymanın görünenin ötesinde, disiplin sorunu olarak atfettiğimiz şeylerin temelinde sosyo-ekonomik faktörlerin de rol oynadığının farkına varılmasını sağlayacağı ve bu bakış açısıyla eğitimcilerin öğrencilere yaklaşımında ve istenmeyen davranışlar karşısındaki tutumlarında farklılık yaratacağı düşünülmektedir.

Disiplin: Kavramsal Çerçeve

Disiplin, olumlu olduğu kadar olumsuz anlamlar da yüklenen bir kavramdır. Bunun nedeni disiplinin insan davranışlarına müdahale edici yönüdür. İnsanların davranışlarının benzeşmesi gerektiğini, toplumsal yaşamın bunu gerektirdiğini düşünenler disipline olumlu bakarken; insan davranışlarına dışarıdan yapılan her müdahalenin insan iradesini sınırlandırdığını vurgulayanlar ise disipline eleştirel bakmaktadırlar. Bu görüş ayrılığı toplumsal birlikteliği sağlamada kullanılabilecek usul, araç ve mekanizmalar bakımından olmaktadır. Toplumsal birlikteliğin insan davranışlarına müdahale edilerek mi yoksa davranışların bireylerin iradesine bırakılarak mı sağlanabileceği konusunda tartışmalar sürmektedir.

İnsan davranışlarının disipline edilmesini savunanlar davranışlara ilişkin kurallara odaklanırlar. Birçok kaynakta disiplin ve kural koyma ilişkisi vurgulanmıştır. Cemaloğlu (2007), Çiftçi (2008), Kök (2007), Erzurum ve Kır (2011) disiplini belirli amaçlar için bir araya gelmiş insanların düzen içinde yaşamasını sağlamak amacıyla toplumsal anlamda mevcut yasa, kural, ilke ve düzene uygun davranma zorunluluğu olarak tanımlamaktadırlar. Beş yazarın paylaştığı nokta ortak yaşamın olumlu ve istenilen ölçülerde devam edebilmesi için yürürlükteki her türlü toplumsal ve hukuksal kurala uyma zorunluluğudur. Bu düşünceyi paylaşanlar disiplinin olmaması halinde ortaya çıkabilecek toplumsal belirsizlik (kaotik) durumlarını ön plana çıkarırlar. Kaotik durumların güçsüzlerin aleyhine olabileceği, bu bakımdan haksızlığa uğrayanların korunmasının disiplinin bir işlevi olduğu dile getirilir. Bu perspektiften disiplin toplumsal eşitsizlik durumlarında güçsüzlerin lehine işleyen bir olgudur. Celep (2000) disiplini başkaları tarafından işbirliğine kapalı, saldırgan ya da diğer engelleyici tepkilere maruz kalmış insanların haklarını korumaya yönelik bir araç olarak görür.

Disipline bireylerin iradesinin sınırlandırılması bakımından eleştirel bakanlar aynı zamanda kurallara da eleştirel yaklaşırırlar. Bunlara göre toplumsal kuralların çoğu alt toplumsal sınıfların denetim ve kontrolünü amaçlar. Kurala uyma Eggleton’a (2001) göre zihinsel veya ahlaki özellikleri düzelten, kalıba sokan ya da mükemmelleştiren, yetki ve kurallara itaati sağlayan, olumsuz davranışları cezalandırarak düzeltmeyi öngören bir “eğitme” sürecidir. Benzer şekilde insanların denetimine vurgu

yapan İpek (2012) disiplinin, toplumsal gövdedeki unsurları ve bireyleri denetlemeyi sağlayan bir iktidar mekanizması yarattığını ifade eder.

Alanyazında, öğrencilerin disiplin altında tutulmasını savunanlar ağırlıktadır. Bu görüşte olanlara göre öğrenmenin gerçekleşmesinin ön koşulu çocukların davranışlarını kontrol altına alarak istenmeyen davranışları ortadan kaldırmaktır. Disiplin eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası ve etkili öğretimin yoludur. Bu yaklaşımı savunanlardan biri olan Babaoğlu'na (2009) göre disiplin eğitimin en faydalı ancak en zor yanı olmasının yanında etkili bir öğretim disiplin olmadan gerçekleşemez. Karataş'a (2008) göre disiplin çocuğa istenilen davranış ve alışkanlıkları öğretmek, kendi kendini denetleme ya da iç denetim demek olan ahlak gelişimini sağlamaktır. Kılıç'ın (2009) vurguladığı gibi temel amaç, öğrenciye istenen davranışları değerlendirme alışkanlığı kazandırmaktır. Bu aynı zamanda Çiftçi'nin de (2008) vurguladığı gibi disiplinin amacı demokratik anlayışa sahip, insancıl, uyumlu, başarılı ve aktif bireyler yetiştirmektir.

Alderman (2001) da Latineden gelen disiplin sözcüğünün, aslında öğretim anlamına geldiğini ifade eder ve disiplini daha çok öğretim ile ilişkilendirir. Disiplin, öğrenme için uygun bir ortamın sağlanmasına aracılık eder. Arıca (2005; 2011) da disiplinin, öğretmenin sınıfta etkili öğrenme ortamı oluşturabilmesinin önemli bir aracı olduğunu, sınıftaki disiplinin öğrenme süreci ve kalitesini etkilediğini vurgular. Arıca'ya göre toplumda otorite figürü olduğu ve ondan korkulduğu süreçte, bireyler kontrol altında tutulabilmekte, otorite kaynağı veya korkusu olmadığında bireyler kontrollerini kaybedebilmektedirler. Öğretmen, Gürsel'in (2012) de vurguladığı gibi, öğrenciye hangi davranışın istenilir olduğunu gösterip öğretmek, öğrencinin bu davranışı yapıp yapmadığını izlemek, davranışı beklenenden iyi yaptığında ödüllendirmek, yapmadığında da onu cezalandırmakla sorumludur. Bu görüş eğitimde disiplini ceza ve ödül ile bağdaştırmaktadır. Yıldırım ve Aktepe'ye (2004) göre disiplin sanıldığı gibi zorlama, baskı altına alma, ceza verme anlamlarına gelmemekte, eğitim, öğretim, bir işi uygun kurallarıyla yapmayı öğrenme, uygun biçimde yaparak başarıma anlamı taşımaktadır.

Eğitimde disipline eleştirel yaklaşan ve disiplinin olumsuz yanlarına dikkat çeken çalışmaları kendi içinde ikiye ayırmak olanaklıdır. Bunlardan birinci grupta yer alanlar disiplin olgusundan çok, biçimsel yönüne ve çocuklara uygulanmasına karşıdır. Bu çerçevede, Başar (2007), disiplinin kendi kararlarını veremeyecek eğitim düzeyi düşük insanlar için ara sıra gerekebileceğini fakat disiplinin olmaması gereken yerlerin başında okulların geldiğini savunur. Disiplin uygulamaları, çocukların zihinsel ve fiziksel gelişimine katı sınırlar getirerek onların gelişimini engelleyebileceği gibi, korku ve kaygı öğrencilerin yaratıcılığını, farklı düşüncelerini engelleyebilir. Eğitimdeki disiplinin yarattığı olumsuz sonuçlara dikkat çekmek isteyen Gordon (2000) da evde ve okulda disiplin sağlamanın en zor yolunun çocukları disiplin altına almaya çalışmak olduğunu ve cezanın çocukta şiddet duygusunu ve saldırgan tutumu ortaya çıkardığını belirtir. Benzer şekilde Yıldırım (2010) da disiplinin baskı ve otoriteyi çağrıştırmasının bireylerde kendini yönetememe, başkalarının yönlendirmesine ve zorlamasına ihtiyaç duyma ve davranışlarını kontrol etmek için yeterli olmadığı inancına yol açtığını belirtir.

Disipline eleştirel yaklaşan kimi çalışmalar ise eğitimsel disiplini toplumsal disiplinin bir boyutu olarak eleştirirler. Bu görüşte olanlar eğitimin bireylerde istedik davranışlar oluşturma amacının bilinenin aksine hegemonik toplumsal yapının yeni kuşaklara benimsetilmesi olarak görürler. Eğitim, devlet ideolojisine uyumlu insan yetiştirme ve toplumsal itaati yeniden üretme sürecidir. Eğitim sayesinde insanların davranışları ve düşünceleri genel ahlakla ve kanunlarla uyumlulaştırılırken gönüllülük ve ikna yollarıyla olması gereken toplumsal rıza, zorunlulukla ve dayatmayla gerçekleştirilir (Çetin, 2001). Benzer şekilde disiplin ile tek tip bireyler oluşturulmasına dikkat çeken Temir (2013) ise tarihsel olarak disiplinin bireyin davranışlarını liderin/ustanın/öğretmenin görüşleri ve standartlarıyla uyumlu hale getirmek olduğunu belirtir. Dolayısıyla bireylerin belli kurallar etrafında davranışlarının denetlenmesinin nedenlerinden birinin bireyleri kontrol altına alma amacı olduğu söylenebilir. Foucault'ya (1992) göre disiplin terbiye etme görevini yerine getirir. Bu, otoritenin istenmeyen durumlar karşısında fiziksel bir şiddet uygulamaktansa onları uyumlu hale getirme stratejisinin de bir parçasıdır (Özsöz, 2014). Özellikle okullarda bireyleri disipline etmek için kategorik sınıflandırmalarla (başarılı-başarısız, normal-anormal, sorunlu-sorunsuz, tehlikeli-zararsız vb.) bireylerin kim olduğu, nerede bulunması gerektiği ve nasıl bir kontrol altında tutulması gerektiği belirlenir (İpek, 2012).

Diğer yandan okulların bireyleri disipline alarak uysal bedenler yetiştirmenin yanı sıra mevcut yapılanmayı koruduğuna dair görüşler de vardır. Okul sistemi birbirine eşit olmayan kültürel sermayeyle donanmış öğrenciler arasındaki farkı koruyarak kültürel sermayeye sahip olanlarla olmayanları birbirinden ayırıştırıcı bir işlev görür (Buyruk, 2009). Akademik başarısı düşük, disiplin sorunlarının görece fazla yaşandığı okulların çoğunlukla dezavantajlı sosyo-ekonomik çevrelerde olması gibi okullarda “suçlanan” öğrencilerin de çoğunlukla dezavantajlı toplumsal kökenli olması toplumsal eşitsizliklere işaret eder (Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015). Thrup’ın (1998) da altını çizdiği gibi sosyal ve politik koşulların okul başarısı üzerindeki olası etkisinin tartışılmaması, sosyo-politik eşitsizliklerden kaynaklanan sorunların veya başarısızlıkların sorumluluğunun okullara yüklenmesine yol açar.

Okulda İstenmeyen Davranışlar ve Toplumsal Köken İlişkisi

Okullarda istenmeyen davranışlar bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de önemli ve üstesinden gelinmesi gereken öncelikli konulardan biri olarak görülmektedir. Olumsuz öğrenci davranışlarının tek sorumlusunun öğrenci olmadığı gerçeği, eğitimcilerin çoğunluğu tarafından kabul görmektedir (Erden, 2005). Okulda istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve azaltılması için öncelikle davranışların kaynakları anlaşılacak şekilde çözülmesi öğrenci ve okulla sınırlı kalmadan okulun yakın ve uzak çevresini kapsayan bir perspektiften hareket edilmelidir (Kılıç 2009). Ailedeki bireylerin kişilik yapıları, eğitim durumları, meslekleri, ruh ve beden sağlığı, zihinsel gelişim düzeyleri, birbirleriyle olan ilişkileri çocuğun kişilik gelişimini etkilemektedir (Düzgün, 2006). Ailelerin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olabileceği gibi olumsuz etkileri de olabilmektedir. Akpınar ve Özdaş (2013) okul ve ailenin özelliklerine ek olarak istenmeyen öğrenci davranışlarının eğitim programı, medya, öğretmen ve öğrenci başta olmak üzere okul içi ve dışına taşan boyutları bulunduğunu belirtirler.

Çocukların davranışlarının şekillendiği ilk kurum ailedir. Okul disiplininin yalnızca öğrenci, yönetici ve öğretmenlerle ilgili olmadığını ve öğrenciyi etkileyen etmenlerin öğrenci davranışları üzerinde etkili olduğunu ifade eden Sarpkaya’ya (2007) göre, ailevi ve toplumsal değerler, olanaklar ve rol modelleri gibi çeşitli özellikler, öğrenci davranışlarını etkilemekte ve dolayısıyla okul disiplininin önemli bileşenleri arasında yer almaktadır. Benzer şekilde Erden (2005) de ailenin kültürel özellikleri, eğitim durumu, ekonomik koşulları, çocukla ilgilenme düzeyi, çocuk sayısı gibi birçok etmenin çocuğun okuldaki davranışlarını etkilediğini belirtmektedir.

Aile ve toplumsal çevrenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisini en fazla vurgulayan düşünürlerden biri Bourdieu’dur. Eğitimdeki başarı-başarısızlıkların, tercihlerin, olumlu-olumsuz davranışların kaynağı büyük ölçüde ailedir. Öğrenciler geldikleri sosyal çevreden edinmiş oldukları ön yatkınlık ve ön bilgiler bakımından birbirlerinden ayrılırlar. Toplumsal köken eğitimin geleceğini, kariyer tercihlerini ve bunların sonucu olan başarıyı veya eğitim basamaklarındaki elenme olasılıklarını da belirlemektedir (Bourdieu ve Passeron, 2015). Anne-babaların eğitim düzeyinin çocuğun okul algısını belirlediğini ifade eden Sarıbaş ve Babadağ (2015) çocukların eğitime devam etme şanslarının ailelerinin eğitim düzeyleriyle paralel olduğunu belirtirler. Dolayısıyla da eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları daha yüksek konumlara gelirler.

Öğrencilerin toplumsal köken özelliklerinin öğrenci davranışları üzerindeki etkilerinin en fazla gözlendiği nokta akademik “başarı”dır. Öğrenci başarısı, öğrencilerin sosyo-ekonomik özellikleri ve kültürel sermayelerinden ayrı düşünülemez. Birçok araştırma eğitimsel başarı üzerinde ailevi ve toplumsal etkenlerin okul faktöründen daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Buyruk, 2009). 2009 Uluslararası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı (PISA) raporuna göre OECD ülkeleri arasında Türkiye düşük sosyo-ekonomik kökenin öğrenci başarısını en fazla etkilediği üçüncü ülkedir (Çelik, 2014).

Okullar görünen işlevinin yanında örtük şekilde öğrencilerin toplumsal sınıf özelliklerini yeniden üretme işlevi de üstlenirler. Bowles (1999) çocukların farklı okullara gitme eğilimlerinin ailede geliştirilen kişilik özellikleri, değerler ve beklentilere bağlı olduğunu ileri sürer. Okulların sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe istenmeyen davranışların sayısı azalırken davranışların niteliği de farklılaşır. Diğer yandan okulların sosyo-ekonomik özellikleri düştükçe sorunların düzeyi de artar (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007). Özellikle işçi sınıfına hitap eden meslek liseleri daha otoriter yöntemlerle çocukları yetiştirirken, üst sosyo-ekonomik konumdaki okulların ise akademik eğitime ağırlık vererek daha bağımsız öğrenciler yetiştirirler. Böylece toplumsal sınıfına uygun okullara giden

öğrenciler benzer davranış kalıpları ile eğitim görürler (Kılıç, 2014). Willis'e göre işçi sınıfından gelen öğrencilerin giyim, mizah anlayışları, şiddet ve alkol kullanma davranışları okul otoritesine ve okulda hâkim orta sınıf kültürüne bir başkaldırıdır (Akt. Eskicumalı, 2003). Bu yönüyle istenmeyen davranışlar öğrencilere zorla benimsetilmeye çalışılan kültüre karşı tepki olarak ortaya çıkan bir sonuçtur. Farklı çevrelerden gelen öğrencilerin kültürel özelliklerine bağlı olarak gösterdikleri davranışlar da farklılaşır.

İstenmeyen davranış tanımlaması öznel bir konudur. Öğretmenler arasında hangi davranışların istenir hangilerinin istenmeyen olduğu konusunda görüş birliği bulunmamaktadır. Önceki kısımda disiplin olgusuna ilişkin farklı bakış açıları dile getirilirken öğretmenlerin disiplin olgusuna bakış açılarının da farklılaştığı dile getirilmiştir. Bozdoğan (2004) öğretmenlerin istenmeyen davranışları konusunda ortak bir ölçüte sahip olmadıklarını, bunun her öğretmenin kendi bakış açısına göre sorun olarak farklı davranışları göstermesinden kaynaklandığını ifade eder. Dolayısıyla bir öğretmen için istenen bir davranış bir diğer öğretmen için istenmeyebilir. Alanyazında farklı davranışlar dile getirilse de en fazla ortaklaşılan noktalar; temizlik ve görgü kurallarına uymama, kırıncı ve küfürlü konuşma, başkalarını rahatsız etme, dersi dinlememe, başkaları konuşurken konuşma, okula geç gelme, devamsızlık, sigara içmek, madde kullanımı, okula arkadaşlarına ve eşyalara zarar verme, derse ilgisiz olma, edilgen davranışlar, verilen görevleri yapmama, öğretmenle çatışmaya girme, argo kullanımı, gürültü yapma, itaatsizlik, saldırganlık, düzensizlik, kılık kıyafete özen göstermeme, hırsızlık, okul kurallarına uymama, cep telefonu getirme (Başar, 2003; Ercan, 2009; Öztürk, 2004; Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015) sayılmaktadır.

İstenmeyen öğrenci davranışları kuşkusuz her eğitim kademesinde karşılaşılan bir sorundur. Bu sorunun altında birçok etken yatmaktadır. Toplumsal köken özellikleri ise bunlardan biridir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerinin istenmeyen davranışlar üzerindeki etkisi bunların çözümünde ya da bu etkinin azaltılması konusunda neler yapılabileceği önemli bir tartışma konusudur. Bu anlamda araştırmada istenmeyen davranışlar toplumsal boyutu ile ele alınmaya çalışılmış ve öğrencilerin toplumsal köken özellikleri ile istenmeyen davranışlar arasındaki etkileşim, eğitim bileşenlerinin gözünden anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin eğitimsel yaşantılar ve toplumsal köken özellikleri nelerdir?
- Okullarda en sık yaşanan istenmeyen davranışlar nelerdir?
- İstenmeyen davranışların kaynakları nelerdir?
- İstenmeyen davranışların ortadan kaldırılması için neler yapılabilir?

Yöntem

Bu araştırmada, meslek liselerinde yaşanan istenmeyen davranış sorunlarının toplumsal kaynakları anlaşılmasına çalışılmaktadır. Araştırma, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını, sahip oldukları toplumsal kökenleri bakımından derinlemesine anlamayı (Ritchie ve Lewis, 2013) amaçladığından, nitel araştırma desenine uygun düzenlenmiştir. Nitel çalışmalarda amaç, araştırma nesnesinin doğal ortamında yani yaşantı içinde deneyimleyenlerle görüşülerek, betimsel düzeyde açıklanmaya ve anlaşılmasına çalışılmasıdır. Bu sayede araştırmacının sınırlı müdahalesiyle deneyim sahibi katılımcıların duruma bakış açılarını, gözlem ve açıklamaları doğrudan alınabilmektedir. Bu sayede nitel araştırmalarda her bir katılımcı kendi deneyim ve ifadeleriyle araştırma konusunun genişlemesine, ayrıntılı anlaşılmasına, sürecin gelişimine dair deneyimlerini paylaşabilir. Araştırmada basit nitel çalışma stratejisi kullanılmıştır.

Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evreni 2017 yılında Mersin il merkezinde ve ilçede bulunan iki meslek lisesinde öğrenim gören öğrenciler, bu okullarda görev yapan öğretmenler, rehber öğretmenler ve yöneticilerden oluşmaktadır. Araştırmada meslek liseleri disiplin sorunları konusunda görece diğer lise türlerine göre daha fazla gündeme geldikleri için araştırma birimi olarak alınmıştır. Ayrıca meslek lisesi öğrencilerinin büyük bölümü ekonomik ve kültürel sermaye (Bourdieu, 2015) bakımından yoksul ailelerden gelmektedir. Bu nedenlerle meslek liselerindeki eğitimciler ve öğrencilerin bu durumu daha fazla deneyimleme ve gözlemeleme fırsatı olabileceği düşünülmüştür. Katılımcı özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Katılımcı Künyesi	Katılımcıların Özellikleri
Öğrn.1	Öğrenci, kadın,9.sınıf
Öğrn.2	Öğrenci, kadın,9.sınıf
Öğrn.3	Öğrenci, erkek, 9.sınıf
Öğrn.4	Öğrenci, erkek, 12.sınıf
Öğrn.5	Öğrenci, erkek, 11.sınıf
Öğrn.6	Öğrenci, kadın, 12.sınıf
Öğrn.7	Öğrenci, kadın, 11.sınıf
Öğrn.8	Öğrenci, erkek, 9.sınıf
Öğrn.9	Öğrenci, kadın, 10.sınıf
Öğrn.10	Öğrenci, kadın, 10.sınıf
Öğrn.11	Öğrenci, erkek, 9.sınıf
Öğrn.12	Öğrenci, erkek, 9.sınıf
M1	Müdür yardımcısı, erkek, edebiyat öğretmeni
M2	Müdür yardımcısı, kadın, İngilizce öğretmeni
M3	Müdür yardımcısı, erkek, meslek öğretmeni
Ö1	Öğretmen, kadın, muhasebe öğretmeni
Ö2	Öğretmen, kadın, muhasebe öğretmeni
Ö3	Öğretmen, kadın, tarih öğretmeni
Ö4	Öğretmen, erkek, ingilizce öğretmeni
R1	Öğretmen, erkek, rehber öğretmen
R2	Öğretmen, erkek, rehber öğretmen
R3	Öğretmen, erkek, rehber öğretmen

Araştırmada katılımcılarda maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla farklı eğitim bileşenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada üç yönetici, beş branş öğretmeni, üç rehber öğretmen ve 12 öğrenci ile yüzyüze görüşülmüştür. Okuldaki istenmeyen öğrenci davranışları hakkında yöneticiler ve rehber öğretmenlerin bilgisi olduğu, branş öğretmenlerinin ise sınıflarda yaşanan istenmeyen davranışlara doğrudan şahit oldukları düşünülmüştür. Ayrıca yönetici ve rehber öğretmenlerin okulda yaşanan istenmeyen davranışlarda öğretmen, öğrenci ve velilerle görüşme olanağı bulması bakımından olayların farklı açılardan anlaşılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. Öğrencilerin ölçüt örneklem tekniğine uygun olarak farklı cinsiyet, bölüm ve sınıflardan olmalarına dikkat edilmiştir.

Görüşmelerin yapıldığı okullarda öğrenciler genel olarak kenar semtlerde yaşamını sürdüren, sosyo-ekonomik olarak yoksul ailelerden gelmektedir. Her iki okulda akademik başarı düzeyi düşük olduğundan yükseköğretime devam eden öğrenci oranı çok azdır. Öğrenci ailelerinin eğitim düzeyleri düşük, aile içi sorunlar yaygın, geneli çiftçi, yevmiyeci vb. geçici ve güvencesiz işlerde çalışmaktadır. Dört öğrencinin anne-babası ortaokul mezunu, iki öğrencinin anne-babası ilkökul mezunuyken, bir öğrencinin babası, bir başka öğrencinin ise annesi ilkökul mezunudur. İki öğrenci ise ebeveynlerinden birinin okuma yazma bilmediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte bir öğrencinin ebeveynlerinden biri lise mezunudur.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada istenmeyen davranışların toplumsal kökenlerine ilişkin katılımcıların kişisel bakış açıları ve deneyimleri anlaşılmasına çalışıldığından (Ritchie ve Lewis, 2013) yarı yapılandırılmış görüşme formları ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada eğitimciler ve öğrenciler için iki ayrı görüşme formu hazırlanmıştır. Eğitimci görüşme formunda dokuz soru, öğrenci görüşme formunda 25 soru yer almıştır. Görüşme formunun ilk kısmında kişisel bilgilere, sonraki kısmında istenmeyen davranışların kökenleri ve davranışların çözümü konusunda katılımcıların görüşlerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Görüşme formundaki soru sayılarının farklılaşmasının nedeni öğrencilerden konuyla ilgili derinlemesine bilgi alabilmektir. Öğrenci görüşme formunda özellikle ailenin sosyo-ekonomik özelliklerinin belirlenmesine öncelik verilmiştir. Öğrencilerin başarı düzeyleri hakkında ise katılımcılara geçmişteki ve görüşme yapıldığı dönemdeki başarı durumunu belirlemeye ilişkin sorulara yer verilmiştir. Görüşme formu taslağı nitel araştırma dersi veren bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Sonrasında eğitim bilimleri alanında dört öğretim üyesinden görüşme formunun amaca uygunluğu, kapsamı ve uygulanabilirliği bakımından uzman görüşü alınmıştır. Görüşmeler,

katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve ortalama 30 dakika sürmüştür. Katılımcıların cevapları tekrara düşmeye başladığında görüşmelere son verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri katılımcı ifadelerini belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek, organize etmek ve yorumlamak (Yıldırım ve Şimşek, 2000) amacıyla betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Verilerin analizi için öncelikle ses kayıtları bilgisayar ortamında araştırma soruları doğrultusunda düzenlenmiş, öne çıkan kavram, ifade ve deneyimlere ilişkin çıkarımlarda bulunulmuş, bu çıkarımları desteklemek amacıyla görüşmecilerden ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir. Çalışmada katılımcı güvenirlilik ve geçerlik açısından görüşme kayıtları katılımcılara onaylatılmıştır. Çalışmada katılımcı ifadeleri herhangi bir müdahale olmadan ifade edildiği haliyle verilmiştir. Verilerin analizinde araştırmacı öznelliğini sınırlandırmak üzere katılımcı ifadeleri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek ortaklaşılan noktalarda değerlendirmelere yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Katılımcı görüşlerinde öne çıkan noktalar, kavramlar ve yaşantılar belirlenerek, bu değerlendirmeleri destekleyen katılımcı ifadelerine yer verilmiştir.

Eğitimsel yaşantılar ve toplumsal köken özellikleri

Öğrencilerin eğitim yaşantılarını olumlu veya olumsuz etkileyen birçok etmen vardır. Öğrenci ailelerinin demografik özellikleri, eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik özellikleri öğrencinin eğitim yaşantısına ve tercihlerine etki eden başlıca etkenlerdir. Katılımcı ifadelerinden öğrencilerin gelir düzeyi düşük ailelerden geldikleri anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilerin eğitim yaşantısına olumsuz yansımakta ve ihtiyaçlarını karşılamak için çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Öğrenci, yönetici ve rehber öğretmenlerin, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumuna ilişkin bazı ifadeleri şöyledir:

“Çiftçiyiz. Köyde oturuyoruz. Annem ve babam çalışıyor. Çiftçilik yapıyorlar.” (Öğrn. 1)

“Memur çocuğu öğrenci sayısı bile bir elin parmakları kadar belki. Kalan esnaf ya da çiftçi... Gelir düzeyi düşük çocuklar neredeyse hepsi! Popüler kültüre ait markalar, son model telefonlar, tabletler burada pek görülen şeyler değil. Yırtık ya da yamalı ayakkabı görüntüsü burada hala tanidik. Öğretmenlerin yardım ettiği, para topladığı, kıyafet, kitap, çanta, forma aldığı öğrenci çok.” (M2)

“Öğrencilerimizin çoğu alt sosyo-ekonomik düzeyden geliyor. Çalışması gereken birçok öğrencimiz var. Mesela bu civarda haftasonu limon kesmeye gidip, hafta içi okula gelen öğrencilerimiz var. Ailelerin maddi durumları zayıf. ...servis parası için, öğlen yemeği için, o şekilde çalışması gerekenler de var.” (R1)

Öğrencilerin sosyo-ekonomik özellikleri her iki okulda da benzer özellikler göstermektedir. Ailelerin gelir düzeyleri çok düşük hatta bu nedenle çalışmak zorunda kalan öğrencilerin oranı fazladır. Diğer yandan ailelerin eğitim düzeyinin düşük olmasına bağlı olarak, çocuklarının eğitim yaşantısına da olumlu katkısı olmamaktadır. Bir öğrencinin ailesinin eğitim düzeyinin düşüklüğünün, kendi yaşantısına olumsuz etkisi konusunda *“Bilinçsizlikten, cahillikten hiç yardımcı olmuyorlar. Onların eğitim düzeyi yüksek olsaydı, ben de daha iyi okula gidebilirdim.” (Öğrn.5)* ifadesi ailelerin çocuklarının eğitim yaşantılarına yönelik algısını da yansıtmaktadır.

Öğrenciler ailelerinde kararların babaları tarafından verildiğini vurgulamışlardır. Okul kararlarını ise bazı öğrenciler kendileri verirken, bazı öğrenciler babalarının yönlendirmesine göre hareket ettiklerini vurgulamıştır. Bir öğrencinin *“...biz diyoruz şurayı okumak istiyoruz, babam da destek oluyor.” (Öğrn.6)*, ifadesindeki gibi aileler çocuklarının eğitim yaşantılarına müdahil olmamaktadırlar. Bir öğrencinin *“Aslında önceden SBS vardı her yıl giriyorduk lise için. Ben iki yıl girmedim. 6 ve 7 de girmedim babam yüzünden. 8. sınıfta ben kendi kararım ile girdim. Çünkü babam liseye göndermeyecekti, hatta bir yıl okula ara verdim. Sonra abimin kararıyla buraya yazıldım.” (Öğrn.1)* ifadesi, diğer görüşmelerde de sıklıkla karşılaşılan “baba” vurgusunu göstermektedir. Öğrencilerin eğitim kararlarının büyük ölçüde babalar tarafından belirlendiği anlaşılmaktadır. Bu da

özellikle babanın eğitim düzeyinin, dünyaya bakışının, meslek ve iş durumunun çocuklarının eğitim yaşantısında birincil etken olduğunu göstermektedir.

Tüm katılımcıların ifadeleri her iki okulda da akademik başarının düşük olduğu yönündedir. Eğitimciler öğrencilerin akademik başarılarının çok düşük olduğunu vurgulamakla beraber, bazı öğretmenler öğrencilerin sosyal açıdan başarılı olduklarını vurgulamıştır. Özellikle almış oldukları mesleki eğitimleri iş hayatında başarı ile kullandıklarını ve sosyal ilişkilerinin de çok iyi olduğunu ifade etmişlerdir.

“...merkezi sınav sistemiyle bakılan başarıya bakıldığında düşük oluyor. Sosyal başarıya bakarsa, beşer okulların, mesleki eğitim vermeyen liselerle kıyaslandığında, sosyal hayatta daha başarılı. ...çünkü en az bir yıl staj yapıyor ve işle ilgileniyor. En kötü öğrenci de bunu öğreniyor ve ne hikmetse bizim burada okulda bir şey olmaz dediğimiz birçok öğrenci, bir şey olur dediğimiz öğrenciden daha çabuk iş buluyor... Bizim bölgemizde piyasaya çıktığımız zaman motor ustası da elektrik ustası da mobilya ustası da bu okuldan mezun olmuş...” (Ö2)

“İlimizdeki en başarısız öğrenciler bizde. Sınav sisteminde en altta kalanlar diyebilirim. ...iki yıllık üniversiteye giden öğrenci I-II kadar. Ç-dört yıldır, dört yıllık üniversite kazananı hatırlamıyorum. Ç sene önce üç-dört öğrencimiz vardı dört yıllığa giden, bazı yıllar hiç olmuyor bazı yıllar bir-iki.” (Ö3)

“...akademik başarısı düşük öğrencilerin toplandığı bir mekandayız şu an... Enel itibarıyla ailesinin gözden çıkardığı, çevresinin gözden çıkardığı öğrenciler fazla. Yani Sen okusan da bir şey olmazsın. Dedikleri öğrenciler ve okumak istemeyen öğrenciler. Bir ilköğretim okulunda gidin okumak istemeyen okuldan kaçan ders çalışmak istemeyen, sevmeyen, akademik başarısı en düşük olan öğrenciler buralara geliyor.” (M1)

“Düşük çok düşük...onuncu, on birinci sınıfa gelen bir öğrencinin dört işlem yapamadığını söylesem. Maalesef I-II'nin I-III'ünü bulamıyor. Esap makinesi de veriyorsunuz yapamıyor...” (Ö1)

Öğretmenlere benzer olarak öğrenciler de her ne kadar kendi istekleri ile okul tercihlerinde bulduklarını ifade etseler de akademik başarı düzeylerinin düşük olması nedeniyle meslek lisesini tercih etmek zorunda kalmışlardır. Diğer yandan öğrenciler ailelerinin de kendilerini meslek lisesine özendirmediğini ifade etmişlerdir. Ailelerin çocuklarının kısa yoldan meslek sahibi olmalarını istemeleri gelir düzeylerinin düşük olmasından kaynaklıdır. Meslek lisesi kararı çoğunlukla rasyonel bir tercih gibi görünse de toplumsal köken özellikleriyle derinden bağlantılı bir konudur.

Yaygın istenmeyen davranışlar

Eğitimcilerin en fazla belirttikleri istenmeyen davranışlar “sigara içme, madde kullanma, devamsızlık, kıyafet kurallarına uymama, argo ifadeler, derste telefon kullanma, şiddet ve okul fişini çalma”dır.

“En çok sigara içme problemimiz var.” (Ö5)

“Tütün kullanımı zaten tüm orta öğretim okullarının ilk sıradaki sorunu, bizde hemen arkasından kılık kıyafet, sakal, makyaj sorunları geliyor.” (M2)

Yöneticilerden biri kıyafet sorununun en önemli disiplin problemi olduğunu ve serbest gelen öğrencinin okulda istenmeyen davranışlar gösterdiğini ifade etmiştir.

“Yoğun olarak kıyafete tepki var öğrencilerimizden,... İşte biz takım elbise giydiğimiz zaman davranışlarımız, konuşmamız ona göre oluyor, spor giydiğimiz zaman ona göre oluyor. Öğrencide de aynı şekilde. Öğrenci dediğiniz formayı giydiği zaman daha öğrenci davranışı sergiliyor öğretmenleriyle ilişkilerinde arkadaşlarıyla ilişkilerinde ama yırtık pantolon, tişört giyip geldiği zaman sokaktaki gibi davranıyor.” (M3)

İstenmeyen davranışlar ile cinsiyet arasında bağlantı kuran eğitimciler olmuştur. İstenmeyen davranışların erkek öğrencilerden kaynaklandığı yönündeki genel kanının aksine kızların da giderek şiddet eğilimine girdikleri, argo kullandıkları vurgulanmıştır. Bu algı aslında bir yönüyle şiddet eğiliminin toplumsal yaygınlaşmasının göstergesidir. İstenmeyen davranışların toplumun genelinde

yükselmeye karşın, kızlarda bu eğilimin dikkat çekmiş olması da bir başka istenmeyen davranış olan “cinsiyet ayrımcılığı”na işaret etmektedir. Bir öğretmen “*İzler arasında korkunç iletişimsizlik, kavga var. İst düzeyde geçimsizlik, kıskançlık var.*” (Ö1) diyerek, durumu toplumsal cinsiyete ilişkin kalıp yargılarla açıklamaya çalışmıştır. Benzer şekilde bir başka öğretmen “*İddet kız öğrencilerimizde daha fazla.*” (Ö2) diyerek, diğer öğretmenin görüşlerini destekler nitelikte ifadeler kullanmıştır. Öğretmenlerini kız öğrenciler konusundaki görüş benzerliğini gösteren bir diğer ifade şöyledir:

“İz öğrencilerimizde ciddi davranış bozukluğu olmaya başladı. İaha kaba, daha rahat küfür eden, daha rahat kavga eden ve mesela sokakta yürürken dolmuşa gidene kadar daha çok rahat sigara içebilen kız öğrencilerin sayısı arttı.” (Ö3)

Her üç öğretmenin istenmeyen davranışların erkek öğrencilere özgü olduğu yönünde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olduğu gözlenmiştir. Öğrencilere göre okul içinde en yaygın istenmeyen davranışları şunlardır: okul kıyafeti giymeme, sigara ve madde kullanma, küfürlü konuşma, devamsızlık, hırsızlık, telefon ile okula gelme ve okuldan kaçma, motor kullanma, okul fişi çalma. Öğrencilerden bazıları sigara dışında başka maddelerin de okul içi ve dışında kullandığından söz etmiştir.

“İyusturucu. Tabi jandarma bölgesi olduğu için sürekli jandarma geliyor. Okuldan alıyorlar, jandarma götürüyor. Jandarma geri gönderiyor. Size pencereden gösterebilirim, şu anda okulda kimse yok ama, karne günü göstereyim size tek tek. 100’ü aşkın öğrenci gösterebilirim...” (Öğrn.6)

“... Okulda madde bağımlıları var. Ve okulda esrar içiyorlar. Bunu okula getiriyorlar bahçede içiyorlar. Bir de hap getiriyorlar...” (Öğrn.2)

Bir öğrenci okula amaçsız gelen öğrencilerin çok olduğuna değinmekle birlikte diğer öğrencilerin dile getirmediği bir soruna da dikkat çekmiş ve öğrencilerin motor kullanımından dolayı ölümlü trafik kazalarının sık yaşandığını belirtmiştir.

“... Okula amaçsız gelen öğrenci sayısı çok fazla. Bizim okulda aşırı derecede motorlar meşhurdur. Trafik kazalarında ölenlerin sayısı çok yüksek. Ben de trafik kazası geçirdim...” (Öğrn.8)

Görüşmelerde fazla vurgulanan istenmeyen davranışlardan biri devamsızlık ve okul terkidir. Eğitimcilerin tümü devamsızlık ve okul terkinin özellikle 9. sınıfta yüksek olduğunu vurgulamıştır.

“Devamsızlık çok olan ve devamsızlıktan kalan öğrenciler genellikle sıkıntılı ailelerden gelen gençler, problemlı gençler çoğu da madde kullanıcısı. Okul bırakma da oluyor. 9. sınıflarda yoğun oluyor.” (R3)

“9. sınıflarda çok fazla. Şu an 9. sınıflarda listeye baktığımız zaman 30 öğrenci görünüyor, ama sınıf mevcutları 20 civarında şu an. Yani üçte biri kayıp.” (R1)

Bir öğretmen de 9. sınıfta devamsızlık ve okul terkinin yoğun yaşanmasının nedenini bu aşamada eğitim hayatına devam etmek isteyen öğrenciyle istemeyen öğrencinin açığa çıkmasına bağlamıştır.

“...Bir ilköğretim okuluna gidin okumak istemeyen okuldan kaçan ders çalışmak istemeyen sevmeyen akademik başarısı en düşük olan öğrenciler buralara geliyor. Bu öğrencilerden de bir kısmı özellikle de 9. sınıfta en fazla kayıp oluyor. Okulu bırakıyorlar. Kimisi hiç gelmiyor hiç başlamıyor. Açık liseye giden öğrencilerimiz var. En çok 9. sınıfta. 9. sınıfi geçen öğrenciler artık 10. sınıfa geçtikten sonra bölümlere geçtikten sonra okulla bağlantılarını kolay kolay koparamıyorlar. Daha doğrusu okuyacak öğrenci 10. sınıfa devam etmiş oluyor...” (M2)

İstenmeyen davranışların kaynakları

Araştırmada eğitimciler istenmeyen davranış kaynakları konusunda en fazla aile ve toplumsal çevreye işaret etmişlerdir. Tüm katılımcıların birleştiği ortak noktalar; ailelerin parçalanmış olması, aile içi ilişkilerin zayıf olması, ekonomik ve eğitim seviyesinin düşük olması.

“Disipline giden kız çocuklarım vardı, ilgisiz aile gördüm mesela. Köyde çocuk, anne burada ev tutmuş, yalnız kalmış, bir kız çocuğu o yaşta ne kadar otokontrolünü koruyabilecek. Ondan kaynaklanan sorunlar olabiliyor.” (M2)

Eğitimci ifadelerinden, ailelerin okula ve öğrenciye yeterli ilgi ve alakayı göstermedikleri anlaşılmaktadır. Ailelerin ilgisizliği katılımcılarca özellikle vurgulanmıştır. Ailelerin önceliklerinin çocuklarının temel gereksinimlerini karşılamak olduğu söylenebilir. Temel gereksinimlere odaklanma büyük ölçüde yoksul toplumsal köken göstergelerinden biridir. Öncelikli amaç fizyolojik gereksinimleri karşılamak, yaşamı sürdürülebilmektir.

“...Açık açık da söylüyorlar ‘hocam daha ne yapabilirim? Okula gönderiyorum, harçlığını veriyorum ayakkabısını alıyorum, daha ne yapayım?’ diyor.” (R2)

“İletişimin çok olmadığı, ‘harçlığı ver, karnını doyur, ihtiyaçlarını gider, okula gönder’, felsefesinin hâkim olduğu bir aile ilişkisi ...” (M2)

Toplantılara katılımın az olduğunu ifade eden bir eğitimci *“Ben sınıf öğretmenliği yaptığım zamanda hiç getirtemedim... Hiç gelmiyorlar, hiç merak etmiyorlar çocuklarını.” (Ö1)* ifadesi velilerin gündemlerinin çocuklarının eğitim yaşantıları olmadığını gözler önüne sermektedir.

Ailelerin öncelikleri temel gereksinimleri karşılamak olduğunda diğer gereksinimler ihmal edilmektedir. Aileler zorunlu kalmadıkça okula gelmemekte özellikle okulun son günlerinde *“devamsızlık sorma, öğrencinin raporunu getirme, bölüm seçimi, öğrenci başarı durumunu öğrenme ve okulda yaşanan sorun”* durumlarında gelmektedirler. Bir eğitimci öğrenciyle ilgili çok ciddi problemlerin olmasına karşın, ailelerin duyarsız kalabildiklerini belirtmiştir.

“...benim mesela istismar dosyalarım vardı, mahkeme kararıyla okuttuğumuz öğrencilerimiz vardı. Telefonla veli çağırıyoruz, veli gelmiyor ve ben bunlarla ilgili mahkemeye rapor yazıyorum, plan yapıyorum mahkemeye gönderiyorum. O plana uygun olarak aylık faaliyetler yazıyorum. Veli ayağı eksik kalıyor. Hâkim olmaz diyor veliyi getirteceksin diyor.” (R3)

Öğrenciler de eğitimcilerle benzer şekilde, ailelerin çok sık okula gelmediklerini belirtmişlerdir. Ailelerin zaruri olmadıkça okula uğramadıklarına yönelik genel bir görüşün hâkim olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin, ailelerinin okulla ilişkilerinin yoğun olmasını istemedikleri anlaşılmaktadır. Bir öğrencinin *“Çok sık gelmemeleri iyi. Beni sıkıyorlar.” (Öğrn.4)* ifadesi, sıklıkla paylaşılan bir durumdur. Öğrenciler ailelerinin okula az geliyor olmasından şikâyetçi olmadıkları gibi bu durumdan memnun olduklarını da ifade etmişlerdir. Özellikle olumsuz yaşantıları olan öğrenciler durumlarının, aileleri tarafından öğrenilmemesi hatta ailelerinin üzülmemesi için okula sık gelmelerini istemediklerini belirtmişlerdir.

“...Çok üzdüm ailemi, yapma dediklerini yaptım, ders çalış dedi çalışmadım, yapma dedi yaptım. Biraz karşı geldim. Öğrendiklerinde üzülürler, ben niye böyle çocuk yetiştirdim diye...” (Öğrn.5)

“Notlarım iyi olsaydı her gün gelmelerini isterdim. Ama şuan notlarım onların istediği gibi olmadığı için gelmelerini istemiyorum.” (Öğrn.7)

Bazı eğitimciler öğrencilerin özellikle hedefsiz oldukları için istenmeyen davranış gösterdiklerini ifade etmiştir. Bu, daha önce ifade edildiği gibi ailelerin çocuklarının temel gereksinimlerini karşılamaya odaklanmalarından kaynaklı bir durum olarak değerlendirilebilir.

“Bizim burada okulu bitiren öğrencilerimiz boşa geziyor, eğer onlara iş imkânı verilse çocuklar bir hedef kazanmış olur. O şey kendisindeki o önyargıyı, benden hiç bişey olmaz, bir şeyi başaramam o şeyi kırar, bir hedef vermiş oluruz öğrenciye. İster istemez kendini frenleyecektir, bir amacı olacaktır.” (R1)

Bir öğretmen istenmeyen davranışların bir kısmının çocukların toplumda birey olarak kabul ve saygı görmemelerinden kaynaklı olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenin “...aile içinde önemsenmemiş, kendini burada göstermek için bir şekilde öne çıkmak için kavgacı oluyor.” (Ö1) ifadesi öğrencilerin saygı görmemelerinden kaynaklı eksikliği, istenmeyen davranışlar göstererek kendilerine toplumsal bir konum elde etme çabasına girebildiklerini göstermektedir.

Bir rehber öğretmenin “Kavgaya eden çok sıkıntı yaşayan çocuklara bakıyorum anne ile ilgili problem var. Anne konuşmuyor, anne ayrılmış başkasıyla evli, orda problem yaşıyor.” (R2) ifadesi öğrencinin istenmeyen davranışını anne kaynaklı olarak görmesi, istenmeyen davranışları toplumsal cinsiyet kabulleri çerçevesinde değerlendirdiğini göstermektedir. İstenmeyen davranışın gerçek kaynaklarına ilişkin çözümleme bu durumda yetersiz kalmaktadır. Bununla birlikte özellikle akran etkisinin ön plana çıktığı dile getirilmiştir.

“Kisiplin sorunu tamamıyla neye bağlı dersiniz, arkadaş derim ben, çünkü onların dünyasında 17 yaş grubu, anne baba, öğretmenlerden önemli, arkadaş. Arkadaş dediği için ölüme bile gidilir yani. Niye gittin kavgaya ettin kızım diyorum. Arkadaşım için diyor, ben arkadaşım için yaparım diyor.” (Ö1)

Diğer eğitimcilerden farklı olarak istenmeyen davranışları öfkeyi kontrol edememeye bağlayan bir eğitimci ise öğrencilerin içinde buldukları ruhsal durumun onları olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

“...sorunun kaynağı genellikle öfke kontrolü sıkıntısı var gençlerde. İstedikini söyleyemeyince yapamayınca ne oluyor, bu ister istemez psikik birikim yaratıyor, gerilim oluşturuyor. Bu gerilim daha sonra da öfke patlamalarına neden oluyor. Ki olarak halk olarak öfke kontrolünde sıkıntı yaşıyoruz. Bu çocuklarda daha fazla...” (R3)

Bir rehber öğretmenin disiplin sorunlarını öğrencilerin zihinsel kapasiteleriyle ilişkilendirmesi araştırmadaki çarpıcı noktalardan biridir. Öğrenci davranışlarını anlaması beklenen eğitimcinin indirgemeci bir bakış açısıyla meslek lisesine gelen çocukların zihinsel kapasitelerinin yetersiz olduğuna kanaat getirmiş olması, bu nedenle aslında meslek liselerinde istenmeyen davranışların beklenenin altında olduğunu ima etmesi dikkate değer bir noktadır.

“Ben İstanbul’da meslek lisesinde, Kirne’de de çalıştım. Bundan daha yoğun problemler. Aşağı yukarı veli profili, öğrenci profili benzer, problem daha fazla. ... Öyle vurgulayayım...genelde kaynaştırma öğrencileri bize geliyor. İster istemez onun yanında akademik başarısı, zekâ sı, biraz ağır bir şey olacak ama, biraz daha düşük öğrenciler gelmeye başladı fazlasıyla...” (R1)

Aynı eğitimci, “...devletin bizden beklentisi şey gibi geliyor...şimdi bu çocuklar sabah nereye gittiği belli olsun, akşam belli olsun, dışarıda boş gezmesin sokakta, burada olsun.” (R1) ifadesiyle özellikle öğrencilerin okullar aracılığıyla denetim altında tutulduğunu vurgulamıştır. Bir başka ifadeyle öğretmen meslek liselerini başka seçenekleri olmayan yoksun ailelerin zihinsel yönden zayıf çocuklarının zamanlarını geçirdikleri bir yer olarak görmektedir.

Öğrenciler genel olarak istenmeyen davranışların, aile yapısı ve arkadaş çevresinden kaynaklandığı noktasında birleşmiştir. Bir öğrenci ise arkadaş çevresiyle birlikte öğrencilerin uyuşturucu madde kullanımından dolayı da okul içinde disiplinsiz davranış gösterdiğini belirtmiştir.

“Arkadaş çevresi ve uyuşturucu maddeden dolayı. Bu çok etkiliyor. Çocuk o anda kendinde olmuyor, çocuk hap atmış, gelmiş okula. Bu olay iki hafta önce oluyor, ‘ben hap attım’ bağıriyor etrafa ‘bana bulaşmayın lan’ diyor. Okulda huzursuzluk yaratıyor.” (Öğrn. 11)

Bazı öğrenciler ekonomik sıkıntıların dolaylı olarak istenmeyen davranışlara yol açtığını ifade etmiştir. Bir öğrenci “Hepsinin başı sigara. Sigara içmedikleri için sinirli oluyorlar... Sigara almak için hırsızlık yapıyorlar.” (Öğrn.5) diyerek, istenmeyen davranışların birbiriyle bağlantısına dikkat çekmiştir. Bir başka öğrenci de yine “Mesela cebinde parası olmadı mı, arkadaşları telefonu bırakıp gitmiş, onu alıyorlar, satıyorlar.” (Öğrn.3) diyerek ekonomik yetersizliklerin istenmeyen davranışların önemli bir kaynağı olduğunu vurgulamıştır. Bir öğrenci ise istenmeyen davranışları yaşlarına bağlamış ve yasak olanın cazip geldiğini söylemiştir.

“Normal. Çünkü yaşımız gereği, mesela siz yapmak istemezsiniz ama bize çok çılgın geliyor o hareketler. Çünkü yaşımız gereği cidden bizim hoşumuza gidiyor, değişik geliyor ilk kez yapıyorsun falan heyecan oluyor ama □□□suçları da oluyor. Mesela burada sigara içmek... Her zaman bir şeyi kaçak yapınca daha güzel gözükiyor. Mesela teneffüste gidiyorsun bir arkadaş lavaboda bekliyor bir arkadaş orda içicem çabasına giriyo o onu çekiyor, o onu içiyor ondan sonra çıkıyor teneffüs ne ara bitiyor anlamıyorsun, bir şeyler oluyor yani. ...Herkes için böyledir sadece benim için değil.” (Öğrn. □)

Diğer taraftan bir eğitimci de özellikle okula gelmek istemeyen öğrencinin okulda problemler çıkartarak kendini okuldan bilinçli bir şekilde attırma yoluna gittiğini belirtmiştir.

“Okulda tuvalet kapılarını kırma olayı yaşandı ve kimin yaptığını tahmin ediyorduk. Velisine ben durumun sıkıntılı olduğunu anlattım, açık liseye almasının daha doğru olacağını anlattım. Çocuk da söylüyor zaten ‘Beni açık liseye alın, okula gelmek istemiyorum.’ diyor. Babasına diyor ki ‘Beni okuldan al açık liseye kaydımı yaptır.’ □itmek için, kendini attırmak için disiplin olaylarına falan giriyor disiplin suçu işliyor ki beni kovsunlar.” (M3)

Devamsızlık ve okul terkinin nedenlerine ilişkin eğitimcilerin çoğunluğunun üzerinde durduğu konu özellikle ailenin ekonomik yapısıdır. Ailenin ekonomik durumuna vurgu yapan eğitimciler öğrencilerin çalışmak zorunda oldukları için okula gelemediklerini dile getirmişlerdir.

“... Çocuğun ihtiyacı var işe gidiyor. □orduğumuz zaman öğrenciyle birebir ilgilendiğimizde oğlum niye gelmedin diye sorduğumuzda ‘Bugün yevmiyeye gittim.’ □7□i bu cevabı alıyor.” (Ö2)

“...veli geliyor ağlamaklı oluyor üzülüyorum. Onu bir şekilde örtbas etmeye falan çalışıyorum, ‘Niye devamsızlık yaptın çocuğum?’ diye ...velinin yanında az bir azarlar konuşma biçimine büründüğüm zaman, veli ağlamaklı bir şekilde ‘Onu ben gönderemedim, yol parası bulamadım o gün.’ diyor. Bunlara da tanık oluyorum. □konomik nedenlerden dolayı veya diyor ki ben göndermedim hocam işe gönderdim iki gün portakal kesmeye gönderdim falan gibi şeylere de tanık olduk...” (M3)

“Hafta sonu tarlada, bağda, bahçede çalıştırıldığı için, hafta sonu çocuk kendi özgür bir şekilde sağda solda gezemiyor. Hafta içi okula geliyor ancak okulu asarak o tür şeyler yapabiliyor. Bazı öğrenciler var köylerden gelen öğrenciler var. Çocuk evden çıkıyor servisle okula geleceğim diye evden çıkıyor, çarşıda iniyor ve çarşıda iki üç kişi beraber olup geziyorlar akşama kadar...” (M2)

“...□konomik yapıları düşük aileler ikinci şans vermiyor. Hani sınıfta kalan, ...velilerimizden duyduğumuz şey de bu. ‘Bu çocuğu ne olur geçirin, kalırsa bir daha göndermeyeceğim.’ □a da çocuk da bize o şekilde geliyor□‘□ütfen hocam ne olur bu dersten ödev getireyim, beni bir daha sınav yapın ama geçmem lazım, kalırsam ailem bir daha okula göndermeyecek.’ diyor. □ani ikinci bir şans aile vermek istemiyor çocuğuna. Haklı da görüyoruz aslında bir yerde. □konomik olarak karşılayamayacağını düşünüyor...” (Ö3)

“Büyük çoğunluğunda durum doğru orantılı. Okulu sevmeyen öğrenci devam etmiyor, devam etmedikçe okul kültüründen kopuyor, koptukça sahiplik ve aidiyet hissi yerini, disiplin sorunlarına bırakıyor.” (M1)

Diğer yandan bir eğitimci ise okul terki konusunda diğerlerinden farklı olarak özellikle kız öğrencilerin evlenmesinden dolayı okul terki yaşandığını, bunun da nedeninin aile yapısından kaynaklandığını vurgulamıştır.

“□ız öğrenciler de ne yazık ki erken evlilik gibi bir problemimiz var... Çocuk bir yere ait olmak istiyor doğal olarak. □eğerli olmak istiyor, birinin ona değer vermesini istiyor. Anne, baba, birinci dereceden yakınlar değilse, bunu kendisine verebilecek ilk kişi kimse...” (Ö3)

Devamsızlık sorunu katılımcıların hepsi tarafından vurgulanmıştır. Bununla birlikte bu sorunun başka bir disiplin sorununa yol açtığı da bazı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Yoklama fişini çalma bunlardan biri ve hatta bu sorunun da yine öğrenciler arasında kavgaya yol açabildiği belirtilmiştir.

“...iş çalma olayı çok, akşama kadar okula gelmiyorlar. Akşam okula geldiğinde fişi alıp gidiyor. Bu da sorun oluyor. İşten sorumlu öğrenci kendi başının yanacağını bildiği için yapan kişiyi söylüyor. Endi başı belaya girmemesi için söylüyor. Kaçan kişi kavgaya meyilli, sorunlu olduğu için sorun çıkıyor...” (Öğrn.1)

Aynı öğrenci okulda hırsızlık olaylarının da yaşandığını söylemiştir.

“... Bu okulda hırsızlık da var. Biz soyunma odasındaydık iki tane arkadaşım var sınıftan arkadaşlar cüzdanlarını bırakmışlar parayı almışlar. Telefon da çok çalınıyor bizim okulda. Odasından telefonu çok çalınan oldu.” (Öğrn.1)

İstenmeyen davranışların çözümü

Eğitimcilerin ve öğrenciler büyük ölçüde öğrencilerin istenmeyen davranışlarını içinde buldukları koşullar nedeniyle normal karşılamaktadırlar. Bir öğretmen “Bu şartlarda normal. Yani böyle bir ortamdan gelmiş bir öğrencinin disiplinli olması beklenemez.” (Ö2) diyerek istenmeyen davranışların hayat şartlarının bir sonucu olduğunu vurgulamıştır. Bir başka öğretmen de istenmeyen davranışların sonuç olduğuna, bu sonucu ortaya çıkaran nedenlere odaklanması gerektiğini vurgulamıştır.

“Kiminin yaşadığı çevre, ortam, çocukluğundan beri yaşadığı aile ortamı, ailesinden gördüğü davranışlar, onun öyle bir kişilik geliştirmesine sebep oluyor ki, agresif hırçın, saldırgan, yani genellikle de kaybedeceği bir şey olmayan çocuklar oluyor. Yani bir saygınlık yok, ailede saygınlık yok, okulda saygınlık yok ya da elinde bir şey yok çocuğun kaybedeceği bir şeyi olmayınca daha gözü kara, daha korkusuz, daha her şeyi yapabilen insanlar haline gelirler ya işte, bu çocuğu tabi ki suçlamıyoruz. Bunu haklı gördüğümüz anlamına gelmez. Sadece anlamaya çalışmamız ve nasıl yardımcı olabilir noktasında yardım etmemiz gerekiyor.” (Ö4)

Cezanın davranış değişikliği oluşturmadığını ifade eden başka bir eğitimci de öğrenciye ceza vermek yerine onların iyi oldukları noktaları keşfetmeye çalışılması gerektiğini vurgulamıştır.

“Biz çocukları cezalandırmaktan ziyade onların iyi olduğu noktaları ön plana çıkarıp onları takdir ederek, onlara duymak isteyecekleri şeyleri söyleyerek kazanmaya çalışıyoruz. Yani korkutarak sindirerek değil, çünkü bu zaten bize kat be kat agresif, kat be kat davranış bozukluğu olan çocuk olarak geri dönüyor. Burada çocuğun iyi olan tarafını, zaten eğitimde de amaç budur...” (Ö3)

Daha iyi bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmak ve istenmeyen davranışların önüne geçebilmek amacıyla hem eğitimciler hem de öğrenciler sosyal etkinliklerin artırılması öğrencilere yönelik yapılabilecek rehberlik hizmetleri ve aile eğitimi ile istenmeyen davranışların çözülebileceği konusunda ortak bir yargıya vardıkları görülmüştür. Bir eğitimci bu konuda okul içinde yapmış oldukları sosyal faaliyetler ile istenmeyen davranış sorunlarının üstesinden geldiklerini, dolayısıyla bu konuda başarılı olduklarının altını çizmiştir.

“...bizim burada disiplin problemini çözmemizdeki en önemli şey sosyal etkinliklerdir. Okulu seviyor, okulu sevdiği zaman sınıfı kirletmiyor, dersi dinliyor, kırmıyor sırayı, seviyor çünkü orayı. Burayı kötü gördüğü zaman tavana basıyor. Tavanda kaç kere ayak izleri vardı eskiden, sevmiyor zarar vermek için elinden geleni yapıyordu.” (R2)

Bir başka eğitimci de bu görüşü destekler nitelikte yanıtlar vermiştir. Öğrencilerle iletişim kurulması onların kendilerini değerli hissetmelerini sağladığını ve bu iletişimin de öğrenciyi olumsuz davranışlardan alıkoyduğunu belirtmiştir.

“...buradaki öğrenci sevmeye, sevmeye muhtaç. Burada öğrenciye biraz ilgi gösterdiğinizde, biraz samimiyetle sevginizi gösterdiğinizde öğrenci siz ne dersiniz yapmaya hazır halde oluyor... Değer verildiğini gördüğünde o zaten diğer öğrencilerden kendisinin farklı olduğunu hissediyor o anda. Öğretmen beni seviyor, diğer öğrencilere göre farklılık kazandığını düşünüyor,...o anlamda etkili olabiliyor.” (M1)

Araştırmaya katılan eğitimci ve öğrenci ifadelerine göre okulda yapılacak sosyal etkinliklerin, programa yönelik yapılacak değişikliklerin ve aile-okul ilişkilerinin geliştirilmesi okulda istenmeyen

davranışları azaltacaktır. Bununla birlikte eğitimciler okula yönelik aidiyet oluşturmamanın, devamsızlık hakkında bilgilendirme yapılmasının, okula ulaşımın devlet tarafından karşılanmasının ve ailenin eğitiminin bu konuda etkili olabileceğini dile getirmişlerdir. Bir öğretmen ise bu konuda veliye yönelik de bir yaptırımın olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca motor kullanan öğrencilerin çok olması kazaları da beraberinde getirdiğini vurgulamıştır. Araştırmada dikkati çeken önemli noktalardan biri katılımcıların sosyal sınıf temelli yaklaşımlarının sınırlılığıdır. Katılımcılar ailelerin ve öğrencilerin dezavantajlı şartlardan geldiklerini ve istenmeyen davranışların bu dezavantajlarından kaynaklandığını dile getirmelerine karşın dezavantajlı konumun nedenleri ve eşitlikçi bir toplumsal düzen çözümü konusunda görüş dile getirmemişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın gerçekleştirildiği mesleki-teknik lise öğrencileri dezavantajlı ailelerden gelmektedir. Ailelerin eğitim düzeyi düşük, ekonomik kaynakları yetersiz, yaşamlarında eğitime dayalı kazanımları çok az olmakla birlikte çocuklarının eğitim yaşamlarına destekleri sınırlı kalmaktadır. Dezavantajlı sosyo-ekonomik yaşantı öğrencilerin eğitime yönelik planlarını da şekillendirmektedir. Birçok öğrencinin meslek lisesine gelme nedeni kısa zamanda bir beceri kazanarak çalışma yaşamına başlamak ve ekonomik kazanç elde etmektir. Dezavantajlı hayat şartlarının öğrencilerin ve ailelerinin eğitim tercihlerini etkilediği çok sayıda araştırma ile ortaya konmuştur (Buyruk, 2009; Bülbül, 2012; Tunç, 2011; Vuranok, Özcan ve Çelebi, 2017). Bu araştırmalarda özellikle alt sosyo-ekonomik kökenli öğrencilerin mesleki programlara yöneldikleri, hayat şartlarının zorluğu nedeniyle devamsızlığın ve okul terkinin daha fazla gözlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Buyruk'un (2009) eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizlikleri değerlendirdiği araştırması da kişilerin eğitim hakkından yararlanma biçimlerinin sahip oldukları toplumsal, ekonomik ve kültürel özelliklere göre şekillendiğini göstermektedir. Orta-üst gelir grubundan eğitim seviyeleri yüksek ve hayat koşulları iyi olan ailelerin çocukları büyük oranda yüksek puanla öğrenci alan yükseköğretim programlarına devam etmektedirler.

İstenmeyen davranışların nedenleri konusunda katılımcıların ortak noktası ailevi ve toplumsal çevreden kaynaklı durumlardır. Öğrencilerin okul tercihlerinde baba figürü baskındır. Babalar ailenin ekonomik kaynak sağlayıcısı olarak çocuklarının da en az maliyetle, en kısa yoldan gelir elde edebilecekleri mesleki-teknik liselere yönelmelerini desteklemektedir. Diğer yandan öğrencilerin büyük bölümü lise öncesinde akademik başarılarının düşük olmasına bağlı olarak liseye geçiş aşamasında zorunlu olarak meslek lisesini tercih etmişlerdir. Bir başka ifadeyle ortaöğretime geçiş puanları ancak meslek lisesine girebilmeye yettiği için tercih etmişlerdir. İlk bakışta rasyonel bir tercih gibi görünen meslek lisesi, öğrencilerin temel eğitimdeki akademik başarılarının düşüklüğünün sonucudur. Bu yargıyı eğitimcilerin ifadeleri de desteklemiştir. İlköğretimde akademik başarısı düşük ve ortaöğretime geçiş sınavında en düşük puanı alan öğrencilerin kendi okullarına geldiğini belirtmişlerdir. Yine eğitimciler başka okullara gitme seçenekleri sınırlı olan öğrencilerin çoğunlukta olmasının yükseköğretime gitme oranlarını da çok düşürdüğünü dile getirmişlerdir. Eğitimciler kendi okullarında bazı yıllarda dört yıllık bir program puanı alan öğrenci olmadığını dile getirmişlerdir. Bu da yoksul aile kökeninden kaynaklı bir durumdur. Yoksul aile çocuklarının üst basamaklardaki oranı toplum nüfusu içindeki oranından düşüktür. Karatape (2016) özellikle varlıklı çevredeki öğrencilerin eğitim koşullarının iyileştirilmesinin yoksul çevredeki dezavantajlı koşullardaki öğrencilere oranla, "nitelikli" okullara gitme olasılığını çok arttırdığını belirtmektedir. Bu aslında Bourdieu'nün (2015) de vurguladığı gibi toplumsal katmanlaşmanın eğitimsel başarı ve tercihler üzerinden doğal bir tercihmiş gibi gösterilmesidir. Vurucu'nun (2010) araştırmasında benzer şekilde meslek lisesi öğrencilerinin dörtte üçü kadarının meslek lisesinin kendi tercihleri olduğu yönündeki belirlemesi toplumsal kökenin eğitimsel tercihlerde etkisinin doğal karşılandığını göstermektedir. Erkul ve Dalgılıç (2014) ile Tunç, Yıldız ve Doğan (2015) da mesleki-teknik liselere gelen öğrencilerin çoğunluğunun akademik başarılarının düşük, sosyo-kültürel ve ekonomik düzeyleri zayıf ailelerden geldiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada dikkati çeken bir diğer nokta eğitimcilerin okullarındaki öğrencilerin mesleki yatkınlıklarının, çevrelerindeki küçük ölçekli işletmelerde tercih edilmesini sağladığı yönündeki ifadeleridir. Bourdieu (2015a) "habitus" kavramı ile toplumsal köken özelliklerinin bireylerde algılama, düşünme ve davranışlarda yatkınlık ve eğilimi arttırdığını belirtir. Öğrencilerin ailelerinin de büyük ölçüde beden işi ile uğraşmaları çocuklarında da bu eğilimin olduğunu göstermektedir. Yine Bourdieu'nün (2015b) babanın eğitim, meslek ve kültürel sermayesinin, çocuklarının gelecek

yönelimlerini en fazla etkileyen değişken olduğu yönündeki araştırma sonucu bu çalışmada da öğrencilerin, özellikle babalarının yönlendirmesiyle okul tercihlerini yaptıklarını belirtmeleriyle tutarlıdır.

Araştırmada sosyo-kültürel özellikler ile eğitimsel davranışların ilişkisini gösteren bir diğer nokta veli-öğrenci-okul ilişkileridir. Görüşmelerde velilerin problem yaşadığında, devamsızlık yapıldığında, çocuklarının başarısızlık durumunda sınıf geçmelerini veya not yükseltmeyi talep etmek amacıyla okula geldikleri vurgulanmıştır. Sayılan bu durumlar sonuç niteliğindedir. Yani veliler çocuklarının eğitim süreciyle ilgilenmemekte, belli başlı zorunluluklar durumunda okulla iletişime geçmektedirler. Velilerin okula ilgi göstermemeleri de sosyo-kültürel değişkenlerle ilişkilendirilebilir. Aileler çocuklarının temel gereksinimlerini karşılamayı öncelikli amaç olarak görmekte eğitim gibi ikincil amaçları ise ihmal etmektedirler. Bu ihmal öğrencilerin örneğin okula gitmek yerine arkadaşlarıyla gün içinde dolaşma, zararlı alışkanlıklar veya bağımlılık yapıcı maddeler kullanma gibi olumsuz davranışlarının gözden kaçırılmasına yol açabilmektedir. Öyle ki bazı aileler çocukları sınıf tekrarı yapması durumunda okuldan alacaklarını dile getirmektedirler. Bu düşünce eğitimin, ailenin yaşamsal gereksinimlerine bir katkısının olmamasının yanında, fazladan maliyete yol açan bir durum olarak algılandığını göstermektedir. Biber (2003) araştırmasında alt sosyo-ekonomik düzey ailelerin okul ziyaretlerinin düzensiz ve toplantılara katılma nedenlerinin ise sadece not öğrenme amaçlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan üst sosyo-ekonomik düzey aileler okulla her türlü iletişim yöntemlerini kullanırken toplantılara öğrencilerin arkadaş ilişkilerini, sosyal faaliyetlere katılımını öğrenmek için katılmaktadırlar. İşgingöz ve Bülbül'ün (2012) araştırmasında yöneticiler okul-veli diyalogunu yetersiz bulmuşlar, diyalogun okulda yaşanan disiplin sorunlarının ve davranış problemlerinin, şiddet ve çeteleşmenin azaltılmasına, öğrenci başarısının artırılmasına katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Araştırmada en yaygın istenmeyen davranışlar, sigara içme, madde kullanma, devamsızlık, argo kullanımı, şiddet içeren davranışlardır. Her iki okulda da madde bağımlılığının yaygın olduğu dile getirilmiştir. Katılımcılar ailelerin kendi sorunlarıyla ilgilenirken çocuklarının yaşantılarını ve arkadaş ilişkilerini ihmal ettiklerini vurgulamışlardır. Özellikle aile içi iletişim sorunu ve parçalanmış aile durumları sıklıkla vurgulanmıştır. Gürol (2008) akran etkisinin özellikle madde kullanımında etkili olduğunu vurgulamakta, özellikle başarı düzeyi düşük ve ailelerinde uygun ortamı bulamayan öğrencilerin bu açığı kendisi gibi benzer sorunları yaşayan akran gruplarında bulduğunun altını çizmektedir. Ayrıca Gürol madde kullanımının kabul görmede bir etken olduğunu da ifade etmektedir. Birçok çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Benzer olarak Yıldırım (2010) demokratik anne-baba tutumu ve ekonomik durum yükseldikçe sınıf içi istenmeyen davranış sorunlarının azaldığı, otoriter anne-baba tutumu arttıkça davranış sorunlarının çoğaldığını belirtmektedir. Kuş ve Karatekin (2009) özellikle anne ve babanın eğitim düzeyi düştükçe istenmeyen davranışların oranının arttığını ifade etmişlerdir. Toytok ve Yıldırım (2018) da öğrenci yoğunluğunun fazla ve başarı düzeyinin görece düşük olduğu meslek liselerinde disiplin sorunlarının daha fazla yaşandığını ifade etmişlerdir.

Araştırmada birçok istenmeyen davranışın zincirleme oluştuğu belirlenmiştir. Örneğin devamsızlık yapan öğrencilerin okul fişlerini almaya çalışırken fişlerden sorumlu arkadaşlarına şiddet uyguladıkları yine sigara ve madde kullanan öğrencilerin parasız kaldıklarında arkadaşlarının telefonlarını sattıkları veya zorla para aldıkları belirlenmiştir. Kıyafet kurallarına uymama, argo kullanımı, telefonun derste kullanılması katılımcıların dile getirdiği diğer sorunlardandır. Katılımcıların üzerinde durduğu diğer bir konu ise bazı istenmeyen davranışların kız öğrencilerde daha fazla yaşandığıdır. Bu değerlendirmeler, istenmeyen davranışlara, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarıyla yaklaşıldığını göstermektedir. İstenmeyen davranışlara ilişkin sayısal veriler cinsiyetlere göre değişse de bu biyolojik cinsiyetle ilgili olmak yerine toplumsal davranış kalıplarıyla bağlantılıdır. Kız öğrencilerde istenmeyen davranışların çoğalması toplumdaki istenmeyen davranışların yaygınlaşmasıyla ilgilidir. Bu da ekonomik, sosyal, kültürel boyutları olan derinlikli ve çok boyutlu bir durumdur. Konuyu ahlaki yetiştirmeye sıkıştırmak sorunun temel kaynaklarının anlaşılmasını önleyecektir.

İstenmeyen davranışların önemli bir kısmı öğretmenlere karşı yapılan davranışlardır. Katılımcılar öğretmene karşı gelme ve küfür etme, öğretmenle dalga geçme gibi davranışların sıklıkla yaşandığını dile getirmişlerdir. Bazı öğrenciler öğretmenlere yapılan istenmeyen davranışların

öğretmenlerin anlayış göstermemesinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Okul içi iletişimin yetersiz olması bu tür sorunların da yaşanmasına zemin hazırlamaktadır. Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerle iletişim halinde olmaları sınıf atmosferinin olumlu yönde gelişmesinde etkili olacağı gibi birçok sorunun da azalmasına, öğrencilerin psiko-sosyal, akademik ve duygusal olarak da gelişmesini sağlayacaktır (İşgingöz ve Bülbül, 2012). Benzer şekilde Toytok ve Yıldırım'ın (2018) meslek liselerindeki çalışmasında da arkadaşlarına kötü muamelede bulunmak, öğretmene saygısızlık, sigara içmek veya bulundurmamak ve dersin akışını bozma davranışlarının sıklıkla yaşandığı belirlenmiştir.

Katılımcılar devamsızlık ve okul terkinin 9. sınıfta yaşandığı konusunda ortak bir yargıya sahiptirler. Dokuzuncu sınıf eleme aşaması olarak nitelendirilmiştir. Devamsızlık ve okul terki geçiş aşamalarında yaşanabilecek uyum sorunları nedeniyle öğrencilerin okula aidiyet oluşturmamalarından kaynaklanmış olabilir. MEB'in 2018 Yılı Performans Programı'na göre mesleki ve teknik ortaöğretimde devamsızlık oranının diğer okul türlerine ve kademelerine göre daha yüksek olduğu dile getirilmiştir. Bu verilere göre mesleki ve teknik liseler %39.9 ile ilk sırada yer almaktadır. Bülbül ve Toker-Gökçe (2015) meslek lisesi öğrencilerinin okula yönelik algılarını metaforlar aracılığı ile belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında da meslek lisesi öğrencilerinin büyük kısmının okulu disiplinli ve otoriter bir ortam olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Aynı araştırmada öğrenciler okulu ifade etmede "hapishane" metaforunu sıklıkla kullanmışlardır.

Araştırmada eğitimciler devamsızlık ve okul terkine neden olan etmenler konusunda aile içi problemler ve sosyo-ekonomik faktörlere dikkati çekerken, öğrenciler bunların yanında akran etkisine de dikkati çekmişlerdir. Bir başka araştırmada da (Taş, Bora, Seviltopu ve Demirkaya, 2013) öğretmenler ile akranların tutum ve davranışlarının okul terk riski olan öğrenciler üzerinde önemli etkisi olduğu dile getirilmiştir. Karatepe'nin (2016) de vurguladığı gibi iyi bir eğitim ve gelecek imkânı ayrıcalıklı grupların lehine artarken dezavantajlı grupların ise aleyhine azalmaktadır. Öğrencilerin gelir elde edebilmek için okul saatlerinde çalışmak zorunda olması okula gelebilecek maddi imkânının olmaması ve kısa yoldan gelir elde etmek zorunda olması okulu ikinci plana itebilmektedir. Öğrencilerin devamsızlık ve okul terki davranışlarının kaynağı büyük oranda ailelerin çocuklarına karşı duyarlı olamayışları ve bu ailelerin karşılaştıkları ekonomik zorluklar ile okullardaki olanakların yetersizliğidir (Aküzüm, Yavaş, Tan ve Uçar, 2015). Benzer şekilde Bülbül'ün (2012) çalışmasında ise öğrencilerin ve öğretim üyelerinin okul terki nedenleri olarak akademik uyum sorunları ve maddi sıkıntılar üzerinde sıklıkla durdukları görülmüştür. Dolayısıyla yapılan diğer araştırmalarda da okul terk ve devamsızlığın ortak nedeninin sosyo-ekonomik faktörler olduğu görülmektedir. Ayrıca erken yaşta evlilikten dolayı da okulu bırakmak zorunda öğrencilerin olduğu dile getirilmiştir. Katılımcıların ifade ettiği gibi bazı öğrenciler aile içi problemlerin ve akran etkisiyle evliliği bir kurtuluş ya da bir kaçış olarak görebilmektedirler.

Devamsızlık ve okul terkinin önleme noktasında katılımcıların vurgusu okula aidiyetin zayıf olmasıdır. Okulda yapılacak sosyal etkinlikler, ders saatleri ve eğitim programına yönelik düzenlemeler ve okul-aile işbirliğinin artırılması ile öğrencilerin okula olan bağlılıkları güçlenecektir. Bu bulgular devamsızlık ve okul terkinin nedenleri ve öğrenci özellikleri konusundaki araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Disiplin sorunlarının çözümünde alınacak önlemler kadar eğitimcilerin disiplin anlayışları da çok önemli yer tutmaktadır. Eğitimciler genel olarak öğrencilerin içinde buldukları şartlardan dolayı disiplin dışı hareket etmelerini doğal karşıladıklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Çalışkan-Maya (2004) araştırmasında mesleki-teknik liselerde istenmeyen öğrenci davranışlarında öğretmenlerin öncelikli olarak disipline gönderme ve azarlama yolunu tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan cezanın çözüm olmadığını ödüllendirmenin daha etkili olduğunu söylemişlerdir. Benzer şekilde bazı öğrenciler cezanın etkili olduğunu ifade ederken bazıları ise cezanın çözüm getirmediğini söylemişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki ifadeleri istenmeyen davranışların cezalandırılmasından rahatsız olmadıklarını da göstermektedir. Öğrencilerin cezaya ilişkin yargılarının istenmeyen davranışlarda aile ve toplumsal çevrenin ceza vererek çözüm üretme yaklaşımlarını içselleştirdiklerini gösterir. Eğitimcilerin ve öğrencilerin disiplin konusundaki görüş farklılıkları bazı çalışmalarda da rastlanmaktadır. Sarpkaya (2015) istenmeyen davranışlara ilişkin yaklaşımları ele aldığı çalışmada öğretmen ve yöneticilerde genel olarak yapıcı öneriler daha fazla iken, öğrenciler ve velilerde ceza ağırlıklı önerilerin daha fazla olduğu belirlenmiştir. İşgingöz ve Bülbül'ün (2012) araştırma sonuçlarına

göre okul yöneticileri okulda diyalogun eğitim-öğretim etkinliklerine birçok katkısının olacağını düşünmektedirler. Yöneticiler diyalogun okulda sıklıkla yaşanan şiddet, çeteleşme, gruplaşma olaylarının çözümüne, öğrenci başarısının artırılmasına, okuldaki ekip çalışmasını, işbirliğini, verimliliği arttırmaya, eğitim ortamının demokratikleşmesine, okul kültürünü oluşturmaya, okula bağlılığı arttırmaya ve öğrencilerin kişilik gelişimine olumlu katkı sağlayacağını düşünmektedirler.

Bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılabilir:

Araştırmanın en önemli sonucu belirli toplumsal köken özelliklerinin yaygın gözlemlendiği iki okulda yaşanan istenmeyen davranışların, istenmeyen davranışların ele alındığı çalışmaların sonuçlarıyla tutarlıdır. Araştırmada dezavantajlı toplumsal özelliklere sahip öğrencilerin okula aidiyet duyguları zayıf olduğu gibi okul terki ve okula devamsızlık oranı da yüksektir. Bunun nedenleri içinde özellikle alt toplumsal sınıftan gelen çocukların okula uyum sağlama güçlükleri çekmeleri ve eğitimin onlara kazandırabileceklerinin fazla olmadığına ilişkin kanaatleridir. Bu bakımdan okuldan beklentileri düşük ve davranışlarını sınırlamakta isteksiz olmaktadır. Okulu genel olarak sıkıcı ve sınırlandırıcı bir alan olarak görmektedirler. Bu da istenmeyen davranışların en önemli kaynağı olarak görülmüştür. Bir başka ifadeyle “istenmeyen yerlerde, istenmeyen davranışlarda” artış olmaktadır.

Bir diğer sonuç, öğrencilerin ailelerinden aldıkları ekonomik ve kültürel desteklerinin az olması kadar çocuklarından özellikle ekonomik destek beklentisi içinde olmalarıdır. Bu dezavantajlı toplumsal grupların genel bir eğilimidir. Bu da öğrencilerin okulu benimsemelerini olumsuz etkilerken okul dışındaki yaşama yönlendirmektedir.

Genel olarak araştırma bulguları alt sosyo-ekonomik çevreden gelen öğrencilerin oluşturduğu meslek liselerinde toplumsal yeniden üretimin eğitim yoluyla devam ettiğini göstermektedir. Öğrencilerin ailelerinden aldıkları ekonomik, kültürel ve eğitimsel sermaye okula ilişkin algı ve davranışlarında kendini göstermektedir. Okula ilgisizlik, iletişim sorunlarından kaynaklı şiddet olayları, madde kullanımı, akranlara yönelik şiddet, okula devamsızlık ve okul terki oranının yüksekliği, eğitim kazanımlarının sınırlılığına yol açtığı gibi, düşük statülü meslek ve işlerde çalışmayı bir seçenek olarak gördükleri veya farkında olmadan razı oldukları anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle meslek lisesi programlarının sağlayabileceği bir hayat tarzı ve standardının düşük olması ile öğrencilerin okullarındaki davranışlarının ve ilgilerinin standardının düşük olması toplumsal yeniden üretim bağlamında anlaşılabilir bir tutarlık olarak görülmektedir.

Bu bakımdan öğrencilerin istenmeyen davranışlarının büyük ölçüde toplumsal köken özellikleriyle ilişkili olması, çözümünün okul içinden çok okul dışındaki toplumsal, kültürel ve büyük ölçüde ekonomik ve politik yapılarda aranması gerektiği söylenebilir.

Özellikle devamsızlığın 9. sınıfta yaşanan bir sorun olduğu görülmektedir. Okulların öğrencilere yönelik etkili oryantasyon çalışmalarının yapılmasının da devamsızlık ve okul terkinin çözülmesinde katkısı olacaktır. Diğer taraftan devamsızlık diğer sınıflarda da devam etmekte ve sonu okul terkine kadar gittiği ve bunun en büyük kaynağının okula aidiyet duygusu eksikliği olmaktadır. Bu nedenle de özellikle öğrencileri okula bağlayacak sosyal etkinliklerin yapılması, öğrencilerin ilgisini çekecek farklı sosyal ortamların okul içinde oluşturulması öğrencilerin okulu daha çok benimsemesini sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akpınar, B. ve Özdaş, F. (2013). Lise disiplin sorunlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 20-29.
- Aküzüm, C., Yavaş, T. ve Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler*, 22.
- Aldermen, T. (2001). In good discipline one size doesn't fit all the education digest. Erişim adresi: <http://web.b.ebscohost.com>
- Arıca, T. (2011). Sınıf yönetimi. Gürsel, M. (Yay. haz.). *Sınıf İçi Disiplin* içinde (ss. 211-233). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Arıca, T. (2005). *A systematic approach model in diagnosing and solving discipline problems in classroom*. 27. ISPA Kolokiyumu, Atina Üniversitesi. Erişim adresi: <http://eric.ed.gov>
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi* (10. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2007). *Sınıf yönetimi öğretmen el kitabı*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Biber, K. (2003). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre öğretmen-aile iletişimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 360-373.
- Bilir, A., Kuru, S. ve Tezcan, F. (2007). Muğla ili ortaöğretim okullarında disiplin uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1-15.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2015a). *Yeniden üretim. Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri*. (A. Sümer, Ö. Akkaya ve L. Ünsaldı, Çev.). İstanbul: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2015b). *Varisler. Öğrenciler ve kültür*. (A. Sümer ve L. Ünsaldı, Çev.). İstanbul: Heretik Yayınları.
- Bowles, S. (1999). Eşitsiz eğitim ve toplumsal işbölümünün yeniden üretimi. (K. İnal, Çev.). *Eğitim ve Yaşam*, 13, 14-18.
- Bozdoğan, Z. (2004). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Buyruk, H. (2009). Yükseköğretime geçiş sorunsalı. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 26, 69-88.
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 219-235.
- Bülbül, T. ve Toker-Gökçe, A. (2015). Meslek lisesi öğrencilerinin metaforik okul algıları: işlevselci bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 273-291.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2007). Disiplin ile ilgili kavramlar, ilkeler ve uygulamalar. *Milli Eğitim*, 175, 8-24.
- Çalışkan-Maya, İ. (2004). Mesleki-Teknik Liselerde istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterilen öğretmen tepkileri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya. Erişim adresi: <https://pegem.net/dosyalar/dokuman>.
- Çetin, H. (2001). Devlet, ideoloji ve eğitim. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 201-211.
- Çiftçi, M. (2008). *Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri bilişsel çarpıtmaları ve empatik becerilerinin karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(3), 421-455.
- Düzgün, Ş. (2006). Eğitim sürecinde ana-babaların çocuklarına olan etkileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 225-238.
- Eggleton, T. (2001). Discipline in the schools. *Educational Resources Information Center (ERIC). Opinion Papers*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451554.pdf>.
- Ercan, L. (2009). Sınıf yönetimi. Küçükahmet, L. (Yay. haz.). *Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi* içinde (ss. 199-200). Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi* (1. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erkul, A. ve Dalgıç, G. (2014). Meslek lisesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-18.
- Erzurum, H. H. ve Kır, İ. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları disiplin türleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 271-285.
- Eserpek, A. (1977). Eğitimin sosyo-ekonomik mobilitede etkinliğini sınırlandıran faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1-4), 153-167.

- Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve toplumsal değişme: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü, 1923-1946. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2),15-29.
- Fındık, L. Y. ve Kavak, Y. (2013). Türkiye'deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 249-273.
- Foucault, M. (1992). *İmparatorun doğuşu* (1. Baskı). (M. A. Kılıçbay, Çev.). Ankara: İmge Yayıncılık.
- Gordon, T. (2000). *Çocukta dış disiplin mi? İç disiplin mi?* (E. Aksay, Çev.). Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Gürol, D. T. (2008). Madde bağımlılığı açısından riskli adolesanlar. *Sempozyum Dizisi*, 63, 65-68.
- Gürsel, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Kavramlar, süreçler ve uygulamalar*. Konya: Eğitim Akademi Yayınevi.
- İşginöz, R. ve Bülbül, T. (2012). Okulda diyalog: Okul yönetiminin rolü. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 125-146.
- İpek, Ö. (2012). *Foucault'nun disiplin toplumu kavramının ıslah kurumları aracılığıyla yeniden üretimi: Frederick Wiseman belgeselleri örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karataş, Z. (2008). Lise öğrencilerinin suçluluk ve utanç puanlarının disiplin cezası alıp almama ve cinsiyetleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 103-114.
- Karatepe, R. (2016). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin okullarındaki yönetsel uygulamalarının bankacı eğitim modeli çerçevesinde değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kılıç, D. Ö. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki disiplin anlayışına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kök, M. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen, rehber öğretmen ve yöneticilerin ortaöğretim kurumları ödül ve disiplin yönetmeliğindeki ceza gerektiren davranışlar ile cezalara ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 183-196.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). 2018 yılı performans programı. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/19144448_2018_PP_-_13.02.2017_2.pdf
- Özsöz, C. (2014). Pierre Bourdieu: Simgesel şiddet, eğitim, iktidar. *Cogito Üç aylık Düşünce Dergisi*, 76, 290-311.
- Öztürk, B. (2004). Sınıf yönetimi. E. Karip (Yay. haz.). *Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi* içinde (ss. 130-132) içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ritchie, J. ve Lewis, J. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researcher*. New Delhi: Sage.
- Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 110-121.
- Taş, A., Bora, V., Seviltopu, A. ve Demirkaya, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerini okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1551-1566.
- Temir, R. (2013). *M. Foucault'un disipliner iktidar bağlamında gizli müfredat ve disiplin üzerine bir araştırma: Sait Sabri Ağaoğlu Anadolu Lisesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Thrupp, M. (1998). Exploring the Politics of Blame: school inspection and its contestation in New Zealand and England. *Comparative Education*, 34, 195-208.
- Toytok, E. H. ve Yıldırım, M. B. (2018). Meslek liselerinde disiplin sorunları ve nedenleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3),1759-1778.
- Tunç, B. (2011). Yükseköğretimde teknik eğitim fakültesi tercihinin sosyo-ekonomik kökenlerine ilişkin bir inceleme: Tarsus Teknik Eğitim Fakültesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1929-1942.
- Tunç, B., Yıldız, S. ve Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 384-403.

- Vuranok, T. T., Özcan, M. ve Çelebi, N. (2017). Mesleki ve genel lise öğrencilerinin sosyo-ekonomik statüsü (İstanbul Avrupa Yakası Örneği). E. Babaoğlu, E. Kırıl, A. Çilek ve F. Güçlü Yılmaz (Yay. haz.). *Eğitime Farklı Bakış* içinde (ss. 177-188). Ankara. EYUDER Yayınları.
- Vurucu, F. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin meslek seçimi yeterliliği ve meslek seçimini etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, İ. (2010). *Sınıf içi disiplin sorunları ile anababa tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Social Origin Characteristics and Undesirable Behaviors of Students: A Situation Analysis in Vocational High Schools

Hayriye Yeşil Aydoğan

Binali Tunç

To cite this article: Aydoğan, Y. A. ve Tunç, B. (2020). Öğrencilerin toplumsal köken özellikleri ve istenmeyen davranışlar: Meslek liselerinde bir durum analizi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 185-206. doi:10.30900/kafkasegt.750179

Research article

Received: 09.06.2020

Accepted: 21.07.2020

Introduction

One of the first issues raised about education is “discipline”. Studies on discipline show that although undesirable behaviors generally occur in all kinds of schools, they are relatively more experienced in vocational high schools. Researches show that vocational high schools are a type of school with low academic success and students comes from deprived families (Bülbül, 2012; Fındık & Kavak, 2013; Tunç, 2011; Tunç, Yıldız & Doğan, 2015; Vuranok, Özcan & Çelebi, 2017). While the social origin characteristics of vocational high school students are predominantly come from poor families, on the other hand, being the type of school where problematic behaviors are experienced the most, it indicates the connection between students' problematic behaviors and their social origins.

In the researches, while defining the undesired behaviors, their causes, and solution suggestions, the socio-economic dimensions are neglected. In other words, while the social dimensions of undesired behavior problems at school, the effect of the family and social environment on student behavior is neglected. Problem behaviors are relatively more common among students from disadvantaged environments and in schools in disadvantaged settlements (Tunç, Yıldız & Doğan, 2015).

Despite the fact that the subject is handled with many variables, the limited number of studies on the relationship between problem behaviors and social origin makes it difficult to understand all aspects of the subject. The investigation of the socio-economic aspects of problem behaviors will transcend the issue in a social context, surpassing the traditional point of view that problem behavior is accepted as a phenomenon that begins at school and should be sought in school. It is thought that revealing the relationship between students' social backgrounds and problem behaviors at school will make us realize that socio-economic factors also play a role in the basis of what we attribute as a discipline problem and that the educators' approach to students and their attitudes towards problem behaviors are considered.

Method

In this study, the social backgrounds of problem behaviors experienced in vocational high schools are tried to be understood. The research is organized in accordance with the qualitative research pattern since it aims to understand students' problem behaviors in terms of their socioeconomic origins (Ritchie & Lewis, 2013). Three administrators, five subject-matter teachers, three guidance teachers, and 12 students were interviewed. Face-to-face interviews were conducted with semi-structured interview forms as the personal perspectives and experiences of the participants regarding the social origins of problem behaviors were tried to be understood (Ritchie & Lewis, 2013).

Students generally come from socio-economically deprived families who live in the outskirts. Although the academic success level in both schools is low, the rate of students attending higher

education is very low. Education levels of families are low, problems in the family are common, general farmers, diapers, etc. mostly work in temporary and precarious jobs. The parents of four students are secondary school graduates, while the parents of two students are primary school graduates, that is, the father of one student and the mother of another student are primary school graduates. Two students stated that one of their parents is illiterate. However, one of the parents of a student is a high school graduate. The research data were analyzed with a descriptive level content analysis technique in order to gather, organize, and interpret participant statements within the framework of certain concepts and themes (Yıldırım & Şimşek, 2000).

Conclusion

In the research, students with disadvantaged social origin characteristics have a weak sense of commitment to school, and school dropout and absenteeism rates are high. The reasons for this are that, especially children from the lower social class have difficulties in adapting to school, they think that education is not much that they can gain. In this respect, their expectations from the school may be low and they are reluctant to limit their behavior at school. They see the school as a boring and restrictive area in general. This has been seen as the most important source of undesirable behaviors. In other words, there is an increase in “undesired behaviors”. Students are especially expected to give economic support to their families. This is a general trend of disadvantaged social groups. While this negatively affects students' adoption of the school, it directs them to life outside.

Findings show that social reproduction continues through education in vocational high schools formed by students from the lower socio-economic environment. The economic, cultural, and educational transfer that students receive from their families is also reflected in students' perceptions and behaviors about school. It is understood that they see it as an option or unwittingly to consider working in low-status professions and jobs, as well as lack of interest in school, violent incidents due to communication problems, addictions, violence against peers, absenteeism and high school dropout rate, and limited educational achievements. In other words, a low standard of life and standard that vocational high school programs can provide, and the low standard of students' behavior and interests in schools are understandable in the context of social reproduction. In this respect, it can be said that students' undesirable behaviors are largely related to their social origin characteristics, and their solution should be sought in social, cultural, and mostly, economic and political structures outside the school.

Especially absenteeism seems to be a problem in 9th grade. The effective orientation of schools for students will also contribute to resolving absenteeism and dropout. On the other hand, absenteeism continues in other classes and the end of it goes until school dropout and the biggest source of this is the lack of sense of belonging to the school. For this reason, especially social activities that will connect students to the school and creating different social environments that will attract the students' attention will enable the students to adopt the school more.

Anaokullarında Uygulanan Oyun Zamanı Etkinliklerinin İncelenmesi*

Sinan Koçyiğit 

Zehra Saadet Fırat  

Atf: Koçyiğit, S. ve Fırat, Z. S. (2020). Anaokullarında uygulanan oyun zamanı etkinliklerinin incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 207-228. doi: doi:10.30900/kafkasegt.749388

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi:08.06.2020

Kabul Tarihi:19.08.2020

Öz

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanını planlama, oyunu başlatma ve sürdürme, oyunda üstlenilen roller ve oyun zamanını sonlandırma süreçlerine yönelik yaptıkları faaliyetlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubu gönüllü ve işbirliğine açık Erzurum ili merkezinde resmi bağımsız anaokullarında görev yapan 14 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak düzenlenmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem kayıt çizelgesi ile elde edilmiştir. Gözlemler, öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Her öğretmen için aynı hafta içerisinde iki kez oyun zamanı süreleri gözlemlenmiştir. Gözlemlerin tamamlanmasının ardından öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerden randevu alınarak, okul ortamında uygun bir alanda yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 20-30 dakika arasında sürmüştür. Elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Öğretmenlerin oyun zamanı süreçlerinin gözlemlerinden ve görüşmelerden elde edilen sonuçlar birlikte incelendiğinde öğretmenlerin oyun zamanına yönelik planlama yapıldığına ilişkin verdikleri yanıtlar gözlemlerde ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin görüşmelerde çocuklarla oyun oynadıkları, onlar davet ettiklerinde katıldıkları yanıtları kaydedilmiş ancak gözlemler boyunca öğretmenlerin etkin şekilde oyun oynamadıkları gözlemlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi eğitim, oyun zamanı, okul öncesi öğretmeni, anaokulu.

Abstract

This study aimed to examine preschool teachers' activities in regards to planning, initiating, continuing and ending play time as well as their roles during playtime. Case study, one of the qualitative research models, was used in the study. The study group consisted of 14 voluntary preschool teachers, who were open to cooperation, employed in state certified private kindergartens in the center of Erzurum. Purposeful convenient sampling method was used to determine the study group. The study data were collected in the spring term of 2018-2019 academic year by using an observation chart and a semi-structured interview form prepared by the researchers in line with expert opinion. Observations were carried out in teachers' classes and playtime periods were observed twice within the same week for each teacher. After the observations were completed, interviews were held with the teachers. Interviews were organized in a suitable area in the school setting by first making appointments with the teachers. Interviews lasted for about 20-30 minutes. The obtained data were analyzed through descriptive analysis. Examination of the results obtained from observing teachers' play time processes and results obtained from the interviews showed that the responses provided by the teachers during the interviews regarding the planning of playtime were not consistent with the behaviors they displayed during the observations. Although teachers stated in the interviews that they played games with the children and they joined the games when invited, the observations showed that they did not actively play with the children.

Key words: Preschool education, playtime, preschool teacher, kindergarten

*Bu çalışma 2-5 Ekim 2019 tarihinde Kars Kafkas Üniversitesinde gerçekleştirilmiş olan 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Oyuna ilişkin araştırmalar ve oyun için söylenenler eskiden beri süregelmektedir. Oyun en temelde içten motive edici, zevkli, özgürce seçilmiş, gerçekte olmayan, aktif katılımın olduğu, hayal kurduran ve yaratıcı, değişken, yoğun olarak şu an içinde olan ve araçlardan daha fazla içerikle ilgili bir eylemdir (Piaget, 1962, aktaran, Ashiabi, 2007). Huizinga, oyun için boş zamanlarda gönüllü yapılan, günlük yaşamdan çıkıldığının farkında olunan, bir kazanç ya da çıkar beklemeksizin, kendine özgü kuralları, başlangıcı ve sonu olan bir uyum eylemi olduğunu ifade etmektedir (Huizinga, 1995, aktaran And, 2007). Ayrıca oyun başka kuramcılar tarafından pek çok kez tanımlanmış ve klasik, dinamik ve bilişsel oyun olarak türler içine yerleştirilmeye çalışılmıştır. Fazla enerji atımı, rahatlama ya da eğlenme, geleceğe hazırlanma, bağlantılar kurma, geçişler yapma, içgüdüsel ya da bilişsel gelişime dayalı olarak oyunlar sınıflandırılmıştır (Sevinç, 2004). Tüm bu sınıflandırmaların yanı sıra oyun, bireyler için iyileştirici, geliştirici ve öğretici amaçlar taşımaktadır. Oyun, bireylerin iç dünyalarını yansıtan ve onların tanınmasına yardımcı olan bir araçtır. Oyun, çocukların ruhsal iyi olmalarının sağlanmasına, bilişsel becerilerinin desteklenmesine, kendinin farkına varma ve sorgulama yeteneklerinin ortaya çıkmasına, sosyal ve psikolojik olarak desteklenmesine olanak tanımaktadır (Tuğrul, 2017).

Oyun, çocukların sosyal ve fiziksel dünya hakkındaki anlayışını geliştirir, duygusal deneyimlerini zenginleştirir ve kendi öğrenmelerinin sahiplenilmesini ve kontrolünü güçlendirir (Borstein ve Lamb, 1992, aktaranJung, 2013). Oyun sırasında, çocuklar kendi yaratıcı dünyalarında esnek hareket ederler, eylemleriyle deneyler yaparlar ve gerçek dünyayı kontrol ederler. Çocuklar, oyun yoluyla akranları ve yetişkinler ile etkileşim kurarak sosyalleşir ve kültürlenirler. İletişim kurmayı, başkalarıyla duygu ve düşünce alışverişi yapmayı ve bakış açısı almayı öğrenirler (Manning-Morton ve Thorp, 2003). Sosyal açıdan bakıldığında oyun, çocukların çevreleriyle etkileşim kurarken bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlar (Göncü ve Gaskins, 2012). Özellikle öğretmenler çocuklar için iskele kurduklarında ve kolaylaştırdıklarında, oyun oynamak; okuma yazma, matematik ve fen gibi çocukların bilişsel ve akademik becerilerini desteklemede önemli bir role sahiptir (Sarama ve Clements, 2009). Oyun, aynı zamanda çocukların öğrenme davranışları, işlevsel becerileri, çalışan bellekleri, problem çözme yetenekleri ve düşünce esnekliği geliştirmelerine yardımcı olur (Diamond, Barnett, Thomas ve Munro, 2007). Oyun, küçük çocuklar için gelişimsel olarak uygun bir öğrenme stratejisi olarak düşünülür (Neuman, Copple ve Bredekamp, 2004). Erken çocukluk eğitimcilerine rehberlik edecek çerçevenin oluşturulmasından sorumlu olan Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (NAEYC), bildirisinde oyun hakkında “Oyun, kendi kendini düzenleme, dil, biliş ve sosyal yeterlilik geliştirilmesi için önemli bir araçtır.” ifadelerine yer vermiştir (NAEYC, 2008).

Öğrenme merkezleri oyun zamanı süreciyle iç içe ve doğrudan ilişkili alanlardır. Okul öncesi öğretmenleri güne başlama zamanından sonra yaklaşık bir saat süreyle çocukların merkezlerde oynamalarına rehberlik eder, çocukların oyunlarını gözlemler, deneyimlerine eşlik eder ve oyun zamanını uygun şekilde sonlandırarak bir değerlendirme yaparlar. Öğrenme merkezlerinde oynayan çocuklar tercihlerini belirlemeyi ve günlerini planlamayı öğrenirler. Bununla birlikte oyun zamanı yalnızca sınıf ortamında değil bahçede açık havada da oynanabilmektedir (MEB, 2013). Serbest oyunlar çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda aynı zamanda eğitim programıyla ilişkili olacak şekilde günlük 30 dakika ile iki saat arasında değişebilmektedir. Çocukların deneyimleri, önceki bilgileri aracılığıyla yeni bir oyun kurmaları, bunu ilerletmeleri ve oyunun iç içe olması bu sürecin değişkenliğini belirlemektedir (Meran, 2019).

Okul öncesi eğitimde çocuklar hem planlı (bir etkinlik olarak) ve diğer eğitim etkinliklerinin oyunlaştırılarak yapılması hem de serbest oyun zamanı etkinlikleriyle oyun oynamaktadırlar. Bu yönüyle oyun, okul öncesi eğitimle iç içe geçmiş bir etkinliktir. Oyun ve hareket etkinliklerinde “yarı yapılandırılmış” veya “yapılandırılmış” oyunlara yer verilirken, oyun zamanı etkinlikleri “yapılandırılmamış oyun” üzerine kurulmuştur. Çocukların sınıf ortamında serbest oyun oynamalarına olanak sağlayan, uygun şekilde düzenlenmiş alanlar olan öğrenme merkezleri farklı malzeme ve materyal aracılığıyla çocukların yapılandırılmamış oyun oynamalarına yardımcı olmaktadır. Farklı amaçlara hizmet eden öğrenme merkezleri oyunların türüne, süresine, kaç kişiyle ve nasıl oynanacağına ilişkin ipuçlarını içermektedir (MEB, 2013).

Yapılandırılmamış oyun/serbest oyun; bireysel, eşli, küçük veya büyük grup hâlinde oynanan oyunlardır ve bu sırada çocuklar tamamen kişisel ilgi ve tercihleri doğrultusunda oynarlar. Nerede, kiminle, ne ile ve nasıl oynayacaklarına çocuklar karar verirler. Yarı yapılandırılmış oyun etkinlikleri; çocukların gelişiminin bütün boyutlarda desteklenmesini hedefleyen, öğretmen veya çocuk tarafından başlatılan, çocukların aktif katılımı ile sürdürülen, çocuk merkezli, açık uçlu bir süreç olarak işleyen yaratıcı oyun etkinliklerinden oluşan oyunlardır. Yapılandırılmış oyun etkinlikleri ise, çocukların gelişimsel ilerlemelerini desteklemek amacıyla kuralları öğretmen tarafından belirlenmiş oyun etkinliklerine küçük veya büyük gruplarda katılımı sağlayan oyunlardır (MEB, 2013). Yapılandırılmış oyunlar, eğlenceli öğrenme ve akademik eğitimi ortadan kaldırmaz ancak öğrenmeyi teşvik eden etkinlikler yoluyla içerik öğretir. Serbest oyun ise, eğlenceli, gönüllü, esnek, hiçbir dışsal hedefi olmayan, çocuğun aktif katılımını ve genellikle inandırıcı bir unsuru içerir (Reed, Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2012, aktaran Resnick, 2016). Öğretmenlerin oyun zamanı sürelerini boş zaman olarak algılamamaları, oyun zamanlarının da etkin ve verimli bir şekilde geçirilmesi için oyunun planlaması gerekmektedir (Güler, 2007). Oyun planlama modelinde zihinsel yapıların aktif olduğu, öğrenme merkezlerinde oyunların çocuklar tarafından kontrol edildiği, yürütüldüğü, öz düzenleme ve diğerlerini düzenleme becerilerinin edinildiği bilinmektedir (Güler, 2007).

Erken çocukluk eğitimcileri küçük çocuklar için uygun ve uyarıcı zenginliği olan bir ortam önerisinde bulunmakta aynı zamanda bir yetişkin desteği kurulmasının da gerekliliğine inanmaktadırlar. Ancak yetişkinler oyunda çocuklara rehberlik edici ya da destekleyici tepki gerektiren durumlarda pasif kalmaktadırlar. Bazı araştırmacılara göre oyunda pasif olmak çocukların gelişimlerine uygun bir davranıştır (Pellegrini ve Galda, 1993). Öte yandan erken çocukluk eğitiminde Vygotsky'nin yaklaşımları, yetişkinlerin, çocukların öğrenme potansiyelinin en üst düzeye çıkarılması için çocukların oyununda aktif fakat müdahaleci olmayan bir rol almaları gerektiğini önermektedir (aktaran Kontos, 1999).

Öğretmenlerin oyun zamanında çocuklarla birlikte oynarken gerçekleştirebileceği dört farklı öğretmen davranışı gözlemlenebilmektedir. Bunlar doğrudan ve dolaylı rehberlik, gözlem ve iletişimsizlik şeklinde sınıflandırılmaktadır. Yapılan tüm davranışlar bu temaların içine yerleşebilmektedir. Doğrudan rehberlik; bir yetişkinin soru ya da fiziksel olarak yönlendirmesini, çocuğun belirli bir şekilde davranmasını ve bir görevi yerine getirmesini sağlayan tepkilerdir. Dolaylı rehberlik; bir yetişkinin belirli bir eylemi veya isteği bulunmaksızın, doğrudan veya dolaylı başka yollarla dayatması olmadan, çocuğun etkinliğini yönlendiren, geliştiren ve oyunun tamamen çocuğun kontrolünde kalabileceği bir davranış şeklidir. Gözlemci davranış; bir yetişkinin, çocuğun davranışlarına müdahale etmeden en az 15-25 saniye beklediği bir eylemdir. Oyunu gözleme ve kaydetme şeklindeki davranışlar ortaya çıkmaktadır. İletimsizlik; bir yetişkinin, fiziksel veya sözlü olarak çocukla etkileşime girmediği ve çocuğu beş saniyeden fazla bir süre boyunca izlemediği davranış türüdür (Trawick-Smith ve Dziurgot, 2011).

Çocukların ilgilerine, ihtiyaçlarına ve gelişim durumlarına göre öğretmenler oyunları zenginleştirmek ve ilerletmek için geçici olarak farklı roller üstlenmektedirler. Ayrıca, oyun anındaki her duruma bağlı olarak öğretmenler, çocuklara verilen desteği en üst düzeye çıkarmak için yaratıcı olarak belirli roller almaktadırlar. Öğretmenler oyun sırasında arabulucu ya da bir gözlemci ve kaydedici olarak ilgisini oyunun anlaşılmasına yönelterek, çocukların öğrenmesini ve gelişimini destekleyecek uygun deneyimleri nasıl inşa edebileceğini tasarlayabilir. Gözlem, çocukların daha iyi anlaşılmasını sağlar. Çocuğun oyununu planlamak, başlatmak ve genişletmek konusunda fikir verir. Öğretmen bir oyunda eş-oyuncu rolünü üstlenir ve çocuk oyununa aktif olarak katılır. Öğretmen çocukların oyunlarında yer aldığı onlar tarafından verilen yeni rol için model olur, oyunu ilerletme ve çocukların gelişmesini destekleyen fikirler sunar (Jones ve Reynold, 2015). Oyuna aktif katılmadığı zamanlarda öğretmen oyun grubunu yönlendirir, mekânı düzenler ve çocuklara rol dağılımlarını hatırlatır (Ashabi, 2007).

Kontos (1999) çalışmasında öğretmenlerin oyuna dahil olduklarında genellikle durumu yönetmek amacıyla bulduklarını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra öğretmenler oyun geliştiricisi ya da oyun arkadaşı rollerini de almışlardır. Öğretmenler oyuna girdiklerinde yapılandırılmış ya da manüple edici bir tavır içerisinde oyunlarını sürdürmüşlerdir. Öğretmenin aktif katıldığı oyunlarda onların gözlemci, oyun destekçisi, yorumlayıcı, oyun eşi, kolaylaştırıcı, oyun lideri, güvenlikten

sorumlu ya da çatışma çözücü, oyun bitirici, çoklu yanıtlayıcı ve çoklu rol alıcı görevler üstlendikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin oyunda tartışma lideri, öykü anlatıcısı, sorgulayıcı, eğitim rehberi, öğrenme odaklı gözlemci ve karar verici rolleri üstlendikleri de belirtilmiştir (Jung, 2013; Saracho, 2002).

Öğretmenlerin çocukların doğal oyun ortamlarındaki rolleri çocukların nitelikli deneyimler yaşamalarını sağlamaktadır (Kontos, 1999; Saracho, 2002). Çocukların oyun ortamlarında bulunan öğretmenler onlara hem sosyal hem bilişsel bir destek sağlamaktadırlar. Çocuklar öğretmen eşliğinde oyun oynarken öğretmenler çocukları samimi olmaya, sevecen davranmaya, iltifat etmeye, gülümsemeye, paylaşmaya ve diğer prososyal davranış biçimlerini kullanmaya teşvik edebilirler. Howes, Hamilton ve Matheson (1994) çalışmalarında, öğretmenleriyle yakın ilişkili oyunlar oynayan çocukların diğer çocuklardan daha fazla prososyal davranış sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Ancak her oyun zamanı sürecinde öğretmen aktif oyuncu değildir. Öğretmen bazı durumlarda oyunu izler ve yönlendirir, farklı geçmişe sahip çocuklar arasında toplumsal bütünleşmeyi ve etkileşimleri teşvik eden stratejiler kullanabilir (Brown, Odom ve Conroy, 2001).

Öğretmenlerin çocukların oyunlarına katılmaları eğlenceli etkileşimlere, işbirliğine ve duygusal açıdan zengin karşılıklı bir yarar ilişkisine dönüşmektedir. Etkileşim sürecinde öğretmenler ve çocuklar birbirlerinin ipuçlarını okur, karşılıklı değerlendirmeler yapar, kendi cevaplarını düzeltir ve oyun anında uyumlu olurlar. Öğretmenlerin çocukların oyunlarına katılmalarının grubun sosyal etkileşimine ve bilişsel faaliyetlere olumlu etkisinin olduğu görülmüştür (Jung, 2013).

Oyunun çocukların bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerine ve beceri edinimlerine etkisi bilinmektedir. Literatürde ortaya konulmuş olan bulguların yanı sıra örtük olarak oyunda bir yetişkinin eşlik etmesi oyunun değerli olarak görülmesine, bir otorite olarak tanınan öğretmenin çocukla aynı seviyede, yan yana olmasına ve öğretmenin çocuklara oyun hakkındaki düşüncelerini hissettirmesine olanak sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan oyun zamanı süreçleri incelendiğinde öğrenme merkezleri (Demirci ve Şıvgın, 2017; Özsırkıntı, Akay ve Bolat, 2014), öğrenme merkezlerinin durumları (Ogelman ve Karakuzu, 2016; Ramazan, Aslan Çiftçi ve Tezel, 2018), çocukların merkez tercihleri (Aysu ve Aral, 2016; Çelebi, 2017) ve oyun türlerine odaklanılan çalışmalar (Çakır, 2011; Özdemir, 2014; Özyürek ve Kılınç, 2015) görülmektedir.

Oyun zamanı süreçlerinde öğrenme merkezleri kadar önemli bir diğer nokta ise öğretmenlerin oyun zamanı uygulamalarına dâhil olmalarıdır. Oyun zamanlarında öğretmenlerin çocukları desteklemeleri gerekmektedir. Ancak oyun zamanı süreçlerinde öğretmenlerin rollerinin neler olması gerektiği ve çocukların oyunlarına nasıl dâhil olacakları konusunda zorluklar yaşadıkları görülmüştür (Vu, Han ve Buell, 2015). Öğretmenlerin oyun zamanı süreçlerindeki oyunu başlatma, sürece dâhil olma ve üstlendiği roller ile oyunu sonlandırma süreçlerinin detaylı bir biçimde ortaya konulması gerekmektedir. Öğretmenlerin oyun zamanı süreçlerindeki rolleri hakkındaki düşüncelerinin sınıf ortamındaki gözlemlerle desteklenmesi gerekmektedir. Zira özbildirime dayalı veri toplama süreçleri tek başına gerçek durumu ortaya koymada yetersiz kalabilmektedir. Bu açıdan çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanını planlama, oyunu başlatma ve sürdürme, oyunda üstlenilen roller ve oyun zamanını sonlandırma süreçlerine yönelik yaptıkları faaliyetlerin gözlem ve görüşme yoluyla incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, bilginin temeline katkı sağlamak, alana özgü uygulamalar geliştirmek, bir şeyin değerini belirlemek ve özel bir probleme ilişkin vurgu yapmak için planlanmaktadır (Merriam, 2013). Durum çalışmaları sınırlı bir sistemi derinlemesine betimlemek ve incelemektedir. Durum çalışmalarını diğer nitel çalışmalardan ayıran temel özelliği sınırlılığının olması ve ele alınan olgunun bir çerçeve içinde kalmasıdır (Creswell, 2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamındaki oyun eşlikçisi olarak rol almalarında durum çalışması kullanılmıştır. Bu yöntemin seçilmesi, sınıf ortamında etkileşimli bir sürecin yakalanmasının sağlanmasından ve öğretmenlerin kendi deneyimlerini paylaşmalarına olanak verebilmesinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin uygulamalarının ve düşüncelerinin ortaya çıkarılması için olay ve durumlara farklı bakış açılarıyla ve bağlamlarda bakılması gerekmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken katılımcıların seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde, olay, olgu ya da kişiler hakkında belirli bir amaç doğrultusunda gereken bilginin derinlemesine elde edilmesi sağlanmaktadır (Özdemir, 2010). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmanın yakın çevresi ve erişilmesi kolay olan gruptur. Nitel çalışmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Patton, 2014). Araştırma kapsamında gönüllü ve işbirliğine açık öğretmenlerle çalışılması sonuçları doğrudan etkilemektedir. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	Kadın	Ö1-Ö14
	Erkek	-
Mesleki kıdem	1-5 yıl	Ö13, Ö14
	6-10 yıl	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11
	11-15 yıl	Ö6, Ö10
	16-20 yıl	Ö2, Ö4, Ö12
Mezun Olunan Program	Okul Öncesi Öğretmenliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14
	Çocuk Gelişimi	Ö4
Mezuniyet Derecesi	Lisans	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14
	Önlisans	Ö2
Çalışılan Kurum	Anaokulu	Ö1-Ö14
Eğitim Verilen Çocuk Grubunun Yaş Aralığı	3-4 yaş	Ö1, Ö6, Ö9
	4-5 yaş	Ö3, Ö4, Ö10, Ö11, Ö14
	5-6 yaş	Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13

Çalışma grubu Erzurum ili merkezinde resmî bağımsız anaokullarında görev yapan 14 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmaya gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerin tamamı kadındır. İki öğretmen 1-5 yıl arasında, yedi öğretmen 6-10 yıl arasında, iki öğretmen 11-15 yıl arasında ve üç öğretmen de 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahiptir. Onüç öğretmen Okul Öncesi Öğretmenliği Programından mezunken bir öğretmen Çocuk Gelişimi Programından mezundur. Onüç öğretmen lisans mezuniyet derecesine sahipken bir öğretmen ön lisans mezuniyet derecesine sahiptir. Öğretmenlerin tamamının çalıştıkları kurum resmî bağımsız anaokuludur. Öğretmenlerden üçü 3-4 yaş, beşi 4-5 yaş ve altısı ise 5-6 yaş çocuk grubuna eğitim vermektedir.

Veri Toplama Araçları

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında oyun zamanı rollerine ilişkin verilerin toplanmasında nitel araçlar kullanılmıştır. Gözlem ve görüşme yoluyla toplanacak veriler için hazırlanan formlarla birlikte öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait sorular sorulmuştur. Kişisel bilgi formunda; öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları program, mezun oldukları eğitim derecesi, çalıştıkları kurum ve eğitim verdikleri çocukların yaş aralıklarına ilişkin bilgiler yer almıştır. Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve okul öncesi eğitimi alanında üç uzmandan görüş alınarak düzenlenmiş, gözlem kayıt çizelgesi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak planlanmıştır.

Gözlem kayıt çizelgesi iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım araştırmacıların gözlem başlangıç saatleri ve gözlem tarihi ile öğretmenin kim olduğuna dair hatırlatıcı bilginin yer aldığı demografik bölüm olarak tanımlanmıştır. Oyun zamanına ayrılan süre, oyun zamanını başlatan ve sonlandıran bilgisi, oyun zamanını başlatma ve sonlandırma stratejileri ile öğretmen davranışlarının kaydedilmesi gereken eylem bölümü ikinci kısmı oluşturmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenler oyun zamanı hakkındaki genel fikirlerini, sınıf ortamında sıklıkla kullanılan öğrenme merkezi ve oyun türlerini, oyun zamanında kendi rollerini ve davranışlarını, karşılaştıkları sorunlar ve oyun zamanı sonu değerlendirmelerini içeren sorulara yanıt vermişlerdir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri 2018-2019 öğretim yılı bahar dönemi içerisinde elde edilmiştir. Araştırmacılar çalışma için gönüllü öğretmenlerle işbirliği içerisinde girmişlerdir. Çalışmanın amacı öğretmenlere tam olarak açıklanmamıştır ve detaylı bilgi verilmemiştir. Yapılan çalışmanın sınıf ortamındaki yapılandırılmamış oyun zamanlarının izlenmesi olduğu söylenmiştir. Öğretmenlere gereken izinlerin alındığı ve etik sorun oluşturabilecek bir durumun olmadığı belirtilmiştir. Çalışmanın verilerinin anekdot kayıtlar halinde kağıt ve kalem yardımıyla kaydedileceği ve sınıf ortamında başka bir aracın olmadığı anlatılmıştır. Her öğretmen için aynı hafta içerisinde iki kez oyun zamanı süreleri gözlemlenmiştir. Araştırmacılar gözlem sürecinde sınıf ortamına ve öğretmen davranışlarına hiçbir şekilde müdahalede bulunmamıştır. Araştırmacılar gönüllü çalışma grubu içerisinde random yoluyla belirledikleri öğretmenlerin sınıflarında ilk gözlemleri tek yürütmüşlerdir. İkinci gözlemlerde her iki araştırmacı da sınıf ortamında yer almıştır. Böylece her öğretmenin sınıf ortamı iki araştırmacı tarafından bir kez görülmüştür. Öğretmenlerin başlangıçta süreç hakkında bilgilendirilmiş ancak gözlem günü için ön bilgilendirme yapılmamıştır. Araştırmanın birinci adımı olarak öğretmenlerin sınıflarında gözlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından sınıf ortamında kullanılmak üzere hazırlanan gözlem kayıt çizelgelerine öğretmenlerin oyun zamanını başlatması ve buna ayrılan süreler, çocukların merkezlere dağılımı ve öğretmenin rolü kaydedilmiştir. Gözlemlerin tamamlanmasının ardından öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar iki gözlemin sonunda öğretmenlerle sessiz ve uygun bir ortamda yüz yüze görüşme gerçekleştirmişlerdir. Görüşmeler, öğretmenlerden randevu alınarak, okul ortamında uygun bir alanda, öğretmenlerin isteğine bağlı olarak oniki öğretmen ses kayıt cihazı yardımıyla ve iki katılımcı için araştırmacıların yanıtları görüşme formuna yazması yoluyla yaklaşık 30 dakika süresince tamamlanmıştır. Araştırmacılar ilk olarak çalışmanın amacının ne olduğuna ilişkin tahminlerinin neler olduğu sorulmuştur ve elde edilen yanıtlara göre detaylı amaç açıklanmıştır. Onların sınıf ortamındaki rollerinin gözlemlendiği söylenmiştir. Araştırmacılar öğretmenlerin rahatlamasını sağladıktan sonra görüşme sorularına geçilmiştir ve öğretmenlerin oyun ve oyun rollerine ilişkin görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Ses kayıtlarının tamamı birebir çözümlenmesi gerçekleştirilerek yazılı bir formata dönüştürülmüş ve kayıt cihazının kullanılmadığı durumlarda form üzerindeki bilgiler elektronik ortama aktarılmıştır. Sınıf ortamında yapılan anekdot kayıtlar da çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için her araştırmacının ilk gözlem kayıtları diğer araştırmacı tarafından analize tabi tutulmuştur. Birlikte gerçekleştirdikleri ikinci gözlemler için elde edilen verilerde aynı olan noktalar olduğu gibi kabul edilmiş, farklılıkların olduğu kayıtlar için fikir birliğine varılmaya çalışılmış ve literatür çerçevesinde tartışılmıştır. Aynı zamanda görüşme sorularına verdikleri yanıtlar katılımcıların onayına sunulmuştur. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler betimsel analizi ile incelenmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş ve literatüre göre ortaya çıkmış kavramlara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Veri toplama sürecinde kullanılan sorulara göre boyutlar şekillenmektedir. Doğrudan alıntılar yer almaktadır. Bulgular sistematik ve açık şekilde betimlenir ve neden-sonuç ilişkisi içerisine yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğretmenlere sembol ve sayısal kodlar (Ö1-Ö14 arası) verilerek betimsel veriler ve doğrudan alıntılar yapılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ve gözlemlerde ortaya çıkan durumlar ve roller için başlangıç olarak kodlar belirlenmiş, her yanıt uygun bir kod başlığı altına yerleştirilmiştir. Tüm verilerin kodlanması aşamasından sonra kodlar için uygun tema başlıkları oluşturulmuş ve kodlar bu başlıklar altında toplanmıştır.

Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanlarında çocukların oyunlarına hangi rollerle katıldıklarını, bu süreci nasıl planladıklarını ve oyun zamanına yönelik görüşlerini ortaya koymayı

amaçlayan bu çalışmada bulgular gözlem ve görüşme verileri olarak ayrı ayrı ortaya konmuştur. Elde edilen bu bulgular karşılaştırılarak ortak bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Gözlem Bulguları

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamlarında katılımsız olmak üzere her öğretmen için iki gözlem gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler öğretmenlerin kendilerine ait kayıtlarının ortalamalarını oluşturmaktadır. Her öğretmen için tek bir bulgu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu gözlemler boyunca öğretmenlerin oyun zamanına ayırdıkları süre, oyun zamanını başlatmada rol alanlar, başlatma ve sonlandırma stratejileri ve oyun zamanındaki rolleri gözlemlenmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Oyun Zamanı İçin Ayırdıkları Süre

Oyun zamanına ayrılan süre (dakika)	f	Öğretmen
17'	1	Ö11 (4yaş)
30'	1	Ö14 (5yaş)
33'	1	Ö2 (5yaş)
42'	2	Ö5 (6yaş), Ö12 (5yaş)
45'	2	Ö9 (4yaş), Ö13 (5yaş)
1 saat	2	Ö4 (5yaş), Ö6 (4yaş)
1 saat 10'	2	Ö1 (3yaş), Ö7 (6yaş)
1 saat 15'	1	Ö10 (4yaş)
1 saat 50'	1	Ö8 (5yaş)
2 saat 25'	1	Ö3 (5yaş)

Tablo 2'ye göre öğretmenler sınıf ortamında çocukların oyun oynamaları için belirli bir süre ayırdıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacılar süre bulguları için sınıf ortamında öğretmenin çocuklara oynama izni verdikleri andan itibaren toparlanmaya ilişkin hatırlatmaları arasındaki zamanı dijital saat yardımıyla kaydetmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf ortamında oyun zamanı süreçleri gözlemlendiğinde, oyun zamanına ayrılan sürenin 17 dakika ile iki saat 25 dakika arasında değiştiği kaydedilmiştir. Tablo 2'ye göre bir öğretmen en az 17 dakika süresince oyun zamanı planlaması gerçekleştirmiştir. Bir öğretmen ise iki saatin üzerinde bir süreyi oyun zamanı için ayırmıştır. Genel olarak ise öğretmenlerin ortalama 40 dakika üzerinde bir zaman dilimine yakın süreyi çocukların serbest ve yapılandırılmamış oynamalarına ayırdıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 3.

Oyun Zamanını Başlatmada Rol Alanlar

Oyun zamanını başlatan	f	Öğretmen
Çocuklar	9	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14
Öğretmen	5	Ö2, Ö6, Ö7, Ö12, Ö13

Tablo 3'e bakıldığında sınıf ortamında oyun zamanını başlatan sıklıkla çocuklar olmuştur. Çocuklar sınıf ortamına girdiklerinde doğrudan boş olan öğrenme merkezine geçmiş ya da kendi tercihlerine göre oynamak istedikleri merkezlere yönelmişlerdir. Beş öğretmenin sınıfında ise, öğretmenler sınıfa giren çocuklara hangi merkezde oynamak istediğini sormuş ve onları istediklerini uygun bulmayarak kendi istedikleri merkezlere geçilmesi için çocuklara müdahalede bulunmuşlardır.

Tablo 4.
Oyun Zamanının Başlamasında Kullanılan Stratejiler

Oyun zamanını başlatma stratejisi	f	Öğretmen
Strateji yok/doğrudan merkeze yönelme	11	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14
Sözel yönerge verme	1	Ö12
Rol dağılımı yapma	1	Ö2
Sayışma/tekerleme	1	Ö13

Gözlem bulgularına göre çocukların uygun şekilde merkezlere yönlendirilmesine yardımcı olan öğretmenler farklı stratejiler kullanmışlardır. Tablo 4'e göre öğretmenler çocukların merkezlere dağılımını gerçekleştirirken sözel yönerge verme, rol dağılımı yapma ve sayışma/tekerleme kullanma, yoluyla oyun zamanını başlatmışlardır. Tekereleme yönteminde, sayışma hangi çocukta sonlandıysa merkezini seçme hakkı tanınmış, rol dağılımında öğretmen çocuklara oynamalarını istedikleri rolleri sormuş ve bu çerçevede oyunu başlatmış veya sözel yönergelerle çocukların isimleri ile uygun merkezler eşleştirilmiştir. Ancak Tablo 4'e göre öğretmenlerin çoğu herhangi bir strateji kullanmamaktadırlar.

Tablo 5.
Oyun Zamanının Sonlandırmada Kullanılan Stratejiler

Oyun zamanını sonlandırma stratejisi	f	Öğretmen
Zamanı hatırlatma ve toplanmayı başlatma	8	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11
Toparlanmayı başlatma ve kahvaltıya geçiş	4	Ö9, Ö12, Ö13, Ö14
Şarkı/tekerleme	1	Ö8
Sınıfın temizliğini yapma	1	Ö7

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu oyun zamanı için kendi belirledikleri süre tamamlandığında zaman hatırlatması yaparak toplanmayı ve temizliğe başlamayı sözel yönergelerle sağlamışlardır. Tablo 5'e göre dört öğretmen ise sınıfın toparlanmasının hemen ardından kahvaltıya geçmiştir. Bir öğretmen şarkı söyleyerek oyun zamanının bitişini hatırlatmıştır. Bir öğretmen ise doğrudan sınıfın temizliğine başlamıştır.

Tablo 6.
Oyunda Öğretmenin Davranışları

Oyunda öğretmen davranışı	f	Öğretmen
Uyarı verme	9/32	Ö1 ₃ , Ö3 ₄ , Ö4 ₉ , Ö7 ₄ , Ö8 ₂ , Ö9 ₃ , Ö10 ₃ , Ö11 ₂ , Ö13 ₂
Oyun zamanı dışı işlerle uğraşma	12/29	Ö3 ₁ , Ö4 ₂ , Ö5 ₁ , Ö6 ₁ , Ö7 ₂ , Ö8 ₆ , Ö9 ₄ , Ö10 ₆ , Ö11 ₂ , Ö12 ₁ , Ö13 ₂ , Ö14 ₁
Yönlendirme	9/21	Ö1 ₂ , Ö2 ₂ , Ö3 ₁ , Ö4 ₅ , Ö5 ₃ , Ö6 ₁ , Ö9 ₂ , Ö10 ₃ , Ö13 ₂
Sözel iletişim ve pasif katılım gösterme	8/18	Ö3 ₂ , Ö4 ₄ , Ö5 ₃ , Ö6 ₁ , Ö8 ₂ , Ö9 ₂ , Ö10 ₃ , Ö13 ₁
Hatırlatma yapma	6/14	Ö3 ₃ , Ö4 ₄ , Ö7 ₁ , Ö8 ₂ , Ö11 ₂ , Ö13 ₂
Tepkisiz kalma	5/8	Ö1 ₁ , Ö3 ₁ , Ö4 ₃ , Ö7 ₂ , Ö9 ₁
Arabulucu olma	6/6	Ö1 ₁ , Ö3 ₁ , Ö5 ₁ , Ö9 ₁ , Ö10 ₁ , Ö13 ₁
Karar verme	3/5	Ö4 ₁ , Ö6 ₂ , Ö10 ₂
Ceza verme	4/4	Ö4 ₁ , Ö6 ₁ , Ö7 ₁ , Ö9 ₁
Öneride bulunma	3/3	Ö1 ₁ , Ö2 ₁ , Ö13 ₁
Müdahale etme	3/3	Ö3 ₁ , Ö6 ₁ , Ö13 ₁

Oyun zamanı gözlemlerinde öğretmenler oyun zamanında farklı rol ve davranışlarda bulunmuşlardır. Tablo 6'ya göre öğretmenler sıklıkla sınıf ortamında uyarı (9 öğretmen, 32 kez) içeren ifadelerle yer vermişlerdir. Uyarılarda çocukların oyuncak ve materyal kullanımını, birbirleriyle olan ilişkileri temel alınmıştır. Gözlemler sürecinde öğretmenlerin bir kısmı oyun zamanıyla ilgili olmayan

eylemlerde (12 öğretmen, 29 kez) bulunmuşlardır. Bu eylemler bir sonraki etkinliğe hazırlanmak, evrak ve dosya işleriyle, telefon ve bilgisayar ile ilgilenmek ve sınıftan ayrılmak olarak gözlemlenmiştir. Bu süre içerisinde sınıf ortamında çocukların kendileri ile iletişimlerinde de tepkisiz kalmışlardır. Sınıf ortamının güvenli ve rahat olması amacıyla sıklıkla yönlendirme davranışları (9 öğretmen, 21 kez) göstermişlerdir. Yönlendirmeler genel olarak çocukların çatışmalarını ve problemlerini çözmek, onlar arasında arabulucu olmak, davranışları için öneride bulunmak ve merkezlere ilgi çekmek amacını gütmektedir. Bununla birlikte; uyarı ve yönlendirme ifadeleri çocukların materyal kullanımının düzenlenmesi, kuralların öğretimi, bilgi verme ve fiziksel zararı engellemek için kullanılmıştır. Gözlem bulgularına göre sınıf ortamında öğretmenler söylemlerinde çocuklara kuralları hatırlatıcı ifadelerle (6 öğretmen 14 kez) yer vermişlerdir. Tablo 6'ya göre öğretmenler çocuklarla iletişim kurarken pasif şekilde onları dinlemiş, sadece basit kelimelerle yanıtlar (8 öğretmen, 18 kez) vermişlerdir. Öğretmenler sınıf ortamında farklı şekillerde çocuklarla iletişim kurmuşlardır, arabulucu olma (6 öğretmen, 6 kez) yoluyla çocuklar arasında hakem rolü üstlenmişler, karar verme rolüyle (3 öğretmen 5 kez) çocuklar adına yapılması gerekeni belirlemişlerdir. Öğretmenlerden bazıları ceza yoluna (4 öğretmen, 4 kez) başvurmuştur. Uygun davranış göstermeyen çocukları oyundan çıkarmış, tek başlarına bir sandalyede beklemelerini istemiş veya oynanan materyal ya da oyuncağı kaldırmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı ise oyun zamanında çocukların oyunlarına çocuklarla yan yana oturarak sohbet etme, dönütler verme ve onların yaptıkları ürünler hakkında soru sorma şeklinde dâhil olmuşlar ve onlara önerilerde (3 öğretmen, 3 kez) bulunmuşlardır. Öğretmenlerin bir kısmı çocukların yaptıkları eylemlere ilişkin müdahalede bulunmuş (3 öğretmen, 3 kez) ve oyunun akışını durdurmuşlardır. Müdahale davranışları çocukların o an için yaptıkları eylemi durdurma ve başka bir eyleme geçme amacı taşımaktadır. Öğretmenler sıklıkla kapalı uçlu sorular sorarak oyuna dâhil olmaya çalışmışlardır. Ancak doğrudan oyuna aktif katılım gerçekleştirilmemiştir.

Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Çalışmada öğretmenlerin oyun zamanı hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlere oyun zamanının niçin gerekli olduğu, hangi merkezlerde çocukların sıklıkla oynadığı, oyun zamanının etkin şekilde planlanması, oyun zamanında öğretmen rolü ve rol içerisinde hissedilenler ile oyun zamanında yaşanan sorunlar sorulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Oyun Zamanını Gerekli Görme Nedenleri

Oyun zamanının gerekliliği	f	Öğretmenler	Örnek görüş
Gelişim alanlarını desteklemek	6	Ö2, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13	Etkinlikleri çocuklara neden-sonuç ilişkileri kurmasında yardımcı olduğunu ve kendisini ifade etmesinde özellikle serbest oyun günlerinde paylaşma ve sorumluluk alma, aldığı sorumluluğu yerine getirmesinde oyunun çok etkili olduğunu düşünüyorum. Onun içinde oyuna çokça zaman ayırıyorum. (Ö2)
Sınıfa uyumun kolaylaşması	4	Ö4, Ö6, Ö10, Ö14	Mutlaka olmalı. Çünkü en az çocukların güne daha kolay adapte olmasını sağlıyor. Yapılmadığında etkinliklerden sıkılıyor ve yapmak istemiyorlar. (Ö4)
Çocukların oyun ihtiyacı	3	Ö3, Ö8, Ö11	Gereksiz olduğunu düşünmüyorum ihtiyaçları var çocukların. Fazla etkinlik yapılırsa sıkılıyorlar. (Ö8)
Eğitim akışında yer alması	1	Ö1	Oyun zamanlamasını günlük eğitim akışına göre belirlemeyi tercih ediyorum. Bazı günler oyunla güne başlarken bazı günlerde diğer etkinlikler arasında oyuna yer veriyorum. (Ö1)

Öğretmenlerin oyun zamanının gerekliliğine ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, Tablo 7'ye göre öğretmenler, oyun zamanının çocukların gelişim alanlarına özellikle de sosyal gelişim alanına sağladığı katkılardan ve sınıfa uyumun kolaylaştığından bahsetmişlerdir. Çocukların okula geldiklerinde güne ve sınıfa daha kolay uyum sağlamalarını kolaylaştıran etkisini vurgulamışlardır. Üç öğretmene göre oyun, çocukların gereksinimleridir ve karşılanmalıdır. Bir öğretmen ise oyun zamanı sürecinin (MEB, 2013) programında yer almasından dolayı zaman ayırdığını dile getirmiştir.

Tablo 8.
Sınıf Ortamında Çocukların Sıkça Tercih Ettiği Öğrenme Merkezleri

Sıklıkla oyun oynanan öğrenme merkezleri	f	Öğretmenler	Örnek görüş
Blok merkezi	11	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	Blok merkezi. (Ö1)
Dramatik oyun merkezi	9	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14	Dramatik oyun merkezi. (Ö2)
Sanat merkezi	3	Ö4, Ö8, Ö14	Blok, sanat ve evcilik. (Ö14)
Fen merkezi	1	Ö4	Fen merkezi, evcilik merkezi, blok, zekâ, küçük lego, zeka oyunları merkezi, sanat merkezi. (Ö4)
Geçici merkez	1	Ö12	En sık dramatik oyun, blok merkezi birde manipülatip oyun merkezinde oynamayı tercih ediyorlar. (Ö12)

Tablo 8'e göre öğretmenler tarafından en sık blok ve dramatik oyun merkezlerinin kullanıldığı ifade edilmiştir. Üç öğretmen sınıf ortamında çocukların sıkça sanat merkezinde bulduklarını dile getirmiştir. Öğretmenler belirttikleri öğrenme merkezlerinde en sık oynanan oyunların yapı inşa ve sembolik oyunlar olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 9.

Oyun Zamanının Planlanmasında Kullanılan Stratejiler

Oyun zamanının planlaması	f	Öğretmenler	Örnek görüş
Planlama yapılıyor	8	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13	Tabi serbest oyun zamanında genelde o gün yapacağım etkinliğe yönelik oyunları almak istiyorum. O gün yapacağım etkinlikle ilgili materyalleri daha fazla ön plana çıkartıyorum ya da çocukları benim etkinliğimle alakalı olan merkezlere yönlendiriyorum. Bunun için kullanıyorum. (Ö6)
Planlama yapılmıyor	6	Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö14	Genelde gerçekleştiriyorum. O an çocuklar ne istiyorlarsa soruyorum bazen işte genel zaten diyorum ya evcilik oynamak istiyorlar ya da kukla ile sürekli oynadıysa değiştiriyorum onu, bazen onların isteğine göre yapıyorum bazen kendi isteğime göre ama o anda karar veriyorum. (Ö7)
Planlamada kullanılan stratejiler	f	Öğretmenler	Örnek görüş
Tematik olarak	3	Ö1, Ö5, Ö6	Serbest zaman için zaten hani merkezler yapılandırılmış herhangi bir yanı şöyle diyeyim mesela özel bir haftaysa örneğin sağlık haftası aldıysam fen merkezine önlüğü koyuyorum, adamı koyuyorum o tarz yapılandırmalar yapıyorum öğrenme merkezlerin de ama başka zamanlarda çok yapmıyorum. Oyun zamanında zaten yapılandırılmış oyunlarımız var. (Ö5)
Oyuncak değişikliği	2	Ö3, Ö13	Bazen işte oyuncak değişikliği yapıyorum şu işte Legolarımız falan var onları koyuyorum mesela değişiklik olarak onlarla oynuyorlar. (Ö3)
İhtiyaca göre	1	Ö2	Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre yapıyorum. (Ö2)
Eğitim akışına göre	1	Ö10	Zaman zaman o güne özel bir konu varsa ön hazırlık şeklinde. (Ö10)
Merkez değişikliği	1	Ö12	Planlama şöyle bazı çocuklar genelde hep aynı merkezleri kullanmayı tercih ediyorlar. Bende değiştiriyorum. (Ö12)

Öğretmenlere oyun zamanına ilişkin planlama yapıp yapmadıkları sorulduğunda Tablo 9'a göre öğretmenlerin yarısından fazlası plan yapıldığından bahsetmiştir. Görüşme sorularına planlama yapıyorum diye yanıt veren öğretmenler planlamada tematik bir merkez kullanma, oyuncak değişikliği yapma, çocukların ihtiyaçlarına yönelik, eğitim akışına göre ve merkez değişikliği şeklinde strateji kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden altısı ise oyun zamanına ilişkin bir planlama yapmadıklarını ve süreci yapılandırmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Oyun Zamanında Üstlendiği Roller

Oyuna katılımda alınan roller	f	Öğretmenler	Örnek görüş
Oyuna katılımcı	6	Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö14	Gözlemci. Bazen oyunlarına katılıyorum. (Ö9)
Gözlemci	5	Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12	Gözlemci. Kendileri katmak isterse katılım (Ö8)
Arabulucu/problem çözücü	5	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10	Oyun zamanında gerektiğinde yönlendirici, bilgilendirici ve problem çözücü rolündeyim. (Ö1)
Yönlendiren	4	Ö1, Ö4, Ö13, Ö14	Denetleyen ve yönlendiren öğretmen rolü. Bazen de müdahalede bulunan. (Ö4)
Rehberlik eden	4	Ö1, Ö3, Ö5, Ö11	Genelde toplamak için rehber. (Ö5)
Müdahale edici	4	Ö2, Ö4, Ö7, Ö12	Ben işte gözlemliyorum. Kim hangi merkezde daha uzun süre oynamış ona göre merkezleri değiştiriyorum çocuklar her merkezde eşit uzunlukta oynasınlar diye. (Ö12)

Tablo 10'a göre okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanındaki rollerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; katılımcı, gözlemci, arabulucu, yönlendiren, rehber ve müdahale edici şekilde olduğu görülmektedir. Katılımcı olarak ifade ettikleri rol içerisinde, aktif bir şekilde çocuğun oyun arkadaşı olduğu vurgulanmıştır. Gözlemci rol çocuğun oyununu izlemek ve gereken noktaları kaydetmek anlamında olduğu ifade edilmiştir. Arabulucu rolde ise öğretmenler çocukların çatışma durumunda olaya dahil olduklarını belirtmişlerdir. Yönlendiren rolde bulduklarını söyleyen öğretmenler ise çocuklara uygun davranışı sözel yönergelerle hatırlattıklarını ifade etmişlerdir. Rehber rolünde ise öğretmenler çocukların ihtiyaç duydukları durumda çocuklara sadece yardımcı olduklarını söylemişlerdir. Müdahale edici rolde olan öğretmenler ise davranışları ya da eylemleri uygun bulmadıklarında durdurduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin Oyuna Katıldıklarında Hissettikleri

Oyuna katılımda hissedilen	f	Öğretmenler	Örnek görüş
Mutlu/motive olmuş	11	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14	Oyun zamanında çocuklarla birlikte bulunduğumda mutlu daha motive olmuş hissediyorum. (Ö1)
Rahatsız/yorgun	3	Ö7, Ö10, Ö13	Kalabalık olmasalar keyifli çok kalabalık olduğu için sınıfta karmaşa oluyor gürültü oluyor. (Ö10)

Çalışmada öğretmenlerin oyuna katıldıklarında hissettikleri duygular sorulmuştur. Tablo 11'e göre oyuna katılan öğretmenlerin birçoğu oyunda olmaktan keyif aldıklarını ve mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Üç öğretmen ise oyuna aktif katıldıklarında yorgun olduklarını ve çocukların oyunlarının onları fiziksel olarak rahatsız hissettirdiğini dile getirmişlerdir.

Tablo 12.
Oyun Zamanında Öğretmenler Tarafından Algılanan Sorunlar

Oyun zamanında yaşanan sorunlar	f	Öğretmenler	Örnek görüş
Sorun yaşamıyorum	4	Ö2, Ö4, Ö8, Ö11	Sorun yaşamıyorum. (Ö2)
Oyuncak paylaşımı	7	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12	Oyun zamanının uygulanması sırasında öğrencilerin oyuncakları paylaşmaması, baskın karakterlerin diğer öğrencilerin oyundaki rolleri kendi istekleri doğrultusunda belirlemesi ve çekingen karakterli öğrencilerin bunu ifade etmekte zorlanması gibi sorunlarla karşılaşırız. (Ö1)
İçe kapanık çocukların varlığı	4	Ö1, Ö5, Ö7, Ö13	Yani her çocuk birbiri ile uyum sağlama becerisine sahip değil. Ya da her çocuk çok iyi iletişim kuramıyor. (Ö13)
Kurallara uymama	4	Ö6, Ö7, Ö13, Ö14	Erkek çocuklar kurallara uymuyorlar. Genelde şiddete meyilli oyunlar oynuyorlar. Blok merkezindeki oyuncakları silah yapıyorlar.
Mekânsal sınırlar	3	Ö7, Ö10, Ö12	Sınıf mevcudu fazla merkezlere sığmıyorlar. (Ö10)
Fiziksel zarar verme	1	Ö6	Yani işte dediğim gibi bazen çocuklar birbirlerine zarar verici şekilde oyunlar oynayabiliyorlar. Her çocuk bir değil çünkü bir de dediğim gibi onları uyardığım noktalarda işte silah yapma işte ya da işte şu oyuncakı şöyle kullanmayalım falan dediğim zaman genelde hani çocuklar da eğer öyle oynamak istiyorlarsa o noktalar da çok çatışırız. (Ö6)

Öğretmenlere oyun zamanında karşılaştıkları sorunlar hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Tablo 12'ye göre dört öğretmen sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Sorun yaşayan öğretmenlerin yanıtları çocukların materyal paylaşımı konusunda zorlanmaları, içe kapanık çocukların sosyalleşme sorunu yaşamaları, kurallara uymama, mekânsal kısıtlamalar ve fiziksel zarar verme olarak belirlenmiştir. Sınıf ortamında yeterli sayıda olmayan materyal ve oyuncak yüzünden yaşanan tartışmalar öğretmenler için oyun zamanı sürecinde önemli bir sorun olarak dile getirilmiştir. Öğretmenlere göre çocukların bazılarının içe kapanık olması ve arkadaşlarıyla etkin bir şekilde oynamamaları oyun zamanı akışını engellemektedir. Öğretmenler için kurallara uymayan çocukların varlığı ve mekânsal olarak yaşanan kısıtlamalar birer sorun olarak görülmüştür. Bir öğretmen için ise çocukların birbirlerine fiziksel zarar vermeleri bir sorun olarak dile getirilmiştir.

Tablo 13.

Oyun Zamanını Değerlendirme Stratejileri

Oyun zamanı değerlendirme	f	Öğretmenler	Örnek görüş
Değerlendirme yapmıyorum	6	Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö14	Yapmıyorum. Planda sadece serbest zamanda oyun oynadılar diye yazıyorum. (Ö4)
Bir sorunla karşılaştığımda	5	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10	Oyundan sonra eğer problem yaşandıysa onu konuşuyoruz. Oyuncak toplama konusunda sıkıntı yapan çocuklara pekiştirici veriyorum. (Ö10)
Bir ürün ortaya çıktığında	3	Ö2, Ö11, Ö13	Kesinlikle. Mesela çocuklar nasıl bir oyun kurdu mutlaka ortaya bir ürün çıktıysa mutlaka onları değerlendiriyorum ne kadar güzel oynamışsın diye. Çünkü bu takdir edilme ihtiyacı hepimizde var. (Ö13)

Çalışmada öğretmenlere oyun zamanını sonlandırdıktan sonra bir değerlendirme yapıp yapılmadığı sorulmuştur. Tablo 13'e göre öğretmenler bir ürün ortaya çıktığında, sorun veya normal dışı bir durumla karşılaştığında değerlendirme yapıldığından bahsetmişlerdir. Diğer öğretmenler ise oyun zamanı sonrasında bir değerlendirme yapılmadığını belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Gözlem bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin oyun zamanına 17 dakika ile iki saat 25 dakika arasında bir süre ayırdıkları gözlemlenmiştir. Bu bulgu daha önce yapılan çalışmalarla (Özdemir, 2014; Tuğrul, Boz, Uludağ, Aslan, Çelik ve Çapan, 2019) paralellik göstermektedir. Özdemir (2014), sınıf ortamında yaptığı gözlemlerde okul öncesi öğretmenlerinin serbest zaman etkinlik sürelerini 5 dakika ile 1 saat arasında gerçekleştirdikleri sonucunu elde etmiştir. Tuğrul, Boz, Uludağ, Aslan, Çelik ve Çapan (2019) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin serbest oyun için yaklaşık 1-2 saat ayırdıklarını ortaya koymuşlardır. Oyun zamanı süresinin belli bir zaman aralığında olması çocukların oyun kurmaları, bunu genişletmeleri ve geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir. 30 dakikadan daha az süre verilen oyun zamanlarında çocuklar tam anlamıyla oyuna dahil olamamaktadır (Almon ve Miler, 2011). Öğretmenlerin oyun zamanı için ayrılan süreyi kısa tutmalarının nedenleri diğer etkinliklerin yetişmemesi ya da oyun zamanının vakit kaybı olarak görülmesi olarak düşünülmektedir. Öğretmenlerin oyun zamanında sınıf kontrolünü sağlamaktan çekinmelerine ve gerilmelerine de sebep olabilmektedir. Öğretmenler görüşme sorularına verdikleri yanıtlar içerisinde oyun zamanı sürecinde sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte oyun süresinin çok uzun tutulması ve öğretmenin pasif kalması da çocukların sıkılmalarına neden olabilmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan biri oyun zamanını başlatmada çocukların daha fazla etkin rol almış olmalarıdır. Benzer sonuç Ogelman (2014) tarafından yapılan çalışmada da elde edilmiştir. Ogelman (2014)'ın çalışmasında çocukların genellikle sınıfa girer girmez kendi istekleri doğrultusunda bir merkeze yöneldikleri ve oyun zamanına nasıl başlayacaklarına çocukların karar verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin oyun zamanını başlatmada etkin olmamalarında çocukların aynı saatte sınıfta bulunmamaları, erken ya da geç gelmeleri etkili olabilmektedir. Bunun yanı sıra görüşmeler sırasında ortaya çıkan oyun zamanında planlama yapılmaması sonucu da çocukların öğrenme merkezlerine dağılımlarını da etkileyebilir.

Gözlem bulgularına göre oyun zamanını başlatmada farklı stratejiler kullanan öğretmenler olmakla birlikte çoğu öğretmenin herhangi bir strateji kullanmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin çocukları merkezlere yönlendirirken kendi uygun gördükleri stratejileri kullandıkları görülmekle birlikte tutarlı olmadıkları da (Aktulun *vd.*, 2018) bir gerçektir. Bu çalışmada yer alan bulgular göstermektedir ki öğretmenlerin oyun zamanını başlatma stratejisi kullanmamaları oyun zamanı için bir planlama yapmadıklarından kaynaklanmaktadır.

Okul öncesi öğretmenleri oyun zamanını sonlandırma stratejisi kullanmamış ve oyun zamanının bitmesini hatırlatarak materyallerin toplanmasına geçmişlerdir. Aysu ve Aral, (2016) yaptıkları çalışmada oyun zamanı sona erdiğinde öğretmenlerin toplanmaya ilişkin rutinler oluşturduklarını ve bunu pekiştiriciler yardımıyla gerçekleştirdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada oyun zamanının sonunda öğretmenlerin bir değerlendirme yapmadıkları, çocukların oyunlarına ilişkin not veya kayıt tutmadıkları görülmüştür. Benzer sonuçlar farklı çalışmalarda da gözlenmektedir (Aktulun *vd.*, 2018; Ogelman, 2014).

Öğretmenler oyun zamanı sürecinde çocukların oyuna katılımlarında sıklıkla uyarıda bulunmuşlardır. Sürekli uyarı çocukların oto kontrol kazanma ve problem çözme becerisi açısından olumsuz olabilmektedir. Nitekim Aras (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin oyun ortamında doğal şekilde problem çözmeleri gerektiğini, katı ve sert şekillerde uyarı ve müdahalelerde bulunmamaları gerektiğini vurgulamıştır. Yine bu çalışmada öğretmenlerin oyun zamanında yönlendirme içeren cümlelere yer verdikleri görülmektedir. Özgünlü (2015), okul öncesi öğretmenlerinin oyun esnasındaki rollerini izlediği çalışmasında, öğretmenlerin oyuna müdahalede bulduklarını gözlemlemiştir. Öğretmenlerin oyun süreçleri içerisinde çocuklara direkt müdahale etmeleri ve çocuklar yerine çözüm önerisi getirmeleri oyunun doğasını etkilemektedir (Tarman ve Tarman, 2011).

Bu çalışmada öğretmenlerin oyun zamanlarında çocuklarla yeterince oynamadıkları ve iletişim kurmadıkları görülmüştür. Benzer sonuçlar Aysu ve Aral (2016) ile Erşan (2011)'ın çalışmalarında da görülmüştür. Öğretmenin oyunlara katılımı ve etkili iletişim kurması çocukları motive edebilmektedir. Meacham, Vukelich ve Buell (2014), çalışmalarında öğretmenlerin oyun içerisindeki soru çeşitlerini incelemişlerdir. Çocuklara kapalı uçlu ve doğrudan bilgi edinmeye yönelik soruları sıklıkla sordukları

kaydedilmiştir. Benzer sonuçlar bu çalışma içerisinde yer alan öğretmenlerde de görülmektedir. Öğretmenler çocuklarla etkin şekilde oyun oynamamışlardır. Fleeer (2015) çalışmasında öğretmenlerin çocukları oyun zamanlarında desteklediklerini ancak katılım sağlamadıklarını ortaya koymuştur. Hadley (2002)'e göre pasif öğretmenler daha az hareketli rollerde yer alırken, aktif öğretmenler oyun akışı içerisinde aldığı rolü canlandırmaktadırlar. Öğretmenlerin daha az katılım sağlamaları, iletişim sıklığının az olması öğretmenlerin motivasyon eksikliğinden kaynaklanıyor olabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin gün içinde uygulanacak etkinlik planlamasını yapmaları oyun zamanı içerisinde yer aldığı için öğretmenler çocuklara odaklanamamaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin teknoloji ile daha fazla ilgilenmeleri bu durumu da ortaya çıkarmış olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerle yapılan oyun zamanına ilişkin görüşmelerde öğretmenler oyun zamanının çocukların gelişim alanlarına katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Çocukların kendi planladıkları ve süreçlerini kendilerinin yönettikleri oyunları oynamaları onların günlük hayattaki rolleri öğrenmelerine, taklit yeteneklerinin artmasına ve kendilerini daha kolay ifade edebilmelerine yardımcı olmaktadır (Alat, Akgümüş ve Çavali, 2012; Aysu ve Aral, 2016; Boss, 2014). Öğretmenlerin verdikleri bu yanıt ile gözlem sonuçları birlikte ele alındığında düşüncelerinin davranışa yansımaları tam olarak gerçekleşmemiştir. Gözlem sonuçlarına göre aktif biçimde oynayan öğretmen hiç bulunmamaktadır. Öğretmenlerin oyuna daha az katılım gösterme nedenleri arasında nasıl oyun oynayacaklarını bilememe durumu, öğretmen rolünden katılımcı rolüne geçtiklerinde sınıf yönetimini nasıl gerçekleştirecekleri karmaşası yaşamaları onların oyuna daha az katılım gösterme nedenleri arasında yer alabilir. Gözlem verilerine bakıldığında öğretmenlerin sınıf ortamındaki rolleri sıklıkla otoriteyi çağrıştıran roller çerçevesinde şekillenmektedir.

Öğretmenler oyun zamanında çocukların sıklıkla blok ve dramatik oyun merkezinde oynadıklarını belirtmişlerdir. Özdemir (2014) çocukların serbest zaman etkinliklerinde oyun alanı seçimlerini incelediği çalışmasında, çocukların sıklıkla sanat, dramatik oyun ve blok merkezlerinde oynadıklarını belirtmiştir. Benzer sıklıklar bu çalışmada da gözlemlenmiştir. Sınıf ortamında yer alan blok ve dramatik oyunların sıklıkla oyun zamanı etkinliklerinde çocukların tercih ettiği öğrenme merkezleri arasında yer almaktadır (Aksoy ve Aksoy, 2018; Çelebi, 2017; Özyürek ve Aydoğan, 2011; Ramazan, Aslan Çiftçi ve Tezel, 2018). Bu öğrenme merkezlerinin çocuklar tarafından sıkça tercih edilme nedenleri arasında bu merkezlerdeki materyallerin diğer merkezlere göre daha zengin olması ya da öğretmenlerin diğer merkezler için biraz daha kısıtlayıcı davranışları gösterilebilir. Gözlem sonuçları incelendiğinde sınıf ortamlarında görülen öğrenme merkezleri belirgin değildir. Sınıf ortamında ayırımı yapılabildiği merkezler dramatik oyun ve blok merkezleri ve ilk göze çarpan materyaller de dramatik oyuncak ve bloklardır.

Okul öncesi öğretmenlerine oyun zamanı süreçlerinde planlama yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük bir kısmı planlama yapmadıklarını belirtmişlerdir. Demirdalıcı (2003) yaptığı çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerin serbest zamanlar için planlama yaptıklarını ancak geçici köşe hazırlama konusunda yeterli olmadıklarını ortaya koymuştur. Erşan (2011) öğretmenlerin ilgi köşelerine ilişkin yaptığı çalışmasında, köşelerin çocukların ihtiyaçlarına göre hazırlanmadığına ve serbest zamanlar için öğretmenler tarafından bir planlamanın olmadığına ilişkin sonuçları saptamıştır. Öğretmenlerin öğrenme merkezlerine yönelik planlamalarının olmamasının nedenleri, nasıl yapılacağına bilinmemesi ya da merkezlerin sadece doğrudan işlevlerine odaklanması olabilmektedir. Ayrıca öğrenme merkezleri öğretmenler tarafından etkin kullanılmamaktadır (Ertürk, 2013).

Öğretmenlerin oyun zamanında aldıkları rollere yönelik bulgularda sıklıkla oyuna katılımcı olduklarını belirttikleri görülmüştür. Ancak gözlem sonuçlarına göre öğretmenler sıklıkla sözel olarak çocuklara eşlik etmektedir. Bu durum çocukların yönlendirilmesi, uyarılması ya da basit yanıtlar verilmesi şeklinde görülmektedir. Öğretmenler oyun zamanı süreçlerinde daha fazla kendi masalarında bulunmakta ve sınıfta aktif bir harekete dahil olmamaktadırlar. Keleş, Yurt ve Kandır (2018), okul öncesi öğretmenlerinin sembolik oyuna katılımlarına ilişkin çalışmalarında öğretmenlerin oyun sürecinin dışında konuşmalar yaptıkları ve kendilerine göre öneriler getirdiklerini belirlemişlerdir. Çocukların ihtiyaçlarına daha duyarlı öğretmenler oyunda rol alma düşüncesine sahip olmaktadır (Tsai, 2015). Bluiett (2009) çocukların sembolik oyunlarında bir yetişkinin olmasının çocukların etkileşimlerini arttırdığını ve onların dil gelişimlerini desteklediğini belirtmiştir. Öğretmenlere oyun

sırasında hissettikleri sorulduğunda çoğunluğu mutlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Mutsuz ve rahatsız hisseden öğretmenler de bu konuda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin oyun sırasındaki rolleri, onların mesleki inançlarını, eğitimlerini ve deneyimlerini yansıtmaktadır. Öğretmen çocukların oyunlarına karşı olan tutumunun farkında olmalı, çocukların oyunlarına ve keşiflerine karşı heyecan duymalı ve çocuklara bunu olumlu şekilde yansıtmalıdır (Norris, Dunn ve Eckert, 2003).

Okul öncesi öğretmenlerin oyun zamanında yaşadıkları sorunlara yönelik bulgularda sıklıkla oyuncak paylaşımı sorunları yaşadıkları dile getirilmiştir. Oyun materyallerinin az olması ve çocuk sayısı ile orantılı olmaması öğretmenlerin oyun zamanı etkinliklerinde sorun olarak karşılına çıkmaktadır (Gürpınar, 2006). Demirci ve Şıvgın (2017) çalışmalarında, sınıf ortamında öğrenme merkezlerine ayrılan fiziksel alanın yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin öğrenme merkezlerinde karşılaştıkları sorunlar arasında alan yetersizliğinin olması ve kurallara uyma konusunda sıkıntılar yaşandığı Aysu ve Aral (2016)'ın çalışmasında da görülmüştür. Sınıf ortamındaki gözlemlerde çocukların öğretmenlerini yanlarında isteme nedenleri birbirleriyle yaşadıkları anlaşmazlıklar olarak kaydedilmiştir. Bu durum öğretmenlerin sıklıkla uyarıda bulunması ile görülmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun değerlendirme yapmadıkları görülmüştür. Çalışmanın bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin oyun zamanına ilişkin planlama yapıldığına ilişkin verdikleri yanıtlar gözlemlerde ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin görüşmelerde çocuklarla birlikte oyun oynadıklarına ve çocuklar davet ettiklerinde oyuna katıldıklarına ilişkin yanıtlar gözlemlerde doğrulanmamıştır. Öğretmenlerin oyun zamanı süreçlerini doğru algılayamamaları ya da bu zaman dilimini nasıl etkin hale getireceklerine ilişkin fikirlerin olmayışı düşünce ve eylemlerdeki kopukluklara yol açmaktadır. Öğretmenler var olan literatür bilgileri çerçevesinde görüşme sorularına uygun yanıtlar verebilmektedir ancak bunun performans dönüşmesi konusunda zorluklar yaşanmaktadır. Öğretmenlerin süreç içerisinde çocuklarla aktif oyun oynamaları onların oyuna verdikleri değer bir göstergesi sayılabilmektedir. Aynı zamanda çocukların öğretmenlerle birlikte oynamaları onların gelişimleri açısından da önemlidir. Öğretmenleriyle bir oyun ortamının paylaşılması çocukların zengin uyarılarla karşılaşmalarını sağlamaktadır (Edwards ve Cutter-Mackenzie, 2011; Singer, Nederend, Penninx, Tajik ve Boom, 2013; Tuğrul, Metin-Aslan, Ertürk ve Altınkaynak, 2014).

Çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Öğretmenlerin oyun zamanı için ayırdıkları süre değişkenlik göstermektedir.
- Öğretmenler oyun zamanını başlatma konusunda yeterince etkin değillerdir ve oyun zamanını sonlandırma aşamasında da toplanma ve sınıf temizliği üzerinde durmaktadırlar. Öğretmenler oyun zamanı sonunda değerlendirme yapmamaktadırlar.
- Okul öncesi öğretmenleri oyun zamanında çocuklarla aktif oyun oynama ve role bürünme yerine daha fazla sözel olarak iletişimde bulunmaktadırlar.
- Öğretmenler oyun zamanında oyun dışında eylemlerde bulunmaktadırlar.
- Sınıf ortamında sıklıkla kullanılan öğrenme merkezlerinin dramatik oyun ve blok merkezi olduğu görülmüştür.
- Öğretmenler sınıf ortamında çocuklarla aktif şekilde oyun oynadıklarını belirtmektedirler ancak bu durumu destekleyecek davranışlar sergilememektedirler.
- Okul öncesi öğretmenleri oyun zamanında materyal paylaşımı, kurallara uymama ve mekânsal sorunlar yaşamaktadırlar.

Bu çalışmadan çıkan sonuçlara göre aşağıdaki şekilde önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlere oyun zamanını başlatma, öğrenme merkezlerinde yer değiştirme, süreyi etkin kullanma ve oyun zamanını sonlandırma konusunda farklı stratejileri kullanabilmeleri için eğitimler verilmelidir.
- Öğretmenlere oyun zamanında yapacaklarını önceden planlamaları teşvik edilmelidir.
- Öğretmenler oyun zamanında daha etkin katılım sağlamaları için bu zaman dilimine ilişkin farklı etkinlik, fikir ve oyun geliştirmelidirler.

- Bu çalışmada sınırlı sayıda öğretmenle görüşme ve gözlem yapılmıştır. Farklı çalışmalarda daha fazla öğretmenle birlikte geniş kapsamlı gözlemler yürütülebilir.
- Öğretmenlerin oyun zamanına ilişkin görüşleri daha kapsamlı şekilde ele alınarak sorun gidermeye yönelik eylem planları hazırlanabilir.

Kaynakça

- Aksoy, A. ve Aksoy, M. B. (2018). Blok oyunlarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 8(2), 397-414.
- Aktulun, Ö., Can Yaşar, M., Karaca, N. H., Akyol, T., Şenol, F. B., ve Kaya, Ü. Ü. (2018). Çocukların öğrenme merkezlerinde oyun tercihlerinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 30-45.
- Alat, Z., Akgümüş, Ö., ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen tutum ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62.
- Almon, J. ve Miller, E. (2011). The crisis in early education. *Alliance for childhood*. www.teachingwithlove.com/Case%20for%20recess/The%20Crisis%20in%20Early%20Education.pdf sayfasından erişilmiştir (2019, 20 Aralık)
- And, M. (2007). *Oyun ve Bügü Türk Kültüründe Oyun Kavramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207.
- Aysu, B. ve Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 25-61.
- Bluiett, T. E. (2009). *Sociodramatic play and potentials of early language development of preschool children* (Unpublished doctoral dissertation). Alabama: Alabama University.
- Boss, F. (2014). Child development and early stimulation and learning resources. *Save The Children, UK*. <https://media-openideo-rwd.oengine.com/attachments/3611160a-ef59-41c7-8b39-22e239ac8f4f.pdf> pdf sayfasından erişilmiştir (2020, 29 Mayıs)
- Brown, W. H., Odom, S. L., ve Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 162-175.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. baskıdan çeviri). (çev. eds. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çakır, A. (2011). *Okul öncesinde ilgi köşelerinin düzenlenmesinin ve kullanılmasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Çelebi, E. (2017). Okul öncesi çocuklarının sınıflarında yapılandırdıkları öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 733-746.
- Demirci, F. G. ve Şıvgın, N. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri ile ilgili uygulama ve görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 271-292.
- Demirdalç, A. (2003). *Çorum il merkezinde okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun etkinliklerini, planlama, uygulama ve oyuncak seçimi kullanımı becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., ve Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 1387-1388.
- Edwards, S. ve Cutter-Mackenzie, A. N. (2011). Environmentalising early childhood education curriculum through pedagogies of play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 51-59.
- Erşan, Ş. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleriyle ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ertürk, G. (2013). *Öğretmen çocuk etkileşimi ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play—teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early child development and care*, 185(11-12), 1801-1814.
- Göncü, A. ve Gaskins, S. (2012). Comparing and extending Piaget's and Vygotsky's understandings of play: Symbolic play as individual, sociocultural, and educational interpretation. *The Oxford handbook of the development of play*, www.researchgate.net/publication/286789220_Comparing_and_Extending_Piaget's_and_Vyg

- otsky's Understandings of Play Symbolic Play as Individual Sociocultural and Educational Interpretation sayfasından erişilmiştir (2020, 09 Mart)
- Güler, T. (2007). Erken çocukluk döneminde “oyun planlama” modeli. *Eğitim ve Öğretim*, 17-128.
- Gürpınar, H. A. (2006). *Okulöncesi öğrenimine devam eden çocukların tercih ettikleri ilgi köşeleri ve tercih etme nedenleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Hadley, E. (2002). Playful disruptions. *Early Childhood International Journal of Research and Development*, 22(1), 9-17.
- Howes, C., Hamilton, C. E., ve Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child development*, 65(1), 253-263.
- Jones, E. ve Reynolds, G. (2015). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*. Teachers College Press. https://books.google.com.tr/books/about/The_Play_s_the_Thing.html?id=bVlegoHtB0MC&redir_esc=y sayfasından erişilmiştir (2020, 09 Ağustos)
- Jung, J. (2013). Teachers' roles in infants' play and its changing nature in a dynamic group care context. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 187-198.
- Keleş, S., Yurt, Ö., ve Kandır, A. (2018). Kültürel-tarihsel kuram'a göre “mış gibi oyunlar”: Okul öncesi öğretmenlerinin eğilimlerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 265-285.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363-382.
- Manning-Morton, J. ve Thorp, M. (2003). *Key times for play: The first three years*. McGraw-Hill Education (UK). https://books.google.com.tr/books/about/Key_Times_For_Play.html?id=SYvIAAAAQBAJ&redir_esc=y sayfasından erişilmiştir (2020, 09 Ağustos)
- Meacham, S., Vukelich, C., Han, M., ve Buell, M. (2014). Preschool teachers' questioning in sociodramatic play. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 562-573.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. [Http://Tegm.Meb.Gov.Tr/Dosya/Okuloncesi/OoproramPdf](http://Tegm.Meb.Gov.Tr/Dosya/Okuloncesi/OoproramPdf) sayfasından erişilmiştir (2014, 20 Ekim)
- Meran, S. (2019). *Turkish early childhood pre-service teachers' beliefs about free play and teacher roles in free play*. Master Dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. baskıdan çeviri). (çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2008). *Early childhood mathematics: Promoting good beginnings*. Washington, DC: NAEYC.
- Neuman, S. B., Copple, C., ve Bredekamp, S. (2004). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *National Association for the Education of Young Children*. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSREAD98.PDF> sayfasından erişilmiştir (2019, 20 Ağustos).
- Norris, D. J., Dunn, L., ve Eckert, L. (2003). *Reaching for the stars: Center validation study final report*. Stillwater, OK, and Norman, OK: Early Childhood Collaborative of Oklahoma.
- Ogelman, H. G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 125-138.
- Ogelman, H. G., ve Karakuzu, E. (2016). MEB 2013 okul öncesi eğitim programında belirtilen öğrenme merkezlerinin uygulamaya yansımalarının incelenmesi: Aydın ili örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2) 73-98.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 323-343.
- Özdemir, S. (2014). 5-6 Yaş grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Journal of Educational Science*, 2(2), 1-15.

- Özgülü, M. (2015). Çocukların oyunları esnasında öğretmenin üstlendiği roller ile öğretmenin oyun tanımı arasındaki ilişki üzerine nitel bir çalışma. *I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı Tam Metin Bildiri Kitabı*, (1), 611-622.
- Özsırkıntı, D., Akay, C. ve Bolat, E. Y. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- Özyürek, A. ve Aydoğan, Y. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin uygulamalarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 41- 58.
- Özyürek, A., ve Kılınç, N. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 125-138.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. baskıdan çeviri, çev. ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pellegrini, A. D. ve Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28(2), 163-175.
- Ramazan, O., Çiftçi, H. A., ve Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213-233.
- Resnick, M. (2016). *Pre-service student-teachers' perceptions of play in the early childhood classroom after research analysis with discussion-case application: A sequential explanatory mixed methods approach*. <https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1584&context=etd> sayfasından erişilmiştir (2020, 12 Ağustos).
- Saracho, O. N. (2002). Teachers' roles in promoting literacy in the context of play. *Early Child Development and Care*, 172(1), 23-34.
- Sarama, J. ve Clements, D. (2009). Building blocks and cognitive building blocks: Playing to know the world mathematically. *American Journal of Play*, 1(3), 313-37.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., ve Boom, J. (2013). Teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233-1249.
- Tarman, B. ve Tarman, İ. (2011). Teachers' involvement in children's play and social interaction. *Elementary Education Online*, 1(10), 325-337.
- Trawick-Smith, J. ve Dziurgot, T. (2011). Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 110-123.
- Tsai, C. Y. (2015). Am I interfering? Preschool teacher participation in children play. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1028-1033.
- Tuğrul, B. (2017). Dünya oyunun gücünde uzlaştı şimdi bu gücü çocukların yararına kullanma zamanı: Hadi Türkiye... *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 259-266.
- Tuğrul, B., Boz, M., Uludağ, G., Aslan, Ö. M., Çelik, S. S., ve Çapan, A. S. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 185-198.
- Tuğrul, B., Metin-Aslan, Ö., Ertürk, H. G., ve Altunkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden 6 yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116.
- Vu, J. A., Han, M., ve Buell, M. J. (2015). The effects of in-service training on teachers' beliefs and practices in children's play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 444-460.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Investigating The Play Time Activities in Kindergartens

Sinan Koçyiğit

Zehra Saadet Fırat

To cite this article: S. ve Fırat, Z. S. (2020). Anaokullarında uygulanan oyun zamanı etkinliklerinin incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 207-228. doi: doi:10.30900/kafkasegt.749388

Research Article

Received: 08.06.2020

Accepted: 19.08.2020

Introduction

Play develops children's understanding of the social and physical world, enriches their emotional experiences and strengthens the ownership and control of their own learning (Borstein & Lamb, 1992; cited in: Jung, 2013). During play, children are flexible in their own creative world; they experiment with their actions and control the real world through play. Children socialize and acculture by interacting with their peers and adults through play. They learn to communicate, exchange feelings and thoughts with others and get perspective (Manning-Morton, & Thorp, 2003).

The National Association for the Education of Young Children (NAEYC), which is responsible for establishing the framework to guide early childhood educators, declared in its communique that “Play is an important tool for the development of self-regulation, language, cognition and social competence” (NAEYC, 2008).

Learning centers are areas that are interwoven with play and are directly related to the process of play time. Preschool teachers guide children to play in these centers for about an hour after the start of the day, observe their games, accompany their experiences and assess their play by appropriately terminating the playtime. Children playing in learning centers learn to determine their preferences and plan their days. However, children make use of their play time not only in the classroom setting but also outdoors (MEB, 2013). Time for free game varies between 30 minutes and two hours per day, in line with the interests and needs of children and in line with the education program. The variability of this period is determined by and interwoven with setting up a new play and advancing it via their experiences and previous knowledge (Meran, 2019).

In preschool education, children play in both planned/structured periods (as an activity) and during other educational activities through gamification as well as in free playtime periods. In this respect, the play is an activity that is embedded in preschool education. While “semi-structured” or “structured” play is included in play and movement activities; play time activities are based on “unstructured play” (MEB, 2013).

The participation of teachers in play time practices is another point as important as the learning centers in the play time processes. Teachers are expected to support children during playtime. However, it has been observed that teachers face difficulties about their supposed roles in play time processes and about the manner of their involvement in children's games (Vu, Han & Buell, 2015). The processes of initiating the play, getting involved in the play and terminating the play as well as their roles during play-time should be explained in more detail. Teachers' opinions about their roles in play time processes should be supported by observations in the classroom since data collection processes based on self-reporting alone may not be sufficient in revealing the real situation. In this respect, this study aimed to examine the activities of preschool teachers about planning the play time,

initiating, continuing and terminating the play and their roles during play through observation and interview.

Method

This study utilized the case study method which is one of the qualitative research methods. This method was selected because it ensures studying an interactive process in the classroom and that allows teachers to share their own experiences. Events and cases should be viewed from different perspectives and contexts to reveal teachers' practices and thoughts.

Convenient sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to select the participants while establishing the study group. Convenient sampling allows working with the immediate environment of the researcher and with the group that is easy to access. The study group consisted of 14 preschool teachers employed in state certified private kindergartens in the center of Erzurum. All the teachers who voluntarily participated in the study were females. Two teachers had 1-5 years professional seniority, seven teachers had 6-10 years professional seniority, two teachers had 11-15 years professional seniority and three teachers had 16-20 years professional seniority. Thirteen teachers graduated from the Preschool Teaching Program, while one teacher graduated from the Child Development Program. Thirteen teachers had a bachelor's degree, while one teacher had an associate degree. All teachers worked in certified private kindergartens. Three of the teachers worked with 3-4 year old children, five with 4-5 year old children and six with 5-6 year old children.

Qualitative tools were used to collect data on preschool teachers' playtime roles in the classroom. Interview and observation forms were used to collect data in addition to the information form used to collect teachers' personal information. The personal information form included questions as teachers' gender, professional seniority, the program they graduated, their level of education, the institution they worked at and the age range of the children they worked with. The data collection tools, the observation chart and a semi-structured interview form, were prepared by the researchers in line with the opinions of three experts in the field of preschool education. The study data were collected in the spring semester of 2018-2019 academic year. Initially, observations were conducted in the teachers' classes. Teachers' starting the play time and the time allocated to it, the distribution of the children in the centers and the role of the teachers were recorded in the observation charts prepared by the researchers for use in the classroom setting. After the observations were completed, interviews were held with the teachers to learn about their opinions on their roles during play. By first making appointments with the teachers, these interviews were completed in approximately 30 minutes in a suitable area in the school environment, by using a voice recorder or by taking notes on the interview form depending on the desire of individual teachers.

All recorded interviews were transcribed verbatim and in cases where voice recorder was not used, the information on the interview form was transferred to the electronic medium. Anecdotal recordings in the classroom were also transcribed. The data transferred to the computer environment were analyzed with descriptive analysis.

Conclusion, Suggestion and Recommendations

Based on findings related to observations, preschool teachers allocated varying amounts of time (between 17 minutes - two hours and 25 minutes) to play time. It is believed that teachers allocated short amounts of time to play as a result of thinking they would not have sufficient time for other activities or as a result of regarding the play time as a waste of time. It may also have resulted from problems and tensions related to maintaining classroom control during play time. However, it was observed that too long play times and passive teachers during play time can also create boredom in children.

Children in this research were found to have more active roles in starting play time. The fact that the children were not in the classroom at the same time, some arriving early and some arriving late, may be the reason for teachers' lack of effectiveness in starting the play time. According to the observation findings, most of the teachers did not use any strategies to start the play time although some of the teachers used different strategies. The findings in this study showed that teachers' failure to use strategies to start play time was related to lack of planning on their parts. It was also found that

preschool teachers did not use any strategies to terminate the play time and just started picking up the materials by reminding the children that play time was over.

Teachers frequently warned children about their participation in the play during the playtime. Continuous warning can be negative in terms of children's auto control and problem solving skills. In this study, it was observed that teachers did not play and communicate with the children sufficiently during playtime. Teachers' less involvement, low frequency of communication may be derived from the lack of motivation. And also because of the teachers making activity planning taking place in the play time they/the teachers have focused on the children. Besides that teachers' habit of being more interested in technology may have revealed this situation.

During the interviews conducted with preschool teachers in regards to playtime, they stated that playtime contributed to various areas of development. Teachers reported that children often played in the block and dramatic play center during the play time. The fact that these centers were richer than the other centers in terms of materials or that teachers were less restrictive in these centers compared to other centers may be related to why these learning centers were frequently preferred by children.

Preschool teachers were asked whether they planned for play time processes and most of the teachers reported that they did not make any planning. The findings regarding the roles taken by teachers during play time showed that teachers often stated that they participated in play. When the teachers were asked about their feelings during play, the majority stated that they felt happy. Teachers who felt unhappy and uncomfortable during play reported negative opinions. The roles of the teachers during play are believed to reflect their professional beliefs, education and experience. When teachers turn from teacher to participant role their position of not knowing how to play game among their their less participation results their problems of living how to organize the class management may be one of the reason of their less participation in the game. When it was looked at the observation data the roles of teachers in the classroom oftenly shaped inthe frame of evoking authority.

Previous findings about the problems experienced by pre-school teachers during play time focused on issues in regards to toy sharing. In this study, it was observed that the majority of teachers did not make any assessments about play time activities. When the findings of the study were evaluated as a whole, the responses provided by the teachers regarding the planning of the play time were not observed by the researchers during classroom observations. Teachers' responses in the interviews stating that they played with children and participated in their games when invited by the children were not confirmed during the observations. Teachers' playing actively with children in the process can be considered as an indicator of the value they attach to the process of play. In the data related to the teachers roles at play time it was seen that they defined to be the participants the game. But according to the results of observation the teachers often accompanied by verbal effect for students. This position have been seen directing, warning or giving simple answers.

The following suggestions can be made based on the results of this study:

- Teachers should be provided with training to use different strategies to initiate play time, have students move along learning centers, use time effectively and terminate play time.
- Teachers should be encouraged to plan ahead for play time.
- Teachers should participate more effectively in play time.
- Play times can be transformed into more productive processes by using different materials.
- A limited number of teachers were interviewed and observed in this study. Extensive observations can be carried out with higher number of teachers in different studies.
- Action plans can be prepared to solve relevant problems by taking teachers' opinions about play time in a more comprehensive manner.