



Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi

**E-ISSN: 2636-8846
2021 | Cilt 4 | Sayı 1**



Kocaeli University Journal of Education

**E-ISSN: 2636-8846
2021 | Volume 4 | Issue 1**

kuje@kocaeli.edu.tr

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuje>

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2021 | Cilt 4 | Sayı 1 **2021 | Volume 4 | Issue 1**

İmtiyaz Sahibi **Owner**

Prof. Dr. Sadettin HÜLAGÜ Prof. Dr. Sadettin HÜLAGÜ
Kocaeli Üniversitesi Rektörü *Rector of Kocaeli University*

Baş Editör **Editor in Chief**

Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ
Eğitim Fakültesi Dekanı *Dean of Faculty of Education*

Editör Yardımcısı **Associate Editor**

Doç. Dr. Levent DURDU Assoc. Prof. Dr. Levent DURDU
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi *Computer Education and Instructional Technologies*

Yayımcı **Publisher**

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kocaeli University Faculty of Education

Yazışma Adresi **Mailing Address**

Eğitim Fakültesi Dekanlığı *Dean of Faculty of Education*
Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi *Kocaeli University Umuttepe Campus*
41380 İzmit Kocaeli *41380 İzmit Kocaeli*
Türkiye *Turkey*

Telefon **Telephone**

+ 90 262 303 24 01 + 90 262 303 24 01

Belgegeçer **Fax**

+ 90 262 303 24 03 + 90 262 303 24 03

E-posta **E-mail**

kuje@kocaeli.edu.tr *kuje@kocaeli.edu.tr*

Web Adresi **Web Address**

<http://dergipark.gov.tr/kuje> <http://dergipark.gov.tr/kuje>

E-ISSN **E-ISSN**

2636-8846 2636-8846

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2021 | Cilt 4 | Sayı 1 **2021 | Volume 4 | Issue 1**

Danışma Kurulu **Advisory Board**

Prof. Dr. Ahmet BİLGİN <i>Fen Bilgisi Eğitimi, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet BİLGİN <i>Science Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK <i>Matematik Eğitimi, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet KÜÇÜK <i>Mathematics Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Matematik Eğitimi, Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR <i>Mathematics Education, Marmara University</i>
Prof. Dr. Deniz DERYAKULU <i>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Deniz DERYAKULU <i>Computer Education and Instructional Technologies, Ankara University</i>
Prof. Dr. Dilek İNAN <i>İngiliz Dili Eğitimi, Balıkesir Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Dilek İNAN <i>English Language Teaching, Balıkesir University</i>
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ <i>Sınıf Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ <i>Elementary Education, Ankara University</i>
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN <i>İngiliz Dili Eğitimi, Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Firdevs KARAHAN <i>English Language Teaching, Sakarya University</i>
Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN <i>Okul Öncesi Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN <i>Early Childhood Education, Hacettepe University</i>
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Eğitim Programları ve Öğretim, Başkent Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Curriculum and Instruction, Başkent University</i>
Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL <i>Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Satılmış TEKİNDAL <i>Measurement and Evaluation in Education, Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Sedat SEVER <i>Güzel Sanatlar Eğitimi, Ankara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sedat SEVER <i>Fine Arts Education, Ankara University</i>
Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK <i>Fen Bilgisi Eğitimi, Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK <i>Science Education, Sakarya University</i>

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2021 | Cilt 4 | Sayı 1 **2021 | Volume 4 | Issue 1**

Yayın Kurulu **Editorial Board**

Prof. Dr. Baki DUY <i>Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anadolu Üniversitesi</i>	Prof. Prof. Dr. Baki DUY <i>Guidance and Psychological Counseling Anadolu University</i>
Prof. Dr. Ebru OĞUZ <i>Eğitim Yönetimi Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ebru OĞUZ <i>Educational Administration Mimar Sinan Fine Arts University</i>
Prof. Dr. Hakan UŞAKLI <i>Sınıf Eğitimi Sinop Üniversitesi</i>	Prof. Prof. Dr. Hakan UŞAKLI <i>Elementary Education Sinop University</i>
Prof. Dr. Haluk ÖZMEN <i>Kimya Eğitimi Karadeniz Teknik Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Haluk ÖZMEN <i>Chemistry Education Karadeniz Technical University</i>
Prof. Dr. Soner POLAT <i>Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Soner POLAT <i>Lifelong Learning and Adult Education Kocaeli University</i>
Prof. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK <i>Eğitim Yönetimi Kocaeli Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Şöheyda GÖKTÜRK <i>Educational Administration Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇTE <i>Eğitim Yönetimi Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE <i>Educational Administration Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Ayla KARATAŞ <i>Fen Bilgisi Eğitimi Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Ayla KARATAŞ <i>Science Education Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Belgin ÖZAYDINLI <i>Eğitim Programları ve Öğretim Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Belgin ÖZAYDINLI <i>Curriculum and Instruction Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK <i>Fen Bilgisi Eğitimi Sakarya Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK <i>Science Education Sakarya University</i>
Doç. Dr. Dilek FİDAN <i>Türkçe Eğitimi Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Dilek FİDAN <i>Turkish Language Teaching Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Doğan YÜKSEL <i>İngiliz Dili Eğitimi Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Doğan YÜKSEL <i>English Language Teaching Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA <i>Fen Bilgisi Eğitimi Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA <i>Science Education Kocaeli University</i>
Doç. Dr. İbrahim GÖKDAŞ <i>Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Adnan Menderes Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. İbrahim GÖKDAŞ <i>Computer Education and Instructional Technologies Adnan Menderes University</i>

- Doç. Dr. İbrahim KEPCEOĞLU
Matematik Eğitimi
Kastamonu Üniversitesi
- Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU
Eğitim Yönetimi
Dokuz Eylül Üniversitesi
- Doç. Dr. Meral ŞEKER
İngiliz Dili Eğitimi
Alanya Aleaddin Keykubat Üniversitesi
- Doç. Dr. Sibel KAYA
Sınıf Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Doç. Dr. Sonnur IŞITAN
Okul Öncesi Eğitimi
Balıkesir Üniversitesi
- Doç. Dr. Şenay Özen ALTINKAYNAK
Okul Öncesi Eğitimi
Kafkas Üniversitesi
- Doç. Dr. Tuğba ÇELİK
Türkçe Eğitimi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
- Doç. Dr. Yusuf KOÇ
Matematik Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Doç. Dr. Zeynel KABLAN
Eğitim Programları ve Öğretim
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Ayla AKBAŞ
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Ayşe AYDIN UYSAL
Zihin Engelliler Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BAKAR ÇÖREZ
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Cüneyt YAZICI
Matematik Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Derya GENÇ TOSUN
Zihin Engelliler Eğitimi
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Fatih KEZER
Eğitimde Ölçme Değerlendirme
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Hakan TURAN
Sınıf Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ALTAY
İngiliz Dili Eğitimi
Kocaeli Üniversitesi
- Assoc. Prof. Dr. İbrahim KEPCEOĞLU
Mathematics Education
Kastamonu University
- Assoc. Prof. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU
Educational Administration
Dokuz Eylül University
- Assoc. Prof. Dr. Meral ŞEKER
English Language Teaching
Alanya Aleaddin Keykubat University
- Assoc. Prof. Dr. Sibel KAYA
Elementary Education
Kocaeli University
- Assoc. Prof. Dr. Sonnur IŞITAN
Early Childhood Education
Balıkesir University
- Assoc. Prof. Dr. Şenay Özen ALTINKAYNAK
Early Childhood Education
Kafkas University
- Assoc. Prof. Dr. Tuğba ÇELİK
Turkish Language Teaching
Niğde Ömer Halisdemir University
- Assoc. Prof. Dr. Yusuf KOÇ
Mathematics Education
Kocaeli University
- Assoc. Prof. Dr. Zeynel KABLAN
Curriculum and Instruction
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Ayla AKBAŞ
Guidance and Psychological Counseling
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Ayşe AYDIN UYSAL
Teacher Education for Mentally Disabled Students
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Ayşegül BAKAR ÇÖREZ
Computer Education and Instructional Technologies
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Cüneyt YAZICI
Mathematics Education
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Derya GENÇ TOSUN
Teacher Education for Mentally Disabled Students
Eskişehir Osmangazi University
- Assist. Prof. Dr. Fatih KEZER
Measurement and Evaluation in Education
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Hakan TURAN
Elementary Education
Kocaeli University
- Assist. Prof. Dr. Mehmet ALTAY
English Language Teaching
Kocaeli University

Kocaeli Üniversitesi **Kocaeli University**
Eğitim Dergisi **Journal of Education**
E-ISSN: 2636-8846 **E-ISSN: 2636-8846**
2021 | Cilt 4 | Sayı 1 **2021 | Volume 4 | Issue 1**

Bu Sayının Hakemleri **Reviewers of this Issue**

Prof. Dr. Adile Aşkı KURT <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Adile Aşkı KURT <i>Anadolu University</i>
Prof. Dr. Hakan UŞAKLI <i>Sinop Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Hakan UŞAKLI <i>Sinop University</i>
Prof. Dr. İlknur MAYA <i>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi</i>	Prof. Dr. İlknur MAYA <i>Çanakkale Onsekiz Mart University</i>
Prof. Dr. Melek MASAL <i>Sakarya Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Melek MASAL <i>Sakarya University</i>
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Başkent Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN <i>Başkent University</i>
Prof. Dr. Şengül Saime ANAGÜN <i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Şengül Saime ANAGÜN <i>Eskişehir Osmangazi University</i>
Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN <i>İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa</i>	Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN <i>İstanbul University-Cerrahpaşa</i>
Doç. Dr. Ahmet BENZER <i>Marmara Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Ahmet BENZER <i>Marmara University</i>
Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT <i>Marmara Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Ahmet Faruk LEVENT <i>Marmara University</i>
Doç. Dr. Ali Fuat YENİÇERİOĞLU <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Ali Fuat YENİÇERİOĞLU <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Elif ÖZATA YÜCEL <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Elif ÖZATA YÜCEL <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Ersin ŞAHİN <i>Bursa Uludağ Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Ersin ŞAHİN <i>Bursa Uludağ University</i>
Doç. Dr. Fatma ERDOĞAN <i>Fırat Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Fatma ERDOĞAN <i>Fırat University</i>
Doç. Dr. Funda DAĞ <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Funda DAĞ <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Hatice Gözde ERTÜRK KARA <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Hatice Gözde ERTÜRK KARA <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇINAR <i>Pamukkale Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ÖZÇINAR <i>Pamukkale University</i>
Doç. Dr. O. Nejat AKFİRAT <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. O. Nejat AKFİRAT <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. O. Yasemin ESEN <i>Ankara Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. O. Yasemin ESEN <i>Ankara University</i>
Doç. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN <i>Ege Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Ahmet Faruk LEVENT <i>Ege University</i>
Doç. Dr. Pınar İBE AKCAN <i>Mersin Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Pınar İBE AKCAN <i>Mersin University</i>

Doç. Dr. Safiye BİLİCAN DEMİR <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Safiye BİLİCAN DEMİR <i>Kocaeli University</i>
Doç. Dr. Sercan DEMİRGÜNEŞ <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Sercan DEMİRGÜNEŞ <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Tuğba KONAKLI <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assoc. Prof. Dr. Tuğba KONAKLI <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI <i>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Alperen YANDI <i>Bolu Abant İzzet Baysal University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK <i>Düzce Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Ender KAZAK <i>Düzce University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Erkan ÇALIŞKAN <i>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Erkan ÇALIŞKAN <i>Niğde Ömer Halisdemir University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Esra ÜNLÜER <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Esra ÜNLÜER <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Gizem UYUMAZ <i>Giresun Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Gizem UYUMAZ <i>Giresun University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Gülcan YILMAZ <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Gülcan YILMAZ <i>Kocaeli Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi Halil ERSOY <i>Başkent Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Halil ERSOY <i>Başkent University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Levent DURDU <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Levent DURDU <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emrah CANGİ <i>Üsküdar Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Mehmet Emrah CANGİ <i>Üsküdar Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi Özlem APAK TEZCAN <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Özlem APAK TEZCAN <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Seda DONAT BACIOĞLU <i>Trakya Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Seda DONAT BACIOĞLU <i>Trakya Üniversitesi</i>
Dr. Öğr. Üyesi Şaziye SEÇKİN YILMAZ <i>Üsküdar Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Şaziye SEÇKİN YILMAZ <i>Üsküdar University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Şenel GERÇEK <i>Kocaeli Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Şenel GERÇEK <i>Kocaeli University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep TURAN <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Zeynep TURAN <i>Atatürk University</i>
Dr. Öğr. Üyesi Zihni KOÇ <i>Gazi Üniversitesi</i>	Assist. Prof. Dr. Zihni KOÇ <i>Gazi University</i>
Dr. Güleşan Özge KALAYCI <i>Anadolu Üniversitesi</i>	Dr. Güleşan Özge KALAYCI <i>Anadolu University</i>
Dr. Murat CANPOLAT <i>İnönü Üniversitesi</i>	Dr. Murat CANPOLAT <i>İnönü University</i>
Dr. Oğuzhan BOZOĞLU <i>Gebze Teknik Üniversitesi</i>	Dr. Oğuzhan BOZOĞLU <i>Gebze Technical University</i>
Dr. Özge Sultan BALIKÇI <i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>	Dr. Özge Sultan BALIKÇI <i>Eskişehir Osmangazi University</i>

İçindekiler Contents

Editörden Editorial
Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi 0-0 Kocaeli University Journal of Education
İkinci Cilt İkinci Sayısı Volume Two Issue Two

Araştırma Makaleleri Research Articles

Cansev KARAKUŞ

İlkokul hayat bilgisi programı (2018) 1-25 Analyzing the primary education social
kazanımlarının yaşam becerileri science program's (2018) achievements in
yönünden incelenmesi terms of life skills

O. Nejat AKFIRAT, Metin ÖZSOY

Türkiye'de psikolojik sağlık ile ilgili 26-42 An overview of postgraduate theses
yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi within the field of psychological resilience
in Turkey

Tijen TULUBAŞ

Öncel ve çıktılarıyla akademisyenlerde 43-61 Antecedents and outcomes of faculty
örgütsel adalet algısı: Türkiye'de yapılmış members' perceived organisational
çalışmaların sistematik analizi justice: A systematic review of studies
from Turkey

Havva Aysun KARABULUT, Ahmet Serhat UÇAR, Kadriye UÇAR

Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilerle 62-85 Review of research on science education
Fen Bilimleri öğretimine ilişkin yapılan conducted with students with special
araştırmaların gözden geçirilmesi needs in Turkey

Ahsen ERİM, Ayşe AYDIN UYSAL

İlkokul öğretmenlerinin kekemelik ve 86-107 Examining the awareness levels of
akran zorbalığına yönelik farkındalık primary school teachers towards
düzeylerinin incelenmesi stuttering and peer bullying

Ömer NAYCI

Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik 108-122 The relationship between individual
özellikleri ile çevrim içi eğitimde rol ve innovativeness characteristics of
yeterlilikleri arasındaki ilişki classroom teachers and their roles and
competencies in online education

Gözde SIRGANCI, Onurcan CEYHAN, Hare KILIÇ

COVID-19 kaygı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 123-136 A study on validity and reliability of COVID-19 anxiety scale

Hatice Kübra BAHÇIVAN, Gökhan ÇETİNKAYA

Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki 137-162 A Exploring relationship between summarizing achievement, and summarizing attitudes and summarizing self-efficacy perceptions of secondary school students

Ercan UYANIK, Mehmet Melik KAYA, Büşra ELÇİÇEĞİ

II. Meşrutiyet döneminde eğitim tartışmaları ve 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu'nun uygulanması 163-185 Educational debates during the II. constitutional period and the application of the 1913 Tedrisat-ı İptidaiye law

Gökçenur SONER, Betül DÜŞÜNCELİ

Eğitim fakültesi öğrencilerinde eş seçme stratejileri ve ilişki doyumu 186-202 Choosing partner strategies and relationship satisfaction in the students of education faculty

Ahmet ÖZTÜRK, Jale ELDELEKLİOĞLU

Ortaokul öğretmenlerinin zorbalığa müdahale biçimleri 203-226 Middle school teachers' responses to bullying

Derleme Makaleleri Review Articles

Ramazan SAK, İkbâl Tuba ŞAHİN SAK, Çağla ÖNEREN ŞENDİL, EŞREF NAS

Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi 227-250 Document analysis as a research method

Editörden

Değerli Bilim İnsanları;

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi olarak 2018 yılında başlayan yayın hayatımızın 4. yılındayız. Tüm sayılarımızda; *“Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi olarak akademik dergi yayıncılığının gerektirdiği sorumluluk ve etik çerçevede bütün süreçleri adım adım ve büyük bir titizlikle yürütmekte olduğumuzu gururla söyleyebiliriz.”* ifadesine yer vermiştik. Bu özenli çalışmaların sonucu olarak 2020 yılı itibariyle TR-Dizin tarafından dizinlendiğimiz (<https://app.trdizin.gov.tr/dergi/TWpjMk56Yz0>) haberinin sevincini sizlerle paylaşmak istiyoruz. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi olarak bundan sonra da etik ilkeleri temel alan yayın politikamız ile TR-Dizin kriterleri (<https://trdizin.gov.tr/kriterler>) doğrultusunda tüm akademik dergi yayıncılığı süreçlerini büyük bir titizlik ile sürdürmeye devam edeceğimizi ifade etmek isteriz. Bu doğrultuda bu sayımız da dâhil olmak üzere Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisinde alan editörü olarak görev alan bilim insanları için en fazla %20, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev alan bilim insanları için en fazla %20 ve derleme çalışmalar için en fazla %30 oranında makaleye yer verileceğini duyurmak isteriz.

Okumakta olduğunuz dergimiz dördüncü cilt birinci sayısının ilk çalışması Yalova Üniversitesinden Cansev Karakuş tarafından kaleme alınan “İlkokul Hayat Bilgisi programı (2018) kazanımlarının yaşam becerileri yönünden incelenmesi” başlıklı araştırma makalesidir. İkinci çalışma Kocaeli Üniversitesinden O. Nejat Akfırat ve Metin Özsoy tarafından kaleme alınan “Türkiye’de psikolojik sağlık ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi” başlıklı araştırma makalesidir. Sayımızın üçüncü çalışması, Dumlupınar Üniversitesinden Tijen Tülübaş tarafından kaleme alınan “Öncel ve çıktıklarıyla akademisyenlerde örgütsel adalet algısı: Türkiye’de yapılmış çalışmaların sistematik analizi” başlıklı araştırma makalesidir. Bu sayıda yer alan dördüncü çalışma Abant İzzet Baysal Üniversitesinden Havva Aysun Karabulut, Anadolu Üniversitesinden Ahmet Serhat Uçar ve Adnan Menderes Üniversitesinden Kadriye Uçar tarafından kaleme alınan “Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerle Fen Bilimleri öğretimine ilişkin yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi” başlıklı araştırma makalesidir. Beşinci çalışma Sağlık Bilimleri Üniversitesinden Ahsen Erim ve Kocaeli Üniversitesinden Ayşe Aydın Uysal tarafından kaleme alınan “İlkokul öğretmenlerinin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi” başlıklı araştırma makalesidir. Sayıda yer verilen altıncı çalışma Şırnak Üniversitesinden Ömer Nayci tarafından kaleme alınan “Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasındaki ilişki” başlıklı araştırma makalesidir. Bu sayının yedinci makalesi Bozok Üniversitesinden Gözde Sırgancı, IFRC’den Onurcan Ceyhan ve Bergamo Üniversitesinden Hare Kılıç tarafından kaleme alınan “COVID-19 kaygı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması” başlıklı ölçek geliştirme makalesidir. Çalışma İngilizce olarak yayınlanmıştır. “Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki” başlıklı araştırma makalesi Milli Eğitim Bakanlığında Hatice Kübra Bahçıvan ve Pamukkale Üniversitesinden Gökhan Çetinkaya tarafından kaleme alınmıştır ve sayının sekizinci makalesidir. Bu sayıda yer verilen dokuzuncu makale Dokuz Eylül Üniversitesinden Ercan Uyanık, Anadolu Üniversitesinden Mehmet Melik Kaya ve Marmara Üniversitesinden Büşra

Elçiçeği tarafından kaleme alınan “II. Meşrutiyet döneminde eğitim tartışmaları ve 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu’nun uygulanması” başlıklı araştırma makalesidir. Pusulam Akademiden Gökçenur Soner ve Sakarya Üniversitesinden Betül Düşünceli tarafından kaleme alınan “Eğitim fakóltesi öğrencilerinde eş seçme stratejileri ve ilişki doyumu” başlıklı araştırma makalesi sayının onuncu çalışmasıdır. Bu sayıda yer alan diğer bir araştırma makalesi Milli Eğitim Bakanlığından Ahmet Öztürk ve Uludağ Üniversitesinden Jale Eldeleklioğlu tarafından kaleme alınan “Ortaokul öğretmenlerinin zorbalığa müdahale biçimleri” başlıklı çalışmadır. Sayının son çalışması Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinden Ramazan Sak ve İkbal Tuba Şahin Sak ile TED Üniversitesinden Çağla Öneren Şendil ve yine Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinden Eşref Nas tarafından kaleme alınan “Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi” başlıklı derleme makalesidir.

Dergimizin yedinci sayısının çıkmasında emeği geçen başta Yayın Kurulu ve Danışma Kurulu üyeleri olmak üzere, bu sayının yazarlarına ve hakemlerine içtenlikle teşekkür ederim.

Dördüncü cilt ikinci sayımızda buluşmak dileğiyle...

Saygılarımla,
Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ
Baş Editör

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 1

Sayfa: 1-25



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 1

Page: 1-25

İlkokul Hayat Bilgisi programı (2018) kazanımlarının
yaşam becerileri yönünden incelenmesi

Analyzing the primary education Social Science
program's (2018) achievements in terms of life skills

Cansev Karakuş,  <https://orcid.org/0000-0002-6152-1358>

Yalova Üniversitesi, Çınarcık Meslek Yüksekokulu, cansev.karakus@yalova.edu.tr

Bu çalışmanın bir bölümü 16-19 Eylül 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilen International Pegem Conference on Education (IPCEDU) çevrim içi kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

10 Kasım 2020

Düzeltilme Tarihi

4 Nisan 2021

Kabul Tarihi

22 Nisan 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Karakuş, C. (2021). İlkokul hayat bilgisi programı (2018) kazanımlarının yaşam becerileri yönünden incelenmesi.

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 1-25. <http://doi.org/10.33400/kuje.824004>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, 2018 yılında güncellenen ilkökul Hayat Bilgisi programı kazanımlarının yaşam becerileri açısından incelenmesidir. Yaşam becerileri, 21. yüzyıl becerilerini kapsayan bireyin sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi için kazanılması elzem olan becerilerdir. Erken yaşlardan itibaren bu yaşam becerilerinin kazandırılması önemlidir. Günümüz dünyasında bilgiye ulaşmak kolaydır ve bu nedenle akademik becerilerin yanı sıra yaşam becerilerine olan ihtiyaç giderek artmaktadır. İlkokul yıllarında yaşam becerilerini çocuklara kazandırmak adına "Hayat Bilgisi" önemli bir ders olarak yer almaktadır. Bu nedenle bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Alan yazından yola çıkılarak; "problem çözme ve karar verme becerileri", "düşünme (yaratıcı ve eleştirel) becerileri", "iletişim ve empati becerileri" ve "motivasyonel beceriler" olmak üzere dört yaşam becerisi alanı kategorisi belirlenmiştir. Bu yaşam becerileri alt boyutlarına, Hayat Bilgisi programı kazanımlarında yer verilme durumları tespit edilmiş ve yorumlanmıştır. Kazanım sayıları, ünitelere ve sınıflara göre dağılımları belirlenmiştir. Programda tüm kazanımlar arasında, yaşam becerileri ile ilişkili kazanım oranının %64 olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda 2018 Hayat Bilgisi programında en fazla "motivasyonel beceriler beceri alanı"na yönelik kazanıma, en az "problem çözme ve karar verme beceri alanı"yla ilgili kazanıma yer verildiği tespit edilmiştir. Yaşam beceri alanlarının, ünitelere göre dengeli bir dağılım göstermediği görülmüştür. Sonuç olarak yaşam becerilerine dair kazanımların daha fazla sayıda yer alması, ünitelere ve sınıf seviyelerine eşit ve dengeli dağılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: yaşam becerileri, hayat bilgisi programı, kazanımlar

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the achievements of the primary school "Social Studies program", which was updated in 2018, in terms of life skills. Life skills, including 21st century skills, are essential skills for an individual to develop healthily. It is important to gain these life skills from an early age. Knowledge is easy to access in today's world, and therefore the need for life skills as well as academic skills is increasing. In primary school years, "Social Studies" is an important lesson in order to teach life skills to children. Therefore, in this study, it was aimed to examine the achievements of the Social Studies Curriculum by using document analysis, one of the qualitative research methods. The data were analyzed by content analysis method. Based on the field literature; Four life skill categories were determined: "problem solving and decision-making skills", "thinking (creative and critical) skills", "communication and empathy skills" and "motivational skills". Inclusion of these life skills sub-dimensions in life studies program outcomes were determined and interpreted. The number of gains, their distribution according to units and classes were determined. Among all the achievements in the program, it was seen that the rate of attainment related to life skills was 64%. As a result of the research, it was determined that the 2018 Social Studies program included the acquisition related to the "motivational skills skill area" the most, and the least the acquisition related to the "problem solving and decision making skill area". It was observed that the life skills sub-dimensions according to the units did not show a balanced distribution. As a result, it has been suggested that the acquisitions related to life skills should take place in a higher number, and be distributed equally and evenly across units and class levels.

Keywords: life skills, social science program, achievements

GİRİŞ

Hayat Bilgisi dersi, ilkokul 1, 2 ve 3. Sınıfta okutulan doğal, toplumsal, sanatsal ve kültürel öğeleri barındıran hayatın içinden gelen disiplinlerarası bir derstir (Sönmez, 2005). Hayat Bilgisi dersi; hem sosyal bilimler, hem doğa ve fen bilimlerini kapsayan, çocuğun bütünsel gelişiminin desteklenmesine uygun, tüm disiplinlerle ilişkilendirilmeye imkân tanıyan bir derstir. Bu, farklı disiplinleri bir çatı altında toplama özelliğiyle, sosyal becerileri ve yaşam becerilerini kazandırmaya uygun bir derstir. Bu nedenle Hayat Bilgisi dersi programının genel amaçlarında yaşam becerilerini kazandırmanın önemli bir yeri vardır (MEB, 2018). Yaşam becerileri kavramı, bireyin yaşamı boyunca kullanacağı, günlük yaşamdaki ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve problemlerini çözebilmek için gerekli pozitif davranışları geliştirme yeteneğidir (UNESCO, 2004).

Hayat Bilgisi dersi ile öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanarak yaşadıkları ortama ve topluma uyum sağlamaları beklenmektedir. Hayat Bilgisi dersinin çağın gerektirdiği en temel bilgi, beceri, tutum ve düşünce ve değerlerin seçilip örgütlenmesiyle çocukları yaşama hazırlama ve yaşam bilinci oluşturma gibi bir işlevi vardır (Öztürk & Dilek, 2004; Sönmez, 2005). Hayat Bilgisi dersi, sosyal beceri geliştirme, iletişim becerisi kazandırma, dil ve bilişsel gelişimi kapsayan bütüncül bir şekilde çocuğu ele alarak; ahlaki gelişim, değer gelişimi ve demokratik vatandaşlık vb. becerileri kazandırma gibi işlevlere sahiplerdir. Bunun içinde hayatın konuları ve ve gündelik sorunlar bütüncül bir bakış açısıyla Hayat Bilgisi dersinde problem çözme ve tartışma gibi yöntemlerle ele alınır (Akınoğlu, 2004; Öztürk & Dilek, 2004)

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi ile eğitim programlarında ve eğitim ortamlarında bir takım değişiklikler olmaktadır. Programlar, ders içerikleri, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları gibi... Bu değişimlere karşı; gelişen teknolojiye ve yaşam koşullarına uyum sağlamak adına “temel yaşam becerilerini edinmek” eğitimin önemli amaçlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. (Göktürk-İnce, 2014; Kaya, 2016; Kolburan & Tosun, 2011; MEB, 2018a, 2018b; UNESCO, 2004, 2008; WHO, 1999). Çünkü yaşam becerileri gelişmiş olan bir birey; değişikliklere uyum sağlayabilen, problem çözebilen, çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilen biri olacaktır. Bunları gerçekleştirebilmek için; çocukları hayata hazırlayan ve yaşam becerilerini en iyi şekilde kazandırabilecek eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yaşam becerileri alan yazında 21. yüzyıl becerileri, düşünme becerileri, yaşam boyu öğrenme becerileri vb. pek çok beceri olarak ele alınabilmektedir (Hanbury, 2008; Silva, 2009; WHO, 1997,1999; UNESCO, 2008, 2012). Yaşam becerileri kavramına ilişkin alan yazında farklı tanımlamalar yer almaktadır (Hanbury, 2008; Kendegy, Pearson Brett-Taylor & Talreja, 2014; Kolburan & Tosun, 2011; UNESCO, 2013; WHO, 1997, 1999). Yaşam becerileri, bireylerin günlük yaşamın içinde karşılarına çıkan zorluklarla başa çıkabilmelerini sağlayacak uyumlu ve olumlu davranışlar ve yetenekleri kapsamaktadır. (WHO, 1997). Kenedy, Pearson Brett- Taylor & Talreja (2014)'ya göre yaşam becerileri bireylerin yaşamlarını zenginleştirmek için geliştirilmesine ihtiyaç duydukları tüm yeteneklerdir. Kolburan ve Tosun (2011)'a göre ise yaşam becerileri bireyin değişim ve gelişim sürecinde varlığını etkin bir şekilde sürdürebilmesi için sahip olması gereken yeterliliklerdir. Bazı tanımlamalar davranış ifadesine, bazıları yetenek, bazıları ise yeterlilik kavramına vurgu yapmaktadır. Yaşam becerileri kavramı, beceri olduğu için yetenek, geliştirilebildiği için yeterlilik, davranışlarda gözlemleyerek geliştirilip geliştirilmediğine karar verileceği için davranışları kapsamaktadır. Tüm tanımlarda ortak olarak yaşam becerileri, insanların günlük hayatlarında görev, sorumluluk ve problemleri ile başa çıkabilmelerine yardımcı olacak bilgi, beceri ve tutumlar geliştirme ve öğrenme olarak özetlenebilir (Kendegy, Pearson Brett-Taylor & Talreja, 2014; Kolburan ve Tosun, 2011; UNESCO, 2013; WHO, 1997, 1999,2004).

Yaşam becerileri ile amaçlanan çocukların okullardan elde ettikleri kazanımlarının günlük yaşama da aktarmalarıdır (Bahçeci & Kuru, 2008). Okullarda öğrenilen akademik ve teorik

bilgileri gerçek hayatta kullanmanın yolu yaşam becerileri edinmekten geçmektedir. Yaşam becerileri genel olarak aşağıdaki üç özelliğe sahiptir (UNESCO, 2013):

- Kavramsal düşünme becerisine sahip olma ve bu düşünme becerisini somut davranışa yansıtma
- Çevre ve toplum ile etkili bir ilişki içerisinde olma ve bunu sürdürebilmek için gerekli motivasyona sahip olma
- Problem çözme, eleştirel düşünme ve öz güven sahibi olma gibi bazı psikolojik ön koşul davranışlara sahip olma.

Yaşam Becerilerinin Sınıflandırılması

Yaşam becerilerinin sınıflandırılması ile alan yazında farklı sınıflamalar yer almaktadır. Dünya Sağlık Örgütü ve pek çok kaynak yaşam becerileri ile ilgili aşağıdaki becerilere vurgu yapmıştır: (WHO, 1997, 1999; Hanbury, 2008; UNESCO, 2013):

- Karar verme
- Yaratıcı düşünme
- Problem çözme
- Etkili iletişim
- Yaratıcı düşünme
- Kişilerarası iletişim ve ilişkiler
- Empati
- Duygularla baş etme
- Stresle baş etme
- Eleştirel düşünme
- Öz farkındalık becerileri

Yaşam becerileri erken çocuklukta kazanılmaya başlar ve gelişimi yaşam boyu sürer. Bu süreç insanın gelişiminin ve sosyalleşmesinin bir gereğidir. Her yaş dönemi için insanın içinde bulunduğu gelişim özelliklerine göre farklı yaşam becerilerine ihtiyaç bulunabilmektedir (Papachaisis, Goudas, Danish & Theodorakis, 2005). Her yaş grubu ve gelişim özelliklerine göre farklılaşmakla beraber ortak olan birtakım beceri alanları mevcuttur. Dünya Sağlık Örgütü bu becerileri beş temel alanda özetleyerek beş başlık önermiştir: (WHO,1999)

- Karar verme ve problem çözme becerileri
- Stresle başa çıkabilme ve duyguları yönetme
- Yaratıcı ve eleştirel düşünme
- İletişim becerileri
- Öz farkındalık ve empati

Kurumlar veya örgütler tarafından ele alınan farklı yaşam becerileri değerlendirildiğinde bazı becerilerin ortak olduğu görülmektedir. Bu beceriler aşağıda sıralanmaktadır (Cimatti, 2016; akt. Koran, 2020):

- Temel beceriler (okuryazarlık, sayıları kullanma, teknolojiyi kullanma vb.)
- Kişilerle ilgili beceriler (iletişim, kişiler arası iletişim, takım çalışması vb.)
- Bilişsel beceriler (bilgiyi toplama ve organize etme, problem çözme, planlama vb)
- Kişisel beceriler (sorumluluk sahibi olma, esnek olma, kendine güvenme vb.)
- İş hayatı ile ilgili beceriler (girişim becerileri, inovasyon becerileri)

Bu çalışmada 6-11 yaş çocukların yaş ve gelişim özellikleri düşünülerek bu yaş grubuna uygun yaşam becerileri dört grupta toplanmıştır ve Hayat Bilgisi eğitim programında bu becerilere nasıl yer verildiğine bakılmıştır. Hayat Bilgisi programında;

- Problem çözme ve karar verme becerileri,
- Düşünme (yaratıcı ve eleştirel) becerileri,
- İletişim becerileri ve empati (iletişim)

- Motivasyonel beceriler (sorumluluk, öz güven ve öz düzenleme becerileri)

olmak üzere dört beceri kategorisi olarak ele alınmıştır.

Bu beceri alanları belirlenirken Milli Eğitim Bakanlığının genel amaçları ile Hayat Bilgisi programının yapısı ve amaçları dikkate alınmıştır. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarından biridir. (MEB, 2018a, 2018b). Hayat Bilgisi programının genel amacı ise; temel yaşam becerilerini ve bu beceriler ışığındaki değerleri ve kavramları kazandırmaktır (MEB, 2018a). Buradan hareketle yaşam becerilerine ait dört alt beceri alanı tespit edilmiştir. Türkiye’de 2004 yılından uygulamaya konan ilköğretim programlarında tüm derslerde, ortak beceriler olarak eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik becerilerine yer verilmiştir (Atık ve Aykaç, 2019). Bu becerilerin kazandırılmasına dair ifadeler 2008, 2013, 2018 programlarında yer almaya devam etmiştir (Aktay ve Çetin, 2019). Bu nedenle “iletişim ve empati beceri alanı” gibi iletişim kurmayı içeren; “düşünme becerileri alanı” gibi yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini içeren; problem çözme ve karar verme gibi beceriler için “problem çözme ve karar verme beceri alanı”; sorumluluk, öz düzenleme ve öz güvenle ilgili beceriler içinde “motivasyonel beceriler alanı” olarak sınıflandırmaya gidilmiştir. Temel beceriler olarak geçen; okuryazarlık, teknolojiyi ve sayıları kullanma vb. beceriler; diğer derslerde (Türkçe ve Matematik gibi) kazandırılacağı düşünülmüş, kısmen de akademik beceriler kapsamında değerlendirilerek ve bu çalışmada ayrı kategori olarak ele alınmamıştır.

Araştırmada belirlenen bu dört kategori, ilkökul çocuklarının yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Gelişim psikolojisi bağlamında değerlendirilirse bu dört beceri alanı; 6-11 yaş grubu çocuklara kazandırılması gereken önemli becerilerdir. Erikson’un sosyal gelişim kuramına göre başarıya karşı başarısızlık döneminde olan 6-11 yaş çocuklar için sorumluluk, öz güven ve öz disiplin kavramları kazanılması önemli kavramlardır. Bandura’nın sosyal öğrenme kuramına göre model alarak öğrenen çocuk için iletişim becerileri ve öz düzenleme kavramı önemlidir. Piaget’in bilişsel gelişim kuramına göre somut işlemler döneminde olan çocuklar için düşünme becerileri, problem çözme becerileri önemli becerilerdir (Senemoğlu, 2015).

Çalışmanın Amacı ve Problem Durumu

Çocukların yaşam becerilerini küçük yaşlardan itibaren edinmesi; karşılıklarına çıkabilecek zorluklarla mücadele edebilen, problem çözebilen ve kendi kendine yetebilen, öz güvenli ve öz yeterliliği yüksek sağlıklı yetişkinler olabilmelerinde önemli rol oynamaktadır. Yaşam becerilerini küçük yaşlarda edinmiş çocukların sosyal gelişim özelliklerini de kazanmış oldukları kişilerarası ilişkilerde sağlıklı iletişim kurdukları hem akranları hem de öğretmenleri tarafından daha fazla kabul gördüğünü araştırmalar göstermektedir (Bailey, 2014; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; Laureta, 2018; Murthy, 2016).

Temel yaşam becerileri erken çocukluk yıllarında çocukların aktif olması ve bütüncül olarak desteklenmesi ile kazandırılır (Bastık, 2018) ve bu bütüncül anlayış ilkökulun ilk yıllarında da devam eder. İlkokul yıllarında 6-11 yaş çocuklara hafıza, dikkat süresi, analitik beceriler, karar alma ve problem çözme becerileri, duygu yönetimi, öz güven, kişisel görev ve sorumluluk, empati, işbirliği gibi temel yaşam becerileri geliştirilmektedir (Koran, 2020). Birçok araştırmada erken çocukluk ve ilkökul döneminde uygulanacak yüksek kaliteli programların uzun vadede yaşam becerilerini güçlendirebileceği vurgulanmaktadır (Bailey, 2014; Caprara vd., 2000; Kaya, 2016; Topçu bilir, 2019; Yıldırım & Temel, 2020; Laureta, 2018; Murthy, 2016).

Hayat Bilgisi dersi öğretim programı, çocuklarda yaşam becerilerini geliştirmeye hizmet etmelidir. 2018 yılında güncellenen Hayat Bilgisi programı yapı olarak incelendiğinde programda genel bilgiler ve öğretim programına ilişkin açıklamaların yer aldığı ve programın amaçlarından

birinin yaşam becerilerini kazandırmak olduğu görülmektedir (MEB, 2018a). Bu programda yer alan yaşam becerileri, 2017 yılındaki bir önceki programla benzer özellikler taşımaktadır. 2018 programının genel yapısına bakıldığında yaşam becerilerinin genel amaçlar, değerler, kavramlar, üniteler ve kazanımlarla ilişkilendirildiği görülmektedir (Bastık, 2018).

Alan yazın incelendiğinde ulaşıldığı kadarıyla; 2018’de güncellenen Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde yaşam becerileri açısından incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Armağan, Erbil ve Doğan tarafından 2019 yılında yapılan Hayat Bilgisi programıyla ilgili bir ihtiyaç analizi çalışmasında öğretmenlerin en çok yaşam becerileri teması ile ilgili programda eksikler olduğunu belirttikleri görülmüştür (Armağan vd., 2019). Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak Hayat Bilgisi dersi ile yaşam becerilerinin ilişkilendirildiği araştırmalara daha fazla ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Yaşam becerilerine dair ulusal araştırmalarda nitel yöntemler kullanılmakla birlikte sıklıkla nicel yöntemlerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Hayat Bilgisi programının incelendiği nitel çalışmalarda tarihsel olarak programların karşılaştırmalı incelenmesi ve farklı açılardan program değerlendirme çalışmaları yapılmıştır (Örn: Atik & Aykaç, 2019; Aktay & Çetin, 2019). Yaşam becerilerinin Hayat Bilgisi dersi ile ilişkilendirildiği çalışmalarda öğretmen görüşlerine göre programın yaşam becerilerini kazandırma durumları hakkında değerlendirmeler yapılmıştır (Bastık, 2018; Armağan vd., 2019). Ancak bu araştırma; birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar olan tüm kazanımları ayrıntılı inceleyerek; ünitelere, sınıf seviyesine göre dağılımları ve yaşam becerilerini içerme durumlarına göre ayrıntılı bir şekilde inceleme olanağı sunması bakımından dikkat çekicidir.

Bu araştırmada 2018 yılında yenilenen Hayat Bilgisi dersi programı kazanımlarının yaşam becerilerini içermesi bakımından ayrıntılı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Eğitim programının en önemli öğelerinden biri olan “hedef” ögesi “niçin öğretiyoruz?” sorusuna yanıt vermektedir. Bu nedenle Hayat Bilgisi programının genel ve özel amaçları “nasıl insan yetiştirmek istiyoruz” ifadesine de cevap niteliğindedir. Hayat bilgisi dersinin en önemli amaçlarından biri “yaşam becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek” olmalıdır fikrinden yola çıkılarak ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Hayat Bilgisi programında yer alan yaşam becerilerine yönelik kazanımların (iletişim ve empati becerileri, problem çözme ve karar verme becerileri, düşünme becerileri, motivasyonel beceriler ilgili beceriler) tüm programdaki kazanımlar arasındaki yeri nasıldır?
2. Hayat Bilgisi programında yer alan yaşam becerilerine yönelik kazanımların (iletişim ve empati becerileri, problem çözme ve karar verme becerileri, düşünme becerileri, motivasyonel beceriler) ünitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Hayat Bilgisi programında yer alan yaşam becerilerine yönelik kazanımların (iletişim ve empati becerileri, problem çözme ve karar verme becerileri, düşünme becerileri, motivasyonel beceriler) sınıf seviyelerine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmada nitel bir yaklaşım kullanılmıştır. Nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içerecek yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada, Hayat Bilgisi programı yazılı doküman olarak incelenmiştir. Hayat bilgisi ders programı araştırmanın amacı olan yaşam becerilerinin ayrıntılı incelenmesi için bir içerik analizine tabii tutulmuştur. İçerik analizi, sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, kategorize etme, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd, 2014). Doküman incelenirken kapsamlı bir içerik analizine tabii tutulması gereklidir. Dokümanlar incelenirken analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin

geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma aşamaları olmak üzere dört aşamada analiz edilebilir (Bailey, 1982. akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011):

1. Analize konu olan veriden örneklem seçme: Programın dört temel ögesinden hedef boyutu ele alınarak Hayat Bilgisi programının kazanımları belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilerek Hayat Bilgisi dersi kazanımları yaşam becerileri beceri alanlarını kapsaması bakımından ele alınmıştır.
2. Kategorileri geliştirme: Araştırmacı araştırmaya başlamadan önce alan yazındaki kuramlardan yola çıkarak kategoriler belirler. Bu çalışmada alan yazın incelenerek ilgili yaş grubu için dört temel yaşam becerisi kategorisi belirlenmiştir. Bu belirlenene kategoriler yapılacak doküman analizinin de temel kategorileri olarak ele alınmıştır.
3. Analiz birimini saptama: Analiz birimi olarak sözcükler temalar, karakter, cümle madde, içerik paragraf vb. birimler belirlenebilir. Bu araştırmada ilgili kategorilerin içeriğini karşılayacak kazanım ve gösterge cümleleri incelenerek tespit edilmiştir. İncelenen kazanım ve gösterge ifadelerinin ilişkili olduğu kategori ile ilgili bir beceriyi içermesi bakımından ayrıntılı incelemeye tabi tutulmuştur. Bu aşamada araştırmacı kendi dışında bir program geliştirme alan uzmanından görüş almıştır. Daha sonra araştırmacı ile uzman bir araya gelerek yaptıkları çalışmaları karşılaştırmış ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması %92.5 olarak belirlenmiştir (Miles & Huberman, 1994).
4. Sayısallaştırma: Sayısallaştırma zorunlu olmamakla beraber, sayılar ilgili verileri okuyucunun daha kolay anlamlandırmasına yardımcı olacaktır. Bu çalışmada tablolar ve sayılarla incelenen veriler daha anlaşılır ve yorumlanabilir hale getirilmeye çalışılmıştır.

İncelenecek ünite ve kazanım sayılarına ilişkin sayılar Tablo 1 de verilmiştir:

Tablo 1

Kazanım Sayıları ve Ünite Dağılımı

	1.Sınıf Kazanım Sayısı	2.Sınıf Kazanım Sayısı	3.Sınıf Kazanım Sayısı
1. Okulumuzda Hayat	17	11	10
2. Evde Hayat	7	9	8
3. Sağlıklı Hayat	7	7	5
4. Güvenli Hayat	7	6	7
5. Ülkemizde Hayat	7	8	9
6. Doğada Hayat	8	9	6
Toplam Kazanım Sayısı	53	50	45

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Çalışmada etik kurul onayı gerektirecek şekilde veri toplanmadığından etik kurul onayı alınmamıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

BULGULAR

Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımlar, yaşam becerilerini kazandırma açısından dört alt beceri boyutuna göre bu kısımda incelenmiştir. Kazanımların ünitelere göre dağılımları, sınıf seviyelerine göre dağılımları ve tüm kazanımlar içindeki yeri tespit edilmiştir. Bunun için “iletişim ve empati becerileri”, “problem çözme ve karar verme becerileri”, “düşünme becerileri” ile “motivasyonel beceriler”e ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

İletişim ve Empati Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu beceri alanı başlığı altında; iletişim kurma, kendini tanıma, kendiyi ve çevresiyle olumlu iletişim kurabilme, iletişimi başlatma ve sürdürme, başkalarıyla empati kurabilme, bireysel farklılıkların farkına varıp saygı gösterme vb. ifade ve anlamları içeren kazanımlar ele alınmıştır. İletişim ve empati becerilerine ilişkin kazanımların sınıf seviyelerine ve sayılarına göre dağılımı ve örnek kazanımlara Tablo 2’de yer verilmiştir:

Tablo 2

İletişim ve Empati Becerilerini Kazandırma ile İlişkili Kazanımlar

	Kazanım Sayısı	Yaşam Becerileri Kazanım Sayısı	Kazanımlar	Beceri Alanı- Anahtar Kelimeler
1.sınıf	1. Ünite:17 k. 2. Ünite: 7 k. 3. Ünite: 7 k. 4. Ünite: 7 k. 5. Ünite: 7 k. 6. Ünite: 8 k.	1. Ünite:6 k. 2. Ünite: 2 k. 3. Ünite: - 4. Ünite:1 k. 5. Ünite:- 6. Ünite:-	HB.1.1.1/HB.1.1.2./HB.1.1.9./ HB.1.1.10/H.B.1.1.16/HB.1.2.2. HB.1.4.1./ <i>Örnek:</i> HB.1.1.13. Okulda iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar./HB.1.2.4. Evde aile bireyleri ile iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar.	<i>İletişim ve Empati</i> <i>Beceri Alanı-</i> Tanışma, Nezaket kurallarına uyararak iletişim kurma, Kendini tanıma
Toplam	53	9		
2.sınıf	1. Ünite:11k. 2. Ünite: 9 k. 3. Ünite: 7 k. 4. Ünite: 6 k. 5. Ünite: 8 k. 6. Ünite: 9 k.	1. Ünite: 5 k. 2. Ünite:3 k. 3. Ünite: - 4. Ünite:2 k. 5. Ünite:1 k. 6. Ünite:	HB.2.1.2./HB.2.1.7./HB.2.1.8./ HB.2.1.9./HB.2.2.2./HB.2.2.7./ HB.2.4.3. /HB.2.4.5./ HB. 2.5.7. <i>Örnek:</i> HB.2.1.1. Kendini farklı özellikleriyle tanıtır. / HB.2.1.8. Okulda iletişim kurarken kendini anlaşılır ve açık bir dille ifade eder.	İletişim ve Empati Beceri Alanı- Saygı duyma Kendini ifade etme Empati Nezaket kurallarına uyma
Toplam	50	11		
3. sınıf	1. Ünite:10 k. 2. Ünite: 8 k. 3. Ünite: 5 k. 4. Ünite: 7 k. 5. Ünite: 9 k. 6. Ünite: 6 k.	1. Ünite: 6 k. 2. Ünite: 1 k. 3. Ünite: - 4. Ünite:2 k. 5. Ünite: 1k. 6. Ünite: -	HB.3.1.1./HB.3.1.3./HB.3.1.4./ HB.3.1.7./HB.3.1.8./HB.3.2.2./ HB.3.4.4./ HB.3.4.5./HB.3.5.7. <i>Örnek:</i> HB.3.1.2. Davranışlarının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder.	İletişim ve Empati Beceri Alanı- Kendini ifade etme Yardım isteme Empati Farklıklara saygı
Toplam	45	10		
Genel Toplam	148	30		

(Tabloda kısaltmaları verilen kazanım numaraları için makalenin ek kısmına bakınız.)

İletişim kurma ve empati becerilerine ilişkin tabloya göre Hayat Bilgisi programında yer alan toplam kazanımların %20,2’lik kısmının bu becerileri kazandırmaya ilişkin olduğu görülmektedir. Sınıf seviyelerine göre incelendiğinde eşit ve dengeli bir dağılım görülmektedir. Her sınıf seviyesinde kazanım sayısı birbirine yakın ve denktir. Birinci sınıfta dokuz, ikinci sınıfta on bir, üçüncü sınıfta on kazanım yer almaktadır.

Ünitelere göre dağılıma bakıldığında ise birinci ünite olan “Okulumuzda Hayat” ünitesinde yer alan kazanım sayısının fazlalığı göze çarpmaktadır. “Okulumuzda Hayat” ünitesi ile özellikle okula uyum ve çocukların okul kurallarına uyumu ve birbirleriyle iletişimlerinin iyi olması hususunda kazanımlar yer almaktadır. İletişim becerilerine dair yer alan toplam otuz adet kazanımın on yedisi birinci üniteye yer alması dengeli bir dağılım olmadığını göstermektedir.

Ünitelerden üçüncü ünite olan “Sağlıklı Hayat” ile altıncı ünite olan “Doğada Yaşam” ünitesinde ise bu beceri alanında yönelik kazanım yer almamaktadır. Beşinci ünite olan “Güvenli Hayat” ünitesinde yer alan kazanımlardan (üç yıl boyunca) sadece iki adet kazanım iletişim ve empati becerileri ile ilişkilidir.

Problem Çözme ve Karar Verme Becerilerine İlişkin Bulgular

Problem çözme ve karar verme becerileri adı altında ayırt etme, karar alma, karar verme, seçme gibi ifadelerin yer aldığı kazanımlar incelenmiştir. Sorunlara çözüm bulma bir problemle karşılaştığında ya da bir durumda özgün çözüm yolları önerme gibi ifadeleri içeren kazanımlar ele alınmıştır. Hayat Bilgisi programı kazanımları ele alınarak hangi beceri alanlarına nasıl yer verildiği Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Problem Çözme ve Karar Verme Becerileriyle İlişkili Kazanımlar

	Kazanım Sayısı	Yaşam Becerileri Kazanım Sayısı	Kazanımlar	Beceri Alanı- Anahtar Kelimeler
1.sınıf	1. Ünite:17 k. 2. Ünite: 7 k. 3. Ünite: 7 k. 4. Ünite: 7 k. 5. Ünite: 7 k. 6. Ünite: 8 k.	1. Ünite: 2 k. 2. Ünite: 1 k. 3. Ünite: 1 k. 4. Ünite: 2 k. 5. Ünite: - 6. Ünite: -	HB.1.1.11/HB.1.1.17 /HB.1.3.3./HB.1.4.5./ <i>Örnek:</i> HB.1.2.7. İstek ve ihtiyaçları arasındaki farkı ayırt eder. HB.1.4.7. Kendisi için güvenli ve güvensiz alanları ayırt eder.	<i>Problem çözme ve karar verme beceri alanı-</i> Karar verme becerileri Kural belirleme-karar alma
Toplam	53	6		
2.sınıf	1. Ünite:11k. 2. Ünite: 9 k. 3. Ünite: 7 k. 4. Ünite: 6 k. 5. Ünite: 8 k. 6. Ünite: 9 k.	1. Ünite:1 k. 2. Ünite:2 k. 3. Ünite:2 k. 4.Ünite: 1 k. 5.Ünite: - 6. Ünite:1 k.	HB.2.2.9/HB.2.3.2./HB.2.3.7./HB.2.4.4./HB.2.6.7. <i>Örnek:</i> HB.2.1.4. Sınıfla ilgili konularda karar alma süreçlerine katılır. /HB.2.2.5. Aile içi karar alma süreçlerine katılır.	<i>Problem çözme ve karar verme beceri alanı -</i> Karar verme becerileri
Toplam	50	7		
3. sınıf	1. Ünite:10 k. 2. Ünite: 8 k. 3. Ünite: 5 k. 4. Ünite: 7 k. 5. Ünite: 9 k. 6. Ünite: 6 k.	1. Ünite:2 k. 2. Ünite:1 k. 3.Ünite:- 4. Ünite:2 k. 5. Ünite:1 k. 6.Ünite: -	HB.3.1.8./HB.3.1.9./HB.3.4.5./HB.3.4.6./ <i>Örnek:</i> HB.3.2.6. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur./ HB.3.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır.	<i>Problem çözme ve karar verme beceri alanı -</i> Problem çözme ve Karar verme becerileri Özgün öneride bulunma(problem çözme)
Toplam	45	6		
Genel Toplam	148	19		

(Tabloda kısaltmaları verilen kazanım numaraları için makalenin ek kısmına bakınız.)

Problem çözme ve karar verme becerilerine ilişkin tabloya göre Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların % 12,8 kısmının bu becerileri kazandırmaya ilişkin olduğu görülmektedir. Dört beceri alt boyutu içinde programda en az yer verilen bu beceri alanıdır. Sınıf seviyelerine göre incelendiğinde eşit ve dengeli bir dağılım görülmektedir. Her sınıf seviyesinde kazanım sayısı denktir. Bu alana yönelik kazanımların çoğunlukla karar verme ve karar alma süreçleri ile ilgilidir. Problem çözme ile ilişkili kazanımlara pek rastlanmamıştır. Birkaç kazanımda özgün önerilerde bulunur ifadesi problem çözme ile dolaylı olarak ilişkili olarak yorumlanmıştır. Bu beceri alanına ilişkili bulunan toplam on dokuz adet kazanımdan üç tanesi problem çözme becerileri ile ilgili olarak belirlenmiştir. (Problem çözme ile ilişkili üç kazanıma rastlanmıştır: HB.3.2.6; HB 3.1.9.; HB. 3.5.7).

Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

Düşünme becerileri adı altında ayırt etme, karşılaştırma, ilişki kurma, özgün önerilerde bulunma analiz etme, farklı yollar arama vb. ifadeler üzerine yoğunlaşmıştır. Düşünme becerileri olarak eleştirel ve yaratıcı düşünmeye ilişkin ifadeler aranmıştır. Hayat Bilgisi Programı kazanımları ele alınarak hangi beceri alanlarına nasıl yer verildiği Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Düşünme Becerilerine İlişkin Kazanımlar

	Kazanım Sayısı	Yaşam Becerileri Kazanım Sayısı	Kazanımlar	Beceri Alanı- Anahtar Kelimeler
1.sınıf	1. Ünite:17 k. 2. Ünite: 7 k. 3. Ünite: 7 k. 4. Ünite: 7 k. 5. Ünite: 7 k. 6. Ünite: 8 k.	1. Ünite: 2 k. 2. Ünite: 1 k. 3. Ünite: 1 k. 4. Ünite: 1 k. 5. Ünite: - 6. Ünite: 1 k.	HB.1.1.2./HB.1.2.7./HB.1.3.2./ HB.1.6.7. <i>Örnek:</i> HB.1.1.16. Okulla ilgili olumlu duygu ve düşünceler geliştirir./B.1.4.7. Kendisi için güvenli ve güvensiz alanları ayırt eder.	Düşünme becerileri beceri alanı- Ayırt etme Araştırma Düşünce geliştirme Fark etme
Toplam	53	6		
2.sınıf	1. Ünite:11k. 2. Ünite: 9 k. 3. Ünite: 7 k. 4. Ünite: 6 k. 5. Ünite: 8 k. 6. Ünite: 9 k.	1.Ünite: - 2. Ünite: 1 k. 3.Ünite:- 4. Ünite: 1 k. 5. Ünite: - 6 Ünite: 3 k.	HB.2.2.6. /HB. 2.5.6./ HB.2.6.2./HB..2.6.9. <i>Örnek:</i> HB.2.6.1. Bitki ve hayvanların yaşaması için gerekli olan şartları karşılaştırır.	Düşünme becerileri beceri alanı- Karşılaştırma İlişki kurma Araştırma
Toplam	50	5		
3. sınıf	1. Ünite:10 k. 2. Ünite: 8 k. 3. Ünite: 5 k. 4. Ünite: 7 k. 5. Ünite: 9 k. 6. Ünite: 6 k.	1. Ünite: 4 k. 2. Ünite: 2 k. 3. Ünite: - 4. Ünite: 2 k. 5. Ünite: 2 k. 6. Ünite: 2 k.	HB. 3.1.4 /HB. 3.1.6. /HB.3.1.10/HB.3.2.1. /HB.3.2.6/HB.3.4.2. /HB.3.4.6./HB.3.5.4./HB.3.5.6. /HB.3.6.2. /HB.3.6.2./ <i>Örnek:</i> HB.3.1.9. Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.	Düşünme Becerileri beceri alanı- Yaratıcı düşünme- özgün öneriler İlişki kurma karşılaştırma Kavrama Araştırma
Toplam	45	12		
Genel Toplam	148	23		

(Tabloda kısaltmaları verilen kazanım numaraları için makalenin ek kısmına bakınız.)

Düşünme becerilerine ilişkin tabloya göre Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların % 15,5'lik kısmının bu becerileri kazandırmaya ilişkin olduğu görülmektedir. Sınıf seviyelerine göre incelendiğinde ise en fazla kazanımın üçüncü sınıfta yer aldığı görülmektedir. Sınıf seviyeleri arasında dengeli bir dağılım olmadığı; en fazla kazanıma üçüncü sınıfta yer verildiği, birinci ve ikinci sınıftaki kazanım sayısının az olduğu görülmektedir. Sınıf seviyeleri arasında; birinci sınıfta yer alan altı, ikinci sınıfta yer alan beş, üçüncü sınıfta yer alan on iki kazanım yer almaktadır. Düşünme becerilerine dair eleştirel ve yaratıcı düşünmeye dair beceri sayısı kısıtlıdır. Daha ziyade karşılaştırma, ayırt etme, fark etme, araştırma, ilişki kurma vb. ifadeleri içeren kazanımlar yer almaktadır.

Yaşam becerilerine dair alt beceri alanları içinde "problem çözme ve karar verme becerileri"nden sonra az yer verilen diğer beceri alanı "düşünme becerileri"dir.

Motivasyonel Becerilere İlişkin Bulgular

Öz düzenleme, sorumluluk ve öz güveni içeren beceriler "motivasyonel beceriler" adı altında ele alınmıştır. Sorumluluk becerisi, kurallara uyma, kendini kontrol etme, planlama yapma, öz denetim, öz düzenleme gibi ifadeler ve bu ifadeleri karşılayan anlamlar aranmıştır. Bu beceri alanına yönelik kazanımlar Tablo 5'te verilmiştir.

Öz düzenleme, sorumluluk ve özgüvenle ilgili motivasyonel becerilere ilişkin tabloya göre Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların %22,2'lik kısmının bu becerileri kazandırmaya ilişkin olduğu görülmektedir. Bu beceri alanı programda en fazla yer verilen beceri alanı olarak tespit edilmiştir. Sınıf seviyelerine göre incelendiğinde en fazla kazanıma birinci sınıfta yer verildiği görülmektedir.

Tablo 5
Motivasyonel Becerilere İlişkin Kazanımlar

	Kazanım Sayısı	Yaşam Becerileri Kazanım Sayısı	Kazanımlar	Beceri Alanı- Anahtar Kelimeler
1.sınıf	1. Ünite:17 k. 2. Ünite: 7 k. 3. Ünite: 7 k. 4. Ünite: 7 k. 5. Ünite: 7 k. 6. Ünite: 8 k.	1. Ünite: 5 k. 2. Ünite: 2 k. 3. Ünite: 3 k. 4. Ünite: 3 k. 5. Ünite: - 6. Ünite: -	HB.1.1.3./HB.1.1.6./HB.1.1.12./HB.1.1.14/HB.1.1.15./HB.1.2.5./HB.1.3.1./HB.1.3.6./HB.1.3.7./HB.1.4.3./HB.1.4.6. <i>Örnek:</i> HB.1.2.6. Gün içerisinde neler yapabileceğini planlar. HB.1.4.1. Okulda ve evde güvenlik kurallarına uyar.	Motivasyonel beceriler- Sorumluluk Kendini tanıma Kurallara uyma Planlama
Toplam	53	13		
2.sınıf	1. Ünite:11k. 2. Ünite: 9 k. 3. Ünite: 7 k. 4. Ünite: 6 k. 5. Ünite: 8 k. 6. Ünite: 9 k.	1. Ünite: 5 k. 2. Ünite: 3 k. 3. Ünite: - 4. Ünite: 2 k. 5. Ünite: - 6. Ünite: -	HB.2.1.7. / HB. 2.1.9./ HB.2.2.4/ HB.2.1.10/ HB.2.1.11/ HB.2.2.8./ HB.2.2.9. /HB.2.4.2./ HB.2.4.6. <i>Örnek:</i> HB.2.1.3. Ders araç ve gereçlerini günlük ders programına göre hazırlar.	Motivasyonel beceriler- Sorumluluk Grupla çalışma Öfke kontrolü Kurallar uyma Özdenetim Sabır
Toplam	50	10		
3. sınıf	1. Ünite:10 k. 2. Ünite: 8 k. 3. Ünite: 5 k. 4. Ünite: 7 k. 5. Ünite: 9 k. 6. Ünite: 6 k.	1. Ünite: 3 k. 2. Ünite: 3 k. 3. Ünite: 1 k. 4. Ünite: 1k. 5. Ünite: 1 k. 6. Ünite: 1 k.	HB. 3.1.6. /HB.3.1.7. / HB.3.2.4./ HB.3.2.8./HB.3.3.5./HB.3.4.7. /HB.3.5.7. / <i>Örnek:</i> HB.3.1.1. Güçlü yönlerini ve güçlendirilmesi gereken yönlerini fark eder./HB.3.2.7. Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarına örnekler verir. /HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.	Motivasyonel beceriler- Öz düzenleme Planlama Sorumluluk Kendini tanıma
Toplam	45	10		
Genel Toplam	148	33		

(Tabloda kısaltmaları verilen kazanım numaraları için makalenin ek kısmına bakınız.)

Ünitelere göre dağılıma bakıldığında en fazla “Okulda Hayat” ünitesi ile ilişkilendirilen on üç kazanım bulunmaktadır. “Doğada Hayat” ve “Ülkemizde Hayat” ünitelerinde ilgili kazanıma yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir.

Yaşam becerilerinin tamamı genel bir değerlendirme özetlenirse:

- Yaşam becerilerine dair “yüz kırk sekiz” kazanımdan “yüz beş” tanesi yaşam becerileri ile ilişkili gözükmemektedir. Ancak on adet kazanım birden fazla yaşam becerisi ile ilişkili olduğu için “doksan beş kazanım” yaşam becerileri ile ilişkilidir. Kalan “elli üç” kazanım yaşam becerilerini kazandırma ile ilişkili değildir. Buna göre programdaki kazanımların, yaşam becerilerini kapsama oranı %64’tür.
- Tüm kazanımlar üniteler bazında değerlendirildiğinde, ünitelere eşit dağılmadıkları tespit edilmiştir “Okulda Hayat”, “Evde Hayat” ünitelerinde yaşam becerilerine dair kazanım sayıları fazla iken; özellikle “Doğada Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ve “Sağlıklı Hayat” ünitelerinde çok az sayıda yaşam becerilerine dair kazanıma yer verilmektedir. Bu

bulgulardan hareketle ünitelere göre yaşam becerilerinin dengeli dağılmadığını söylemek mümkündür.

- Sınıf seviyelerine göre kazanım sayıları ele alındığında, sınıflar arasında fazla farklılık bulunmamaktadır. Toplamda birinci sınıfta otuz beş kazanım, ikinci sınıfta otuz üç kazanım ve üçüncü sınıfta otuz sekiz kazanım ile denk sayılabilecek bir dağılım söz konusudur. Toplam kazanım sayısı da birinci sınıfta elli üç, ikinci sınıfta elli ve üçüncü sınıfta kırk beş olduğu düşünülürse, toplam kazanım sayısı ile yaşam becerileri ile ilişkili kazanım sayısı oranlarına göre; yaşam becerilerine dair kazanıma en fazla üçüncü sınıfta yer verildiği söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda 2018 Hayat Bilgisi programında en fazla “motivasyonel beceri alanı”na yönelik kazanım sayısına, en az “problem çözme ve karar verme beceri alanı”yla ilgili kazanım sayısına yer verildiği tespit edilmiştir. “Sorumluluk” ve “karar verme” ile ilgili fazla sayıda kazanım yer alırken, “problem çözme” ve “öz düzenleme” ile ilgili kazanımların doğrudan yer almadığı görülmektedir. Programda yer alan ve incelenen 148 adet kazanımdan;

- Motivasyonel becerilerle ilgili 32 adet kazanım bulunmakta ve kazanımların toplamda % 22,2’sini
- İletişim ve empati becerilerine yönelik 30 adet kazanım bulunmakta ve kazanımların toplamda ortalama % 20,2’ini
- Düşünme becerilerine ilişkin kazanımlar 23 kazanım ile % 15,5
- Problem çözme ve karar verme becerilerine yönelik 19 adet kazanım ile % 12,8 ini oluşturmaktadır.

Bu bulgular ışığında motivasyonel becerileri (sorumluluk, planlama, öz düzenleme, öz güven) ile iletişim becerilerine yönelik kazanımların daha ön planda olduğunu söylemek mümkündür. Bu beceri alanlarının içinde de iletişim, sorumluluk, kurallara uyma vb. kazanımlar öne çıkmaktadır. Düşünme becerileri olarak eleştirel ve yaratıcı düşünme; problem çözme ve karar verme alanları ile ilgili kazanımlar az sayıdadır. Hayat Bilgisi programını 21. yüzyıl yetkinlikleri açısından inceleyen Bektaş, Sellum ve Polat (2019) tarafından yürütülen bir araştırmada, bu araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde daha fazla iletişim ve işbirliği alanında kazanıma, daha az sayıda eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine dair kazanıma yer verildiğini göstermektedir (Bektaş, Sellum ve Polat, 2019)

Programın kazanımları incelendiğinde; toplam kazanım sayıları içinde, yaşam becerilerini kazandırmaya ilişkin kazanım sayısı oranı %64’tür. Bu oranın artırılması ve tüm kazanımların en az bir yaşam becerisi ile ilişkilendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü 21. yüzyılda yaşam becerilerinin öneminin gitgide artırdığı bir dönemde konu ve içerik odaklı değil beceri kazandırma odaklı programların olmasının daha yerinde olacağı düşünülmektedir (MEB, 2018a, Bektaş vb., 2019). Buna bağlı olarak da kazanımların gözden geçirilmesi ve daha fazla yaşam becerilerini kazandırma odaklı olması gerektiği düşünülmektedir.

Yaşam becerilerini kazandırma yönünden sadece Hayat Bilgisi programı değil diğer derslerin programlarıyla işbirliği içinde ve disiplinlerarası ilişkilerle birbirini desteklemelidir. Nitekim, 2018 Türkçe programı yaşam becerilerini kazandırma yönünden Hayat Bilgisi dersini desteklemektedir. 2018 Türkçe programı birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar bütünsel bir anlayışı içermektedir. Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimlerin sonucunda; bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi yetiştirmek Türkçe programının amaçları arasındadır. Bu nedenle program değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır (MEB, 2018b). Bu ilişkiden yola çıkılarak Türkçe programlarının da yaşam becerileri açısından incelenmesi önerilebilir, ilk üç sınıftaki Türkçe programı kazanımları ile hayat bilgisi programı kazanımları arasındaki ilişki incelenip ayrıntılı olarak ele alınarak bir araştırmaya konu olabilir.

Bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde, birinci sınıftan 8. Sınıfa kadar tüm Türkçe Programının kazanımlarının; 21. yüzyıl yaşam becerilerine (yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilikçilik becerileri, bilgi-medya ve teknoloji becerileri alt başlıkları altında) yer verme durumlarının incelendiği bir çalışmada, program kazanımları bu anlamda yetersiz bulunmuştur (Kurudayıoğlu & Soysal, 2019).

Yaşam becerilerinin alt beceri alanlarından biri olarak incelenen “iletişim ve empati becerilerine” ilişkin kazanımlarda sınıf seviyeleri arasında dengeli bir dağılım olduğu araştırmanın bulguları arasındadır. Ancak üniteler bazında bu denge söz konusu değildir. Üniteler bazında değerlendirilecek olunursa özellikle iletişim ve empati becerilerinin ilk iki ünite olan “Okulda Hayat” ve “Evde Hayat” ünitelerinde ağırlıklı olduğu göze çarpmaktadır. “Doğada Hayat” ve “Sağlıklı Hayat” ünitelerinde de iletişim ve empati becerilerine ilişkin kazanımlara yer verilebilirdi. Okulda sağlıklı iletişim kurulmasına verilen önemin hayatın tüm alanlarına aktarılması açısından; diğer ünitelerde de iletişim becerilerine ilişkin kazanım olması gerektiği düşünülmektedir. Örneğin “Doğada hayat” ünitesinde doğadaki canlılarla iletişim kurulması ve empati kurulmasına dair kazanımlar eklenebilir.

Programda en fazla sayıda kazanım sayısının yer aldığı “motivasyonel beceriler” alanında kazanımların çoğunluğunun sorumluluk kavramıyla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Öz güvenle ilgili pek kazanıma rastlanmamıştır. Sınıflar arasında dengeli bir dağılım olsa da; birinci ve ikinci sınıflarda sorumluluk alma ve kurallara uyma gibi kazanımlar yer alırken öz düzenleme ile ilgili kazanımlar üçüncü sınıfta yer almaya başlamıştır. Genel olarak üçüncü sınıf kazanımlarında öz düzenleme ile ilgili kazanımların sayısının diğer sınıflara oranla fazla olması dikkat çekicidir. Bu durumun yaş ve gelişimle ilgili olduğu düşünülmektedir. Üçüncü sınıfın, öz yönetim ve öz denetim becerileri gelişim açısından önemli bir sınıf olduğu söylenebilir. Üçüncü sınıf öğrencileri ile yürütülen Kılıç (2015)’in, “Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkin Öğrenme Uygulamaları” adlı çalışmasında Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinden öz yönetim becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamalarının etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda, Hayat Bilgisi dersinde etkin öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılarak öz-yönetim becerisinin geliştirildiği ve öğrencilerin derste eğlenceli zaman geçirdikleri görülmüştür (Kılıç, 2015). Buradan yola çıkılarak üçüncü sınıfta öz düzenlemeye ilişkin kazanım sayılarının fazla olması uygun bulunmuştur.

Programda incelenen yaşam becerileri alanları içinde en az “problem çözme ve karar verme becerilerine” yönelik kazanımlara yer verilirken; doğrudan problem çözme becerileri ile ilişkili kazanım olmaması dikkat çekicidir. Problem çözme ve karar verme beceri alanına yönelik kazanımlarda sınıf seviyelerine göre eşit bir dağılım görüldüğü söylenebilir. Üniteler bazında değerlendirildiğinde altıncı ünite “Doğada Hayat” ile ilgili alana dair kazanım olmaması; beşinci ünite “Ülkemizde Hayat” ünitesinde çok az kazanım olması; dengeli bir dağılım olmadığını düşündürmektedir. Problem çözme becerisi çocuklar için önemli bir beceri olmasına rağmen bu becerinin kazandırılmasında yönelik kazanım sayısının yetersiz oluşu programın bir eksikliği olarak yorumlanmıştır. Çünkü küçük yaşlardan itibaren problem çözme becerilerinin kazanılması önemlidir. Webster Stratton, Reid ve Hammond (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 4-8 yaş arası çocuklara verilen problem çözme becerileri ve sosyal beceri destek eğitiminin çocukların saldırganlık davranışlarını ve problemleri davranışlarının azalttığını göstermiştir. Araştırmada programa dahil olan çocuklarda zorluklarla başa çıkma becerilerinde gelişme ve akranlarıyla olumlu sosyal davranışlar geliştirdikleri tespit edilmiştir (Webster vd.,2001). İncelenen Hayat Bilgisi Programında “problem çözme ve karar verme becerileri” beceri alanındaki kazanımlar genellikle “karar verme ve karar alma” ile ilgilidir. Polat (2018) tarafından yapılan çalışmada Hayat bilgisi dersi başarısı ile çocuklardaki karar verme becerisi arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin karar verme becerileri öz güven düzeyleri ve Hayat Bilgisi dersi başarıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Polat, 2018).

Yaşam becerileri alt beceri alanları içinde programda “problem çözme ve karar verme becerileri”nden sonra en az yer verilen “düşünme becerilerine” ilişkin kazanımlar olmuştur. Düşünme bir sonuca varmak amacıyla bilgi ve kavramları inceleme, karşılaştırma ve aralarında

ilişki kurma işlemidir (Gür, Koçak, & Demircan, 2016). Bu tanımdan yola çıkılarak kazanımlarda karşılaştırma, araştırma, ayırt etme gibi ifadeler taranarak bu ifadelerin yer aldığı kazanımların düşünme becerilerine yönelik olduğu varsayılmıştır. Bu alanla ilgili, programdaki kazanımlarda daha çok ayırt etme, araştırma, karşılaştırma vb. kazanımlar yer almıştır. Ancak program kazanımları arasında; üst düzey düşünme becerisi olarak sıradan düşünmenin üstüne ikinci bir düzey ekleyen (Paul & Elder, 2002) eleştirel düşünmeye; dair kazanıma rastlanmamıştır. Ya da orijinal fikirler ve çözümler üretmeyi içeren üst düzey bir beceri olan yaratıcı düşünmeye dair iki adet kazanıma yer verilmiştir. Bu nedenle üst düzey düşünme becerilerini kazandırma bakımında programın geliştirilmesi önerilmektedir. Düşünme becerilerine ilişkin kazanımların sınıf seviyesine göre dengeli dağılmadıkları görülmektedir. Özellikle üçüncü sınıfta kazanım sayısı artış göstermiştir. Birinci ve ikinci sınıfta daha azdır.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak programla ilgili sonuç ve öneriler:

- Yaşam becerilerine dair kazanımların sınıf seviyelerine göre dağılımına bakıldığında, dengeli dağıldıkları görülmektedir.
- Yaşam becerilerine ilişkin kazanımların üniteler arasında dengeli dağılımda olduğu söylenemez. Bu nedenle üniteler arasında da dengeli dağılım olması önerilmektedir. Yaşam becerilerine dair kazanımlarda ilk iki ünitenin öne çıktığı görülmektedir. “Okulda Hayat” ünitesi kapsamında okula ve kurallara uyum ve adaptasyon adına yaşam becerilerini kazandırmak hedeflenmiştir. İletişim ve empati becerilerine ilişkin kazanımlar da bu ünitelerde ağırlıklı olarak yer almaktadır. “Ülkemizde Hayat”, “Doğada Hayat”, “Sağlıklı Hayat” gibi ünitelerde de yaşam becerilerine yönelik kazanım sayılarının az olduğu düşünülmektedir. Bu ünitelerde de yaşam becerilerini destekleyici kazanım sayılarının artırılması beklenmektedir.
- Programda bazı yaşam beceri alanlarına dair kazanım sayıları fazla iken; bazıları azdır. Bunun dengelenmesi gerektiği düşünülmektedir. “motivasyonel beceriler” ve “iletişim becerileri” alanlarındaki kazanım sayıları daha yüksek iken; “problem çözme ve karar verme” ile “düşünme becerileri” alanlarına yönelik kazanım sayıları daha azdır.
- Problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek kazanım sayılarının artırılması önerilmektedir. Üst düzey düşünme becerilerinin 21. yüzyılın önemli becerilerinden olduğu için programdaki en büyük eksiklik olduğu düşünülmektedir.
- Programda bazı kazanımlar birden fazla yaşam beceri alanını kazandırmaya yöneliktir. Programda birden fazla yaşam becerisini aynı anda kazandırabilecek daha fazla kazanıma yer verilebilir.

Çalışmanın sonuçlarına göre araştırmacılara önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışmada programın hedef boyutu ele alınarak yaşam becerilerini kazandıracak kazanımlar incelenmiştir. Başka bir çalışmada programın öğrenme ve öğretme süreçleri ya da ölçme ve değerlendirme boyutları yaşam becerilerini kazandırma bakımından ele alınıp incelenebilir.
- Yaşam becerilerini kazandırma açısından Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri gibi derslerin programları incelenebilir.
- Yaşam becerilerini kazandıracak etkinliklerin düzenlendiği incelendiği ya da hazırlanıp uygulandığı deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Yaşam becerilerinin çocuklara kazandırılmasının eğitim ortamlarına yansımalarını tespit etmek için öğretmenlerden görüş ve öneriler alınabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2018 yılında güncellenen Hayat Bilgisi programı kazanımları incelenmiştir. Araştırma, araştırmacının incelediği nitel bakış açısı ile sınırlıdır. Araştırmada sadece kazanımların incelenmesi esas alınmıştır. Kazanımların sadece sınıf seviyeleri, ünitelere göre dağılımı, yaşam

becerilerine dair beceri alanları ve kazanımlarda yer verilme sıklığı açısından incelenmesi bir sınırlılıktır. Programın sadece kazanımlarının incelenmesi bir sınırlılıktır.

Destek ve Teşekkür

Makalenin bir bölümü, "Toplumsal Vicdanın Geliştirilmesinde Vicdanın Rolü" konulu IPCEDU (International Pegem Conference on Education) online kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. (Kongre tarihi: 16-19 Eylül 2020).

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırma tek bir yazar tarafından yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarı olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanım olmadığını ifade ederim.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Akinoğlu, O. (2004). Hayat bilgisi öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.) içinde, *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 1-13). Pegem A Yayıncılık.
- Armağan Erbil, B., & Doğan, B. (2019). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programı için öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya çıkan ihtiyaçlar. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 14-26.
- Atik, S., & Aykaç, N. (2019). Hayat bilgisi Öğretim Programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Journal of Education*, 9(4), 708-722.
- Aktay, S., & Çetin H. S. (2019). 2015, 2017 ve 2018 Hayat bilgisi dersi öğretim programları, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 577-600.
- Bahçeci, D., & Kuru, M. (2008). Portfolyo değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik algısı ve yaşam becerileri üzerine etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 97-11.
- Bailey, J. L. (2014). Non-technical skills for success in a technical world. *International Journal of Business and Social Science*, 5(4), 1-10
- Bastık, U. (2018). *Hayat bilgisi dersinde yaşam becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi, Gaziantep.
- Bektaş, M., Sellum, F. S., & Polat, D. (2019). 2018 Hayat Bilgisi Dersi öğretim programının 21. Yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri açısından incelenmesi, *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 129-147
- Bilir Topçu, Z. (2019). *Yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem akademi yayıncılık.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science, 11*(4), 302-306.
- Göktürk-İnce, F. (2014). *Barişçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Gür, Ç., Koçak, N., & Demircan, A. (2016). *Okul Öncesinde çok boyutlu bakış açılarıyla düşünme eğitimi*. Anı yayıncılık.
- Hanbury, C. (2008). *The life skills handbook*. <https://www.childrenforhealth.org/wp-content/uploads/2016/11/Download-4-LifeSkills-Handbook.pdf>
- Kennedy, F., Pearson, D., Brett-Taylor, L., & Talreja, V. (2014). The life skills assessment scale: measuring life skills of disadvantaged children in the developing world. *Social Behavior and Personality: An international journal, 42*(2), 197-210.
- Kılıç, Z. (2015). *Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları* (Doktora tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 483-496.
- Kaya, İ. (2016). *Yaşam becerileri programının 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi) Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kolburan, G., & Tosun, Ü. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitimi yoluyla I. kademede edinilmiş değerleri pekiştiren gelişimsel bir model önerisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Dergisi*. <http://acikarsiv.aydin.edu.tr/bitstream/11547/222/1/yasam.pdf>
- Koran, N. (2020). Yaşam becerileri. Azize Ummanel (Ed.) içinde, *Yaşam becerilerinin tanımı ve önemi* (s.1-28). İstanbul Açıkta ve Uzaktan Eğitim Yayınları.
- Laureta, B. (2018). Soft skills and early childhood education: Strange bed fellows or an ideal match? *He Kupu The Match, 5*(3), 28-34.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2. Baskı). Sage.
- MEB. (2018a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1,2 ve 3.sınıflar)*. Ankara.
- MEB. (2018b). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul 1. Sınıftan- Ortaöğretim 8. sınıf)*. Ankara.
- Murthy, C. G. V. (2016). Issues, problems and possibilities of life skills education for school going adolescents. *The International Journal of Indian Psychology, 3*(3), 56-76.
- Öztürk, C., & Dilek, D. (2004). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. C. Öztürk & D. Dilek (Ed.) içinde, *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 47- 81). Pegem Yayıncılık
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology, 17*(3), 247-254.
- Polat, H. (2018). The decision-making skills of the children who have taken 1st and 2nd grade life sciences courses as evaluated by their parents. *World Journal of Education, 8*(3), 107-117.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Yargı Yayınevi.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan, 90*(9), 630-634
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- UNESCO. (2004) Report of the inter-agency working group on life skills in EFA. UNESCO.
- UNESCO (2008). *Gender-responsive life skills-based education - advocacy brief*. Bangkok.
- UNESCO (2013). *Skills for life for children: life skills and psychosocial support for children in emergencies;teacher guide for children*. <http://education4resilience.iiep.unesco.org/en/node/1034>
- Webster Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*(7), 943-952.
- World Health Organization (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Geneva, Switzerland.
- World Health Organisation. (1999). *WHO information series on school health. Preventing hiv/aids/sti and related discrimination: An important responsibility of health promoting schools*. <https://www.unicef.org/lifeskills/files/gshihiv.pdf>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayınları

Yıldırım, Y., & Temel, Z. F. (2020). Yaşam becerileri eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 384-405.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Life skills begin to be acquired in early childhood and development continues throughout life. This process is a requirement of human development and socialization. Different life skills may be needed for every age period according to the developmental characteristics of people (Papachaisis, Goudas, Danish & Theodorakis, 2005). Although they vary according to each age group and development characteristics, there are some common skill areas.

In this study, considering the age and developmental characteristics of children aged 6-11, life skills suitable for this age group were collected in four groups and it was examined how these skills were included in the life studies education program. In the "Social Science Program", the following skills have been considered as four skill categories;

1. problem-solving and decision-making skills,
2. thinking (creative and critical) skills,
3. communication skills and empathy (communication)
4. motivational Skills (responsibility, self-confidence and self-regulation)

Children acquire life skills from an early age; It plays an important role in helping them to be healthy adults who can cope with the difficulties they may encounter, who can solve problems and are self-sufficient with high self-confidence and self-efficacy. Studies show that children who have acquired life skills at an early age are more accepted by both their peers and teachers and they establish healthy communication in the interpersonal relationships they have acquired (Bailey, 2014; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; Laureta, 2018; Murthy, 2016).

Social Science lesson program is the first thing that comes to mind with its holistic structure in the acquisition of life skills in primary school years. When the Social Science program, which was updated in 2018, is examined as a structure, it is seen that the program contains general information and explanations about the curriculum. One of the aims of the program is to gain life skills (Bastık, 2018). When the literature is examined, no research in which the achievements in the life studies program updated in 2018 were examined in terms of life skills in a comprehensive and detailed manner has been found. In a needs analysis study conducted by Armağan, Erbil and Doğan in 2019 regarding the life studies program, it was observed that teachers mostly stated that there were deficiencies in the program related to the life skills theme. In this study, it was aimed to examine the achievements of the Life Studies lesson program, which was renewed in 2018, in terms of including life skills in detail.

Method

A qualitative approach was used in the research. In this study, document analysis was preferred among qualitative research data collection methods. In the research, the Life Studies program was examined as a written document.

Results

As a result of the research, it was determined that among the achievements in the 2018 Social Studies Program, the highest number of gains are in the field of "motivational skills", and the least number of achievements are in the field of "problem solving and decision making". While there are many gains related to "responsibility" and "decision making", it is seen that the gains related to "problem solving" and "self-regulation" do not take place directly. The fact that the rate of gains in life skills among all the achievements in the program is 64% makes us think that the rate of life skills in program acquisitions is insufficient. It may be suggested to increase this ratio and to add more life skills related gains, to make the statement of gains clearer, and to distribute them in a balanced way among the units. In the 21st century, in a period where the importance of life skills is increasing, it is thought that it would be more appropriate to have

skills-oriented programs rather than subject and content-oriented ones. Accordingly, it is thought that the achievements should be reviewed and focused on gaining life skills. There is a balanced distribution at grade levels for the acquisitions related to "communication and empathy skills". It seems that there is no balanced distribution on the basis of units.

Discussion and Conclusion

Among the life skills areas examined in the program, at least the acquisitions regarding "Problem Solving and Decision Making Skills" are included. It is striking that there are no gains in problem solving skills. It can be said that there is an equal distribution according to grade levels in the acquisitions in the problem solving and decision making skill area. When evaluated on the basis of units, the fact that there was no gain in the relevant area in the sixth unit and very little in the fifth unit suggests that there is no balanced distribution. Although problem solving skill is an important skill for children, the lack of gains in acquiring this skill was interpreted as a deficiency of the program because it is important to gain problem solving skills from an early age.

In the study conducted by Webster Stratton, Reid, and Hammond (2001), it has been shown that problem solving skills and social skills support training given to children aged 4-8 reduce their aggressive and problematic behaviors. In the study, it was determined that the children included in the program improved their ability to cope with difficulties and developed positive social behaviors with their peers.

In the examined Social Study Program, the acquisitions in the skill area of "problem solving and decision-making skills" are generally related to "decision making". In the study conducted by Polat (2018), a positive relationship was found between social studies lesson success and decision-making skills in children. Significant differences were found between students' decision-making skills, self-confidence levels and Life Studies course achievements (Polat, 2018).

In the acquisitions related to "thinking skills", there are distinguishing and comparison achievements. Acquisitions related to creative and critical thinking skills towards higher order thinking skills were rarely encountered. It is observed that the acquisitions related to thinking skills are not evenly distributed according to class level. Especially in the third grade, the number of gains, which were fewer in the first and second grade, increased.

On the other hand, in "motivational skills", it was observed that the number of acquisitions mainly related to the concept of responsibility was high. There is no achievement regarding self-confidence. While there are gains such as taking responsibility and obeying the rules in the first and second years, gains related to self-regulation started to take place in the third grade. In general, it is striking that the number of gains related to self-regulation in third grade achievements is high. This situation is thought to be related to age and developmental characteristics. Based on the results of the research, some suggestions are offered to the researchers:

- Learning and teaching processes or measurement and evaluation dimensions of the program can be examined in terms of gaining life skills.
- The programs of other lessons can be examined in terms of gaining life skills.
- Experimental studies can be conducted in which activities that will provide life skills are organized, examined or prepared and implemented.
- Teachers' opinions and suggestions can be obtained in order to determine the reflections of the acquisition of life skills to children on educational environments.

EK A: Hayat Bilgisi Programı Kazanımları

1.SINIF KAZANIMLARI

HB.1.1. Okulumuzda Hayat

HB.1.1.1. Sınıf içi tanışma etkinliğine katılır.

Kendini tanıtarak öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla tanışır.

HB.1.1.2. Kendisiyle akranları arasındaki benzer ve farklı yönleri ayırt eder.

Öğrencilerin fiziksel özellikleri üzerinde durularak özel gereksinimli bireylerin farkına varma, onların kullandığı cihaz ve protezlere dikkat etme gibi unsurlar da vurgulanır.

HB.1.1.3. Okula geliş ve okuldan gidişlerde güvenlik kurallarına uyar.

Servis araçlarında uyulması gereken temel kurallar, yaya geçidi, kaldırım ve yolların kullanımı ile tanıdığı ve tanımadığı kişilerle iletişimde nelere dikkat etmesi gerektiği konuları üzerinde durulur.

HB.1.1.6. Bayrak töreninde nasıl davranması gerektiğini kavrar.

Türk bayrağına ve İstiklâl Marşı'na saygı gösterilmesi gerektiği üzerinde durulur.

HB.1.1.9. Okul çalışanlarını tanıtır.

Okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler ve diğer hizmetlerde çalışan kişiler tanıtılır.

HB.1.1.10. İhtiyaç duyduğu durumlarda okul çalışanlarından yardım alır.

Öğretmen, nöbetçi öğretmen, hizmetli ve idari personelden hangi durumlarda izin ve yardım isteyeceği üzerinde durulur.

HB.1.1.11. Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır.

Sınıf eşyalarını özenli kullanma, sınıfını temiz tutma, iletişimde zamanlamaya dikkat etme ile (dinleme, söz alarak konuşma, yerinde konuşma vb.) arkadaşlarına ve arkadaşlarının eşyalarına zarar vermeme, kendisini ve çevresini temiz tutma gibi kuralların gerekliliğinden hareketle konu açıklanır. Sınıf içi kuralların öğrencilerin de katılımıyla belirlenmesine özen gösterilir.

HB.1.1.12. Okul kurallarına uyar.

Merdiven iniş çıkış kurallarına uyma, pencereden aşağıya sarkmama, kablo ve prizlere dokunmama, okul eşyalarını özenli kullanma, sınıf, koridor, okul bahçesi, yemek yenilen ortam, okula geliş ve derse giriş saatleri, çöp kovasını kullanma, kantinde sıraya girme gibi konuların üzerinde durulur.

HB.1.1.13. Okulda iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar.

Öğretmeni, arkadaşları ve okul çalışanları ile ilişkilerinde "teşekkür ederim, merhaba, günaydın, iyi günler, hoşça kal, lütfen, özür dilerim, rica ederim" gibi nezaket ifadelerinin kullanılmasının gerekliliği üzerinde durulur. Başkalarının odasına girerken (öğretmenler odası, müdür odası, hizmetli odası, sınıfı vb.) izin istemesi gerektiği vurgulanır.

HB.1.1.14. Okul içi etkinliklerde görev almaya istekli olur.

Belirli gün ve haftalara katılma, kulüp faaliyetlerinde bulunma, okul meclisi çalışmalarına katılma vb. konular üzerinde durulur.

HB.1.1.15. Oyunlara katılmaya ve oyun oynamaya istekli olur.

Oyun aracılığıyla eğlenmesine, oyunun kurallarına uyum sağlamasına, oyunda uygun davranışlar sergilemesine, arkadaşlık kurmasına, kendini ve başkalarını tanımaya vb. rehberlik edilir.

HB.1.1.16. Okulla ilgili olumlu duygu ve düşünceler geliştirir.

Okulun bireysel yaşamına sağlayacağı katkılar (yeni arkadaşlar edinme, oyun oynama, eğlenme, bilgi edinme vb.) üzerinde durulur. Okul korkusu olabilecek öğrencilere karşı duyarlı olunur.

HB.1.1.17. Kullanacağı ders araç ve gereçlerini seçer.

Kullanacağı ders araç gereçleri tanıtılır, bunların doğru ve güvenli kullanılması ve taşınması üzerinde durulur. Kalem, defter ve çanta kullanımı özellikle vurgulanır.

HB.1.2. Evimizde Hayat

HB.1.2.2. Aile hayatının önemini kavrar.

Aileyi bir arada tutan değerlerle (sevgi, saygı, bağlılık, şefkat, vefa vb.) aile içi iş birliği ve dayanışmanın aile düzenine katkıları üzerinde durulur.

Bilgileri kimlerle paylaşmasının güvenli olacağı vurgulanır. Öğrenme ortamında krokilerin oyunlaştırılarak kullanımı sağlanabilir.

HB.1.2.4. Evde aile bireyleri ile iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar.

Evde aile bireyleriyle iletişim kurarken duygularını, düşüncelerini ve isteklerini nezaket kuralları

çerçevesinde uygun ses tonu, mimik ve kelimelerle dile getirmesi üzerinde durulur. Evdeki diğer bireylerin odasına girerken izin istemesi gerektiği vurgulanır.

HB.1.2.5. Evdeki kaynakları verimli bir şekilde kullanır.

Elektrik, su ve kişisel temizlik malzemelerinin tasarruflu kullanımı üzerinde durulur.

HB.1.2.6. Gün içerisinde neler yapabileceğini planlar.

Oyun oynama, ders çalışma, dinlenme, uyuma, beslenme, ailesi ve arkadaşlarıyla birlikte nitelikli zaman geçirme ile kitle iletişim araçlarını kullanma gibi işlere ayrılan süre üzerinde durulur.

HB.1.2.7. İstek ve ihtiyaçları arasındaki farkı ayırt eder.

HB.1.3. Sağlıklı Hayat

HB.1.3.1. Kişisel bakımını düzenli olarak yapar.

El, yüz yıkama ve dişleri usulüne uygun olarak fırçalama, banyo yapma, saç tarama, tuvalet eğitimi ile günlük kıyafetlerini giyme ve özenli kullanma üzerinde durulur. Ayrıca kişisel bakımda sürekliliğin sağlanması vurgulanır. Kişisel bakımını yaparken kaynakların verimli kullanılması gerektiğine değinilir.

HB.1.3.2. Sağlığını korumak için alması gereken önlemleri fark eder.

Kişisel temizliğini yapma, mevsime uygun giyinme, meyve ve sebzeleri tüketmeden önce yıkama, spor yapma, bulaşıcı hastalıklardan korunma yolları, akılcı ilaç kullanımı, diş hekimine ve doktora gitmenin gerekliliği üzerinde durulur.

HB.1.3.3. Sağlığı için yararlı yiyecek ve içecekleri seçer.

Dengeli beslenme için tüketmemiz gereken temel bitkisel ve hayvansal besinler vurgulanır. Dengeli beslenirken yiyecek ayırt etmeme, kaynağı belli olmayan gıdalar ile açıkta ve/veya sokakta satılan gıdalar, gazlı içecekler gibi ürünlerin tüketiminin sağlığa zararları üzerinde durulur.

HB.1.3.6. Yemek yerken görgü kurallarına uyar.

Okulda yemeğini yerken; yemeğe dua ile başlama, temiz bir şekilde üstüne dökmeden yeme, ayakta ve dolaşarak yemek yememe, ağızda lokma varken konuşmama ve peçete kullanma gibi hususlar üzerinde durulur. İhtiyacı kadar yemek yeme, ekme ve yiyecek israfını önleme konuları vurgulanır.

HB.1.3.7. Kitle iletişim araçlarını kullanırken beden sağlığını korumaya özen gösterir.

Televizyon, telefon ve bilgisayar gibi kitle iletişim araçlarını bilinçli kullanmanın önemi üzerinde durulur. Kitle iletişim araçları kullanılırken dikkat edilmesi gereken noktalar ile bu araçları yanlış kullanmanın insan sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri vurgulanır.

HB.1.4. Güvenli Hayat

HB.1.4.1. Okulda ve evde güvenlik kurallarına uyar.

Merdivenden dikkatli inip çıkma, asansörü doğru kullanma, ıslak zeminde dikkatli yürüme, sınıf içindeki camlı eşyaları (dolap, şeref köşesi vb.) dikkatli kullanma, pencereden ve balkondan aşağıya sarkmama; elektrik prizleri, kablolar ve ateşle oynamama, suyu açık bırakmama, temizlik malzemelerini tanıma, dikkatli kullanma ve gaz kaçağı gibi durumlarda ne yapılacağı ile ilgili konular üzerinde durulur.

HB.1.4.3. Okula geliş ve gidişlerinde trafik kurallarına uyar.

Karşıya geçme, yaya kaldırımı olan ve olmayan yerlerde yürüme ve yaya olarak trafikte görünürlükle ilgili önlemleri alma üzerinde durulur. Trafik işaret levhalarının (dur, geç, yaya geçidi, dikkat, okul geçidi, bisiklet giremez gibi çocuğun yaşamıyla doğrudan ilişkili olanlar) olduğu ve işaretlerin olmadığı yerlerde ne yapa çağını bilme (alt ve üst geçitler, yaya geçitleri, okul geçitleri, ışıklı trafik işaret cihazlarının ve trafik polislerinin olduğu yerler, duran bir aracın önünden ve arkasından geçmeme vb.) ele alınır.

HB.1.4.4. Çevresindeki kişilerle iletişim kurarken güvenlik kurallarını uygular.

İnsanlarla iletişimde kişisel haklarını ihlal eden herhangi bir davet veya teklifle karşılaştığında etkili reddetme davranışı gösterme üzerinde durulur.

HB.1.4.5. Acil durumlarda yardım almak için arayacağı kurumların telefon numaralarını bilir.

Gereksiz ihbarda bulunmanın sakıncaları vurgulanarak itfaiye 110, ambulans 112, polis imdat 155, jandarma 156 ve orman yangını 177 vb. kurumlar ve telefon numaraları ele alınır. Telefon numaraları tek tek rakamlar hâlinde (1-5-5) kodlanarak öğretilir.

HB.1.4.6. Teknolojik araç ve gereçleri güvenli bir şekilde kullanır.

Bilgisayar, televizyon, cep telefonu, tablet, oyun konsolu ve elektrikli ev aletleri gibi elektronik araç ve gereçlerin güvenli kullanımı üzerinde durulur. İnternet ve bilgisayar oyunları gibi teknoloji bağımlılığına neden olabilecek durumlar karşısında dikkatli olunması gerektiği vurgulanır.

HB.1.4.7. Kendisi için güvenli ve güvensiz alanları ayırt eder.

Güvensiz alanlar olarak asansör ve merdiven boşluğu, balkonlar, binaların bodrum katları, inşaat alanları, su kanalları, çukurlar, su birikintileri ve süs havuzları gibi alanlar üzerinde durulur.

HB.1.6. Doğada Hayat

HB.1.6.7. Mevsimleri ve özelliklerini araştırır.

2. SINIF KAZANIMLARI

HB.2.1. Okulumuzda Hayat

HB.2.1.1. Kendini farklı özellikleriyle tanıtır.

Fiziksel özellikleri, hoşlandıkları, yapabildikleri ve yapmak istedikleri üzerinde durulur.

HB.2.1.2. Bireysel farklılıklara saygı duyar.

HB.2.1.3. Ders araç ve gereçlerini günlük ders programına göre hazırlar.

Okul çantasının ders programına göre günlük olarak hazırlanması ve gereksiz ağırlaştırılmaması vurgulanır.

HB.2.1.4. Sınıfla ilgili konularda karar alma süreçlerine katılır.

Farklı görüş ve çözümler çerçevesinde sınıf içi etkinliklerin belirlenmesi, planlanması, sınıf kurallarının oluşturulması, pano hazırlama ve sınıfın süslenmesi gibi konular üzerinde durulur. Karar alma sürecinde uygun iletişim dili kullanılması gerektiği vurgulanır. Ayrıca kararların öğrencilerin de katılımıyla alınmasına özen gösterilir.

HB.2.1.7. Sınıfta ve okulda yapılan etkinliklerde grupla çalışma kurallarına uyar.

Grupla çalışmanın temel kuralları ve iş birliğinin gerekliliği vurgulanarak okul etkinliklerinde arkadaşlarıyla adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik değerleri çerçevesinde konu ele alınır.

HB.2.1.8. Okulda iletişim kurarken kendini anlaşılır ve açık bir dille ifade eder.

İhtiyaçlarını, isteklerini, olaylar karşısındaki duygularını, düşüncelerini ve itirazlarını nezaket kuralları çerçevesinde empatik bir dille ifade etmenin gerekliliği vurgulanır.

HB.2.1.9. Okulda iletişim kurarken dinleme kurallarına uyar.

HB.2.1.10. Okulda arkadaşlarıyla oyun oynarken kurallara uyar.

Oyun oynarken arkadaşlarına karşı nezaket dili kullanma, iş birliği içinde olma, öfkesini kontrol etme, arkadaşlarına zarar vermeme, oyunu kazanma veya kaybetmenin doğal bir durum olması gibi konular üzerinde durulur.

HB.2.1.11. Okulda parasını ihtiyaçları doğrultusunda bilinçli bir şekilde harcar.

İstek ve ihtiyaç kavramlarından hareketle paranın tutumlu kullanımı üzerinde durulur.

HB.2.2. Evimizde Hayat

HB.2.2.2. Akrabalık ilişkilerinin önemini kavrar.

Akrabaları bir arada tutan değerlerle (sevgi, saygı, bağlılık, şefkat, vefa vb.), iş birliği ve dayanışmanın akrabalık ilişkilerine katkıları üzerinde durulur.

HB.2.2.4. Evde, üzerine düşen görev ve sorumluluklarını fark eder.

Odasını, çalışma masasını, oyuncaklarını, giysilerini temiz ve düzenli tutmanın gerekliliği empatik bir dille açıklanır.

HB.2.2.5. Aile içi karar alma süreçlerine katılır.

HB.2.2.6. Evdeki kaynakları tasarruflu kullanmanın aile bütçesine katkıları araştırır.

Konu işlenirken tablo okuma becerilerinin geliştirilmesi sağlanır.

HB.2.2.7. Yakın çevresindeki yardıma ihtiyaç duyan insanlara karşı duyarlı olur.

Aile bireylerine, akrabalara, komşulara, hasta, hamile, yaşlı ve özel gereksinimli kişilere yardımcı olma üzerinde durulur.

HB.2.2.8. Gün içerisinde planladığı işleri uygular.

Oyun oynama, ders çalışma, kitap okuma, dinlenme, uyuma, beslenme, ailesi ve arkadaşlarıyla birlikte nitelikli zaman geçirme ile kitle iletişim araçlarını kullanma gibi işlere ayrılan süre üzerinde durulur.

HB.2.2.9. İstek ve ihtiyaçlarını öncelik sırasına göre listeler.

HB.2.3. Sağlıklı Hayat

HB.2.3.2. Dengeli beslenmeye uygun öğün listesi hazırlar.

HB.2.3.7. Mevsim şartlarına uygun kıyafet seçer.

HB.2.4. Güvenli Hayat

HB.2.4.2. Ulaşım araçlarıyla yolculuk yaparken güvenlik kurallarına uyar.

Özel araçlar, toplu taşıma araçları ve okul servisi gibi araçlarla seyahat ederken güvenlik kurallarına uyma (emniyet kemeri ve çocuk koltuğu kullanma, pencerelerden sarkmama, sürücüyü ve etrafını rahatsız etmeme, ayakta ve üzeri açık araçlarda yolculuk yapmama, araca binme ve araçtan inme kuralları vb.) üzerinde durulur.

HB.2.4.3. Trafikte yardıma ihtiyaç duyan bireylere yardımcı olur.

İhtiyaç duyduğunda nasıl ve kimlerden yardım isteyeceği ile ihtiyaç duyanlara yardım ederken nelere dikkat etmesi gerektiği üzerinde durulur.

HB.2.4.4. Acil durumlarda yardım alabileceği kurumları ve kişileri bilir.

Ailesi ve yakın çevresinin telefon numaralarını bilmenin önemi vurgulanır. Ayrıca gereksiz ihbarda bulunmanın sakıncaları vurgulanarak itfaiye 110, ambulans 112, polis imdat 155 ve jandarma 156, AFAD 122; Aile, Kadın, Çocuk, Yaşlı ve Engelli Sosyal Destek Hattı Alo 183 kurum ve telefon numaraları ele alınır.

HB.2.4.5. Teknolojik araç ve gereçlerin güvenli bir şekilde kullanımı konusunda duyarlı olur.

Teknolojik ürünlerin güvenli bir şekilde kullanımı konusunda çevresindekileri gerekli durumlarda nezaket kuralları çerçevesinde uyarması üzerinde durulur.

HB.2.4.6. Oyun alanlarındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır.

Yakın çevresindeki oyun alanlarında bulunan oyun araçlarının güvenli kullanımının yanı sıra bisiklet, kaykay, paten, kızak vb. araçları kullanırken kask takma, uygun kıyafetler giyme ve hız yapmama gibi konular ele alınır. Ayrıca güvenli oyun alanı dışına kaçan oyun araçlarının peşinden koşulmaması gerektiği üzerinde durulur.

HB.2.5. Ülkemizde Hayat

HB.2.5.6. Yakın çevresindeki kültürel miras öğelerini araştırır.

Gelenek ve görenekler, yemek, giyim, kuşam, müzik ve yöresel oyunlar ile ilgili araştırma yapmaları sağlanır.

HB.2.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duyar.

Ülkelerinden zorunlu veya isteğe bağlı göç etmiş kişilerden hareketle konu açıklanır.

HB.2.6. Doğada Hayat

HB.2.6.1. Bitki ve hayvanların yaşaması için gerekli olan şartları karşılaştırır.

HB.2.6.2. Bitki yetiştirmenin ve hayvan beslemenin önemini fark eder.

İmkânlar dâhilinde öğrencilerin uygulamalı olarak bitki yetiştirmeleri, fidan dikmeleri ve hayvan beslemeleri sağlanır.

HB.2.6.7. Doğa olayları ve doğal afetlere karşı alınabilecek önlemleri açıklar.

Deprem öncesi, anında ve sonrasında nasıl davranılması gerektiği de açıklanır.

HB.2.6.9. Dünya'nın şekli ve hareketlerinin insan yaşamına etkilerini araştırır.

Gün, ay, yıl ve mevsimlerin oluşum süreci basit bir şekilde ele alınır. Gün ve yılın oluşumu açıklanırken Dünya'nın kendi etrafında dönmesi (dönme) ve Güneş'in etrafında dolanması (dolanma) olgularından yararlanılır

3.SINIF KAZANIMLARI

HB.3.1. Okulumuzda Hayat

HB.3.1.1. Güçlü yönlerini ve güçlendirilmesi gereken yönlerini fark eder.

Öğrencilerin ilgi alanları ve becerilerinden (iş birliği, planlı ve verimli çalışma, iletişim vb.) hareketle konu açıklanır. Öğrencilerden öz değerlendirme yapmaları istenir. Güçlü yönleri takdir edilirken güçlendirilmesi gereken yönlerini geliştirebilecekleri üzerinde durulur.

HB.3.1.2. Davranışlarının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğini fark eder.

Olumlu veya olumsuz davranışlar sergilemesinin, bireysel yaşamına ve arkadaşlarıyla ilişkilerine etkisi üzerinde durulur.

HB.3.1.3. Arkadaşlarının davranışlarının kendisini nasıl etkilediğini fark eder.

Arkadaşlarının sergilediği olumlu veya olumsuz davranışlar karşısında, kendisinin nasıl etkilendiği üzerinde durulur.

HB.3.1.4. Arkadaşlık sürecinde dikkat edilmesi gereken hususları kavrar.

Arkadaşlık bağlarının oluşturulması, korunması, güçlendirilmesi ve dostluğa dönüştürülmesine aracı olacak tutum ve değerlerin (saygı, dayanışma, birbirinin sorunlarına karşı duyarlılık, karşılıklı zarafet, güven ve kibarlık vb.) üzerinde durulur.

HB.3.1.6. Okulunun bireysel ve toplumsal katkılarının fark eder.

Öğrenim gördüğü okulun; eğitsel, sosyal ve kültürel etkinliklerle öğrencilere ve topluma yaptığı katkıları takip etmesi sağlanır.

HB.3.1.7. Okuldaki sosyal yardımlaşma ve dayanışmayla ilgili çalışmalara katılmaya istekli olur.**HB.3.1.8. Okula ilişkin istek ve ihtiyaçlarını okul ortamında demokratik yollarla ifade eder.**

Nezakat kurallarına uyarak kendini ifade etme, sosyal süreçlere katılma, basit düzeyde dilekçe yazma ve dilek kutusu oluşturma gibi konular üzerinde durulur.

HB.3.1.9. Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.**HB.3.1.10. İlgili duyduğu meslekleri ve özelliklerini araştırır.**

Toplumsal yaşamda her mesleğin gerekli ve saygın olduğu, çeşitli mesleklerin günlük yaşamdaki yeri ve toplumsal iş bölümü üzerinde durulur. Örneklenenecek meslekler öğrencinin yakın çevresinden seçilir.

HB.3.2. Evimizde Hayat**HB.3.2.1. Aile büyüklerinin çocukluk dönemlerinin özellikleri ile kendi çocukluk döneminin özelliklerini karşılaştırır.**

Aile büyüklerinin doğdukları ve büyüdükleri yerler, yapmaktan hoşlandıkları işler, oynadıkları oyunlar ve dönemin teknolojik imkânları gibi konular ele alınır.

HB.3.2.2. Komşuluk ilişkilerinin ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir.

Komşuluk ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için gerekli hak ve yükümlülükler bağlamında ele alınır.

HB.3.2.4. Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir.

Sofra hazırlama, bitki yetiştirme, evcil hayvanları besleme, bakım, onarım ve bahçe bakımı gibi konular ele alınır.

HB.3.2.5. Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarına örnekler verir.**HB.3.2.6. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.**

Elektrik, su, para, giyecek ve yiyeceklerin kullanımı ele alınır, özellikle ekmek israfının önlenmesi ile ihtiyaç fazlası gıda maddelerinin değerlendirilmesi gibi konular üzerinde durulur. Kazanım işlenirken tablo ve grafik okuma becerileri ön plana alınmalıdır.

HB.3.2.7. Planlı olmanın kişisel yaşamına olan katkılarına örnekler verir.

Oyun oynama, ders çalışma, kitap okuma, dinlenme, uyuma, beslenme, ailesi ve arkadaşlarıyla birlikte nitelikli zaman geçirme ile kitle iletişim araçlarını kullanma gibi işlerin planlanmasının hayatımıza kattığı kolaylıklar üzerinde durulur.

HB.3.2.8. İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.**HB.3.3. Sağlıklı Hayat****HB.3.3.5. Kendisinin ve toplumun sağlığını korumak için ortak kullanım alanlarında temizlik ve hijyen kurallarına uyar.**

Ortak kullanıma açık mekânları, tuvalet ve lavaboları temiz, hijyen kurallarına uygun kullanmanın önemi üzerinde durulur.

HB.3.4. Güvenli Hayat**HB.3.4.2. Trafikte kurallara uymanın gerekliliğine örnekler verir.****HB.3.4.4. Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.**

Acil durumlarda alandan uzaklaşma, çıkış kapılarını ve yangın çıkış yerlerini kullanmanın gerekliliği üzerinde durulur. Herhangi bir acil durumda kendisine ulaşılacak bir yakınına ait iletişim bilgilerine sahip olmanın önemi vurgulanır.

HB.3.4.5. Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.

Güvenliğini tehdit eden bir kişi olduğunda yanından uzaklaşma, kaçma, yüksek sesle veya bağırarak yardım isteme, ailesini haberdar etme, güvenlik personeline başvurma gibi durumların gerekliliği üzerinde durulur.

durulur.

HB.3.4.6. Günlük yaşamında güvenliğini tehdit edecek bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir.

Olağanüstü durumlardan; akran baskısı, suç kaynağı kişi ve gruplar, terör, savaş, deprem ve sel sırasında yapılması gerekenler üzerinde durulur.

HB.3.4.7. Oyun alanlarındaki araçları güvenli bir şekilde kullanır.

Yakın çevresindeki oyun alanlarında bulunan oyun araçlarının güvenli kullanımının yanı sıra bisiklet, kayak, paten, kızak vb. araçları kullanırken kask takma, uygun kıyafetler giyme ve hız yapmama gibi konular ele alınır. Ayrıca güvenli oyun alanı dışına kaçan oyun araçlarının peşinden koşulmaması gerektiği üzerinde durulur.

HB.3.5. Ülkemizde Hayat

HB.3.5.4. Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar.

Vatanseverlik, çalışkan olma, işini en iyi şekilde ve eksiksiz yapma üzerinde durulur. Bu değerlerin yansımalarının bireylerden başlayacağına değinilir.

HB.3.5.6. Millî birlik ve beraberliğin toplum hayatına katkılarını araştırır.

15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü'nün bireysel özgürlüğü ve ülkesinin bağımsızlığına katkısı ile millî birlik ve beraberliğin toplumumuza katkıları üzerinde durulur.

HB.3.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır.

Ülkelerinden zorunlu veya isteğe bağlı göç etmiş kişilerden hareketle konu açıklanır.

HB.3.6. Doğada Hayat

HB.3.6.1. İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar.

HB.3.6.2. Meyve ve sebzelerin yetişme koşullarını araştırır.

Yakın çevresinde yetiştirilen bir meyve veya sebze örneği üzerinden konu açıklanır.

HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır.

Daha iyi yaşanılabilir bir çevre için su, hava ve toprak gibi doğal kaynakların temiz tutulması, uygun kullanılması ve ağaç dikilmesinin önemi üzerinde durulur. Ayrıca konuyla ilgilenen sivil toplum kuruluşları temel düzeyde tanıtılır.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 1

Sayfa: 26-42



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 1

Page: 26-42

Türkiye’de psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılan
lisansüstü tezlerin incelenmesi

An overview of postgraduate theses within the field
of psychological resilience in Turkey

O. Nejat Akfırat,  <https://orcid.org/0000-0002-6748-9539>

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nejat.akfırat@kocaeli.edu.tr

Metin Özsoy,  <https://orcid.org/0000-0003-3548-4386>

Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, metin_oz_soy@windowslive.com

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

9 Mart 2021

Düzeltilme Tarihi

14 Nisan 2021

Kabul Tarihi

22 Nisan 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Akfırat, O. N., & Özsoy, M. (2021). Türkiye’de psikolojik sağlamlık ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi.

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 26-42. <http://doi.org/10.33400/kuje.893290>

ÖZ

Bu araştırma, 2000-2020 yılları arasında "psikolojik sağlamlık" konusu üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerini çeşitli değişkenlere göre analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye'de 2020 yılı Aralık ayına kadar yayınlanan "psikolojik sağlamlık" ile ilgili eğitim ve öğretim alanında yapılmış olan 142 lisansüstü teze YÖKTEZ veri tabanından ulaşılmıştır. Ulaşılan 142 tezdten eğitim alanında olarak değerlendirilmeyen 2 tez ve erişime izin verilmeyen 3 tez çalışmaya dâhil edilemeyerek, toplamda 137 tezin incelenmesi sağlanmıştır. Araştırma, doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Araştırmada veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Araştırma yılı, araştırma deseni, örneklem büyüklüğü vb. çok sayıda değişken analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Makale Sınıflama Formu" kullanılmıştır. Veri analizinde betimsel istatistiklerden frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Bulgularda, ilk tezin 2005 yılında yayınlandığı, özellikle 2016-2020 yılları arasında konu ile ilgili araştırmaların sayısının arttığı bilgisine ulaşılmıştır. Yapılan araştırmaların daha çok yüksek lisans seviyesinde ve nicel çalışmalardan oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaların örneklem türü daha çok lise ve lisans öğrencilerinden oluşmakta olup, örneklem büyüklüklerinin 301 ile 1000 arasında değiştiği belirlenmiştir. Veri toplama araçlarına yönelik bulgularda likert tipi ölçeklerin sıklıkla kullanıldığı, veri analizlerinin ise t testi ve ANOVA yöntemleri ile gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, psikolojik sağlamlık konusunda, doktora düzeyinde, karma veya nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı çalışmalar yapılması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: psikolojik sağlamlık, içerik analizi, lisansüstü tezler

ABSTRACT

This research aims to analyze the postgraduate theses prepared on "psychological resilience" between 2000 and 2020 according to various variables. For this purpose, 142 graduate theses, published in Turkey before December 2020, on "psychological resilience" in the field of education and training were accessed from YÖKTEZ database. Of the 142 theses reached, 2 theses that were not evaluated as educational field and 3 theses that were not allowed to be accessed were not included in the study, and a total of 137 theses were examined. This research is a qualitative study using the document analysis method. The research was carried out using content analysis technique. Research year, research design, sample size, etc. Many variables such as have been analyzed. The "Article Classification Form" was used as the data collection tool. Frequency and percentage values from descriptive statistics were used in data analysis. In the findings, it was found that the first thesis was published in 2005, and the number of studies on the subject increased especially between 2016-2020. It has been found that the studies conducted mostly consist of graduate studies and quantitative studies. The sample type of the studies is mostly composed of high school and undergraduate students and it has been determined that the sample sizes range between 301 and 1000. It was concluded that Likert-type scales were frequently used in the findings for data collection tools, and data analysis was performed with t-test and ANOVA methods. In line with the results obtained, it may be suggested to conduct studies on psychological resilience using mixed or qualitative research designs at the doctoral level.

Keywords: cambria, resilience, content analysis, postgraduate dissertations

GİRİŞ

Günümüz dünyasında insanoğlu birçok sorunla yüz yüze kalmaktadır. Son yıllarda yaşanan problemlerin sıklığı artmış, özellikle Covid-19 salgını ile beraber insanlar psikolojik sağlıklarını korumakta zorluklar yaşamaya başlamıştır. Bireylerin bu zorlukların üstesinden gelebilmesi adına bilimsel gerçeklerden destek almak önemlidir. Pozitif psikoloji, buna benzer yaşantıları temel alan bir kavramdır. Bireylerin doğuştan gelen güçlü yanları bulunduğunu savunan, bu güçlü yanların geliştirilmesi ile bireylerin uyum problemlerini daha az yaşayabileceklerini ve psikolojik açıdan sağlıklı kalabileceklerini tez olarak ortaya koyan pozitif psikoloji, modern dünyada ortaya çıkan yeni bir yaklaşımdır (Csikszentmihalyi, 2009). Bu yaklaşımla beraber, bireylerin psikolojik açıdan sağlıklı kalabilmelerine destek olan faktörleri araştırmak araştırmacıların ilgisini çekmiş ve çok sayıda araştırmaya konu edilmiştir. Bu araştırmalar arasında incelenen temel kavramlardan biri de psikolojik sağlamlıktır.

Psikolojik sağlamlık kavramı 1940'lı yıllarda ortaya çıkan ve gittikçe gelişen bir kavram olmuştur. Ünüvar'ın (2012) tanımına göre, Wilhelm Nietzsche'nin "Beni öldürmeyen, beni daha güçlü yapar." sözü bu kavrama örnek gösterilebilir. Yaşam içerisinde bulunan risk ve güçlük içeren yaşantılara bağlı olarak incelenen psikolojik sağlamlık, araştırma sayıları arttıkça gelişip önem kazanmıştır. Başta psikoloji alanı olmak üzere, psikiyatri ve eğitim öğretim literatürlerinde, araştırma ve uygulama alanında ilgi çeken bir konu başlığı olmuştur.

Psikolojik sağlamlık, kişilerin günlük yaşantılarını sorun yaşamadan, sağlıklı bir biçimde devam ettirmelerini sağlayan kavramlardan biridir. Bir tanıma göre psikolojik sağlamlık özelliği taşıyan kişiler, zorlu yaşantıları tehdit olarak algılamak yerine becerilerini sınavabileceği bir fırsat olarak algılayan, kontrolü kaybetmeyen, karşılaştıkları olumsuzlukları kendi lehine çeviren ve böylece stres seviyelerini düşürebilen kişiler şeklinde tanımlanabilir (Şahin, Yetim, & Çelik, 2012). Diğer bir ifadeyle, bireylerin hayatında çok sayıda karşılaşılabileceği risk faktörlerinin tedbirini alması, bulundurduğu koruyucu faktörleri ise anlayıp kullanarak olumlu sonuçlar elde etmesi şeklinde açıklanabilir. Bireyler yaşantıları boyunca birçok zorlu mücadelede bulunacaktır. Başarı ancak süreçte etkili olan temel dinamikleri anlamakla mümkün olacaktır. Bu temel dinamiklere bakıldığında risk faktörleri ve koruyucu faktörler ile karşılaşmaktadır.

Risk faktörleri, bireyleri zayıf kılan olumsuz çevresel koşullar ve güçlük içeren yaşantılardır (Norman, 2000). Risk faktörleri sosyo-ekonomik, kültürel, demografik koşullardan oluşmakla beraber genetik, biyolojik etmenlerde etkilidir. 3 başlık altında toparlanacak olursa; ailesel risk faktörleri, bireysel risk faktörleri ve çevresel risk faktörleri şeklinde gruplanabilir (Gizir, 2007; Terzi, 2008). Annenin çocuğa bakmaması, temel ihtiyaçlarının giderilmemesi, ihmal edilmesi, şiddete maruz kalması, duygusal istismar yaşaması, cinsel istismar yaşaması, aile içi geçimsizlik, olumsuz alkolik geçmiş, aile suç geçmişi, psikiyatrik rahatsızlıklar, madde kullanımı, yoksulluk, salgınlar, depremler, sel felaketleri, terör, savaş gibi faktörler risk faktörlerine örnek olarak ele alınabilir (Windle, 1999; Levene, 2003; Kararımak, 2006).

Koruyucu faktörler ise, güçlük içeren yaşantılara karşı koruyucu bir tampon işlevi taşır (Masten, 2001). Yaşanan sorunun yıkıcı etkisini azaltarak, psikolojik sağlamlığı ayakta tutmaya yardımcı olur (Romano & Hage, 2000). Karşılaşılan olumsuz yaşantılara karşı yapıcı bir karşılık verilmesini kolaylaştıran (Kararımak, 2006), risk faktörlerine karşı bireyin direncini koruyan ve süreçle iyileşmeyi sağlayan koşullardır (Korkut, 2007). Koruyucu faktörler; eğitim seviyesi yüksek ve evi geçindirebilen ebeveynlere sahip olmak (Murray, 2003); destekleyici ve geliştirici yetişkin tanıklara, arkadaşlara sahip olmak (Graber, Pichon, & Carabine, 2015); bilgili öğretmenlere sahip olmak, kaliteli okullarda eğitim görmek, başarılı olunan alanlara sahip olmak, ekonomik açıdan avantajlı olmak, geleceğe dair umut sahibi olmak (Kurt, 2013), espritüel olmak, akademik açıdan güçlü olmak (Murray, 2003), problem çözme becerilerine sahip olmak (Benard, 1991), sosyal becerilere sahip olmak (Levene, 2003) şeklinde sıralanabilir. Bireyin kendisinde barındırdığı koruyucu faktörlerin sayısı ne kadar çok ise psikolojik sağlamlık gösterme olasılığı da aynı doğrultuda artacaktır (Gürkan, 2006).

Psikolojik sağlık kavramı; kökü Latinceye dayanan “resiliens” kelimesinden türemiştir. Maddenin elastik bir yapıda olması ve esas şekline kolaylık dönebilmesi anlamına gelmektedir (Greene, 2002). The Random House Sözlüğü (1967) “resilience” kelimesini, “sıkıştırılma veya esnetilme yönünde güç uygulanması sonrasında esas formunu alabilme becerisi” şeklinde ifade etmiştir. Webster Yeni Yirminci Yüzyıl İngilizce Sözlüğü (1958) “resilience” kelimesini “sıkıştırılma hamlesinden sonra orijinal şekline gelmek/dönmek ve cesaret, enerji ve güç kazanmak” anlamında kullanmaktadır. Amerikan Heritage Sözlüğü (1973) ise “resilience” kelimesini “olumsuzluklardan, değişimlerden ve hastalıklardan hızlı bir biçimde kurtulma, iyileşme, sağlıklı hale gelme” şeklinde açıklamıştır. Resilience kelimesinin anlamı konusunda yabancı sözlüklerde tam bir uzlaşma görülememektedir. Aynı durum, ülkemiz araştırmalarında da gözlemlenmektedir (Gizir, 2007).

Ülkemizde yapılan araştırmalarda psikolojik sağlık kavramı için “yılmazlık”, “kendini toplama gücü” ve “psikolojik dayanıklılık” kavramları da kullanılmıştır. Uslu (2019), Aydın (2017), Çalışkan (2011), Ilgaz (2011), Emeksever (2020), Ünüvar (2012), Özcan (2005), Serbest (2010), Kara (2019) araştırmalarında yılmazlık kavramını, Çataloğlu (2011), Aydın (2010), Bolat (2013), Şahin (2014), Turgut (2015), Çarman (2015), Kaya (2015), Arslan (2015), Ergün (2016), Özdemir (2016) araştırmalarında psikolojik sağlık kavramını, Yalçın (2013), Selçuklu (2013), Aydoğdu (2013), Zengin (2013), Uçar (2014), Gökmen (2014), Tonga (2014), Kılıç (2014), Gökçen (2015), Özcan (2015), Durmuş (2016), Atarbey (2017) araştırmalarında psikolojik dayanıklılık kavramını, Malak (2011), Çetinkaya (2018), Özünü (2018) ise araştırmalarında kendini toplama gücü kavramını kullanmıştır.

Literatür tarandığında psikolojik sağlık alanı ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmaları derleyen, analiz eden iki araştırmaya ulaşılmıştır. İlk olarak Gizir (2007), araştırmasında psikolojik sağlıkla ilgili araştırmaların yetersiz olduğu görüşünü belirtmiştir. Gizir (2007) araştırmanın temel amacını, psikolojik sağlıkla ilgili yapılan araştırmaları derlemek, bu sayede koruyucu faktörleri ve risk faktörlerini bir çalışmada toplayarak gelecekteki çalışmalar için araştırmacıların dikkatini çekmek ve konunun önemini artırmak olarak belirtmiştir. Işık (2016) ise, 2004-2014 yılları arasında gerçekleştirilen 56 tez ve dergilerde yayımlanan 21 araştırma üzerine inceleme yapmıştır. Araştırmasında çalışmaların yıllara göre dağılımı, risk faktörleri ve ilişkilendirilen değişkenler üzerine inceleme gerçekleştirmiştir.

Bu çalışmanın amacı, 2000-2020 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde yayımlanan, “psikolojik sağlık” konusunda hazırlanan tezleri yıl, desen, veri toplama araçları, yöntem, örneklem türü ve büyüklüğü, kullanılan veri analiz teknikleri açısından incelemektir. Psikolojik sağlığa ilişkin çalışacak araştırmacılara verilecek bu bilgilerin, kendi çalışmalarında kullanacakları yöntem, seçecekleri örneklem ve kullanacakları veri analiz teknikleri açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalara rehberlik etmesi açısından önem taşıyan bir araştırma olarak değerlendirilebilir. Bu konuda sınırlı sayıda araştırma yapılmış oluşu ve içerik anlamında farklılıklar bulunması bu çalışmayı özgün kılmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma, 2000-2020 yılları arasında psikolojik sağlıkla ilgili hazırlanan eğitim ve öğretim başlığı altında bulunan lisansüstü tezlerin derinlemesine betimlenebilmesi, detaylıca yorumlanabilmesi ve akabinde öneriler geliştirilebilmesi için doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Doküman incelemesi, olgu ya da olgular hakkında bilgiler barındıran yazılı materyallerin araştırma kapsamında analiz edilmesi yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2000). Dokümanlar doğrudan bir olayın gelişimini ortaya koyabilir ve bu sebeple mevcut verilerin birincil kaynağı şeklinde görülür (Cohen, Marion, & Marrison, 2007, s. 194).

Çalışma Evreni ve Örneklem

Çalışmanın evreni, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinde 2000-2020 aralık ayına kadar yayınlanmış olan tezlerden meydana gelmektedir. Çalışmanın amacı doğrultusunda amaçlı

örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem yöntemi doğrultusunda ulusal tez merkezinde “psikolojik sağlamlık”, “kendini toparlama gücü”, “psikolojik dayanıklılık” ve “yılmazlık” anahtar kelimeleri ile taramalar gerçekleştirilmiştir. Konu alanı eğitim ve öğretim başlığı ile sınırlandırılmıştır. Bu tarama sonucunda 142 lisansüstü teze ulaşılmıştır. 142 tez içerisinde 2 tezin ise eğitim öğretim başlığı altında değerlendirilemeyeceği, 3 tezin erişime açık olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda 137 tezin incelenmesi araştırma kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamındaki çalışmalara ulaşmak adına Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında sırasıyla “psikolojik sağlamlık”, “yılmazlık”, “psikolojik dayanıklılık” ve “kendini toparlama gücü” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Çalışmalar bilgisayar ortamına kodlanarak pdf türünde kaydedilmiştir. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinde yayınlanan tezlerin analizi amacıyla Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilen “Makale Sınıflama Formu” kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma için nitel veri analizi teknikleri içerisinde yer alan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, roman, makale, ders kitabı, deneme, politik konuşmalar, reklamlar, araştırma tezleri, resimler gibi yazılı içeriklerin incelenmesine olanak sağlayan bir tekniktir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012, s. 478). Araştırmada makale sınıflama formu kullanılarak tezlerin çözümlemesi sağlanmış, bulguların raporlaştırılmasında, Microsoft Office Excel programından faydalanılarak, betimsel istatistik olarak frekans ve yüzde dağılımları oluşturulmuştur.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, psikolojik sağlamlık ile ilgili 2000-2020 yılları arasında yayımlanmış olan 137 adet tezin incelenmesiyle belirlenen frekans ve yüzdeleri sunulmuştur.

3.1. İncelenen Tezlerde “Resilience” Kavramının Türkçe Karşılığına İlişkin Bulgular

Ulusal tez merkezinde yayınlanan tezlerin türlerine ilişkin verilere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de sunulmuştur. Burada “resilience” kavramının ülkemizde yapılan araştırmalarda farklı şekillerde karşılık bulduğu ve ortak bir kavram üzerinde fikir birliği olmadığı görülmektedir. İncelenen lisansüstü tezlerin %38.69’unda psikolojik dayanıklılık, %35.03’ünde psikolojik sağlamlık, %24.09’unda yılmazlık ve %2.19’unda kendini toparlama gücü kavramı kullanılmıştır.

Tablo 1*İncelenen Lisansüstü Tezlerde "Resilience" Kavramının Türkçe Karşılığı*

Kavramlar	f	Yüzde (%)
Psikolojik Sağlamlık	48	35.03
Yılmazlık	33	24.09
Kendini Toparlama Gücü	3	2.19
Psikolojik Dayanıklılık	53	38.69
Toplam	137	100

3.2. Araştırma Yöntemine İlişkin Bulgular

Araştırma yöntemine ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 2 de sunulmuştur. Bulgular incelendiğinde psikolojik sağlamlık ile ilgili hazırlanan tezlerin tamamına yakını nicel yöntemler (%95.62) kullanılarak araştırılmıştır. İncelenen tezlerde araştırma yöntemi olarak karma yöntem %2.92 oranında tercih edilirken, nitel yöntem ise %1.46 oranında kullanılmıştır.

Tablo 2*Araştırma Yöntemine İlişkin Veriler*

Yöntem	f	Yüzde (%)
Nicel	131	95.62
Nitel	2	1.46
Karma	4	2.92
Toplam	137	100

3.3. Tezlerin Yayınlanma Yılına İlişkin Bulgular

Tezlerin yayınlanma yılına ilişkin verilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 3'de sunulmuştur. Psikolojik sağlamlık ile ilgili yayınlanan 137 tezin yıllara göre dağılımı incelendiğinde konu ile ilgili eğitim ve öğretim alanında gerçekleştirilen ilk tez çalışmasının 2005 yılında yayınlandığı görülmektedir. 2000-2004 yılları arasında konu ile ilgili tez çalışmasına rastlanılmamıştır. 2010 yılına kadar araştırmalar sınırlı sayıda kalmış sonrasında özellikle 2013 yılından itibaren önemli bir artış göstermiştir. 2019 yılına gelindiğinde o yıl yayınlanan tez sayısının genel sayının %31.39 una denk geldiği bulgusuna ulaşılmıştır. Son 4 yıl içerisinde konu ile ilgili yayınlanan tezlerin oranı %64.96 oranına karşılık gelmektedir.

Tablo 3*Yayınlanma Yılına İlişkin Veriler*

Yayınlanma Yılı	f	Yüzde (%)
2000-2004	-	-
2005	1	0.73
2006	-	-
2007	1	0.73
2008	-	-
2009	-	-
2010	2	1.46
2011	4	2.92
2012	1	0.73
2013	8	5.84
2014	9	6.57
2015	12	8.76
2016	10	7.30
2017	17	12.41

Tablo 3 (devam ediyor)

Yayınlanma Yılı	f	Yüzde (%)
2018	11	8.03
2019	43	31.39
2020	18	13.13
Toplam	137	100

3.4. Lisansüstü Tezlerin Düzeyine İlişkin Bulgular

Lisansüstü düzeyde yapılmış tezlerin düzeyine ilişkin verilere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 4'de sunulmuştur. Psikolojik sağlamlık ile ilgili hazırlanan tezlerin büyük çoğunluğu yüksek lisans tezlerinden (%86.86) oluşturmuştur. Yüksek lisans tezlerine nazaran az sayıda doktora tezi oran olarak %13.14'e karşılık gelmektedir.

Tablo 4*Lisansüstü Tezlerin Düzeyine İlişkin Veriler*

Düzye	f	Yüzde (%)
Yüksek lisans	119	86.86
Doktora	18	13.14
Toplam	137	100

3.5. Araştırma Desenine İlişkin Bulgular

Tezlerin araştırma desenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5*Araştırma Desenine İlişkin Veriler*

		Araştırma Desenleri	f	Yüzde (%)
Nicel Boyut	Deneysel	Gerçek deneysel	-	-
		Yarı deneysel	12	8.39
		Zayıf deneysel	1	0.70
	Deneysel Olmayan	Betimsel tarama	34	23.77
		İlişkisel tarama	87	60.84
		Karşılaştırmalı ilişkisel tarama	3	2.10
Ara toplam		137	95.80	
Nitel Boyut	Etkileşimli	Kültür analizi	-	-
		Olgubilim (Fenomenoloji)	1	0.70
		Kuram oluşturma	-	-
		Durum çalışması	-	-
		Eylem araştırması	-	-
		Rapor edilmemiş	-	-
	Etkileşimli Olmayan	Kavram analizi	-	-
		Doküman incelemesi	1	0.70
		Meta analiz	-	-
		Ara toplam	2	1.40
Karma	Açıklayıcı (Nicel/Nitel)		1	0.70
	Keşfedici (Nitel/Nicel)		1	0.70
	Birleştirme (Çeşitleme Yakınsayar paralel) deseni (Nitel + Nicel)		2	1.40
	Ara toplam		4	2,80
Toplam		143	100	

Psikolojik sağlık ile ilgili daha fazla sayıda nicel boyutlu (%95.80) çalışmalar yapılmıştır. Bunu karma boyutlu (%2.80) araştırmalar takip ederken, en az araştırma nitel boyutta (%1.40) gerçekleştirilmiştir. Nicel boyutta en çok araştırma deneysel olmayan desende (%86.71) gerçekleştirilmiştir. Deneysel olmayan desen içinde en çok ilişkisel tarama modeli (%60.84) kullanılmıştır. Betimsel tarama %23,77, yarı deneysel çalışmalar %8.39, karşılaştırmalı ilişkisel tarama % 2.10, karma yöntemlerden çeşitleme deseni %1.40, zayıf deneysel desen, olgu bilim, açıklayıcı karma desen, keşfedici karma desen ise %0.70 çalışma oranına sahip olduğu bulunmuştur.

3.6. Örneklem Gruplarına İlişkin Bulgular

Tezlerin örneklem gruplarına ilişkin verilere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 6'da sunulmuştur. Psikolojik sağlık ile ilgili yapılan araştırmalarda en çok lise öğrencilerinin (%28.47) örneklem grubu olarak ele alındığı görülmektedir. Benzer bir oranda lisans öğrencileri (%25.55) örneklem grubu olarak değerlendirilmiştir. Bunu %15.32 ile öğretmenler, %13.14 ile veliler, %8.03 ile ortaokul kademesi öğrenciler, %5.11 ile okul öncesi öğrencileri, %2.92 ile yöneticiler, %0.73 ile öğretim elemanları ve aynı oranla ilkökuller öğrencileri takip etmektedir.

Tablo 6

Örneklem Gruplarına İlişkin Veriler

Örneklem Büyüklüğü	f	Yüzde (%)
Okul öncesi	7	5.11
İlkokul 1-4	1	0.73
Ortaokul 5-8	11	8.03
Lise	39	28.47
Lisans	35	25.55
Lisansüstü	-	-
Öğretmenler	21	15.32
Yöneticiler	4	2.92
Veliler	18	13.14
Öğretim elemanları	1	0.73
Dokümanlar	-	-
Diğer	-	-
Toplam	137	100

3.7. Örneklem Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

Tezlerin örneklem büyüklüklerine ilişkin verilere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Örneklem Büyüklüklerine Ait Veriler

Örneklem Büyüklüğü	f	Yüzde (%)
1-10 arası	-	-
11-30 arası	9	6.57
31-100 arası	5	3.65
101-300 arası	33	24.09
301-1000 arası	82	59.85
1001 ve üzeri	8	5.84
Toplam	137	100

Tezlerde kullanılan örneklem büyüklükleri incelendiğinde en çok 301-1000 arası (%59.85) katılımcının olduğu araştırmaların bulunduğu belirlenmiştir. Bu orana en yakın olarak 101-300 arası (24.09) katılımcının bulunduğu araştırmalar gelmektedir. Diğer örneklem dağılımları ise; 11-30 kişi arası %6.57, 1001 kişi ve üzeri %5.84, 31-100 kişi arası %3.65 şeklinde oluşmuştur. 1-10 kişi arası yapılan çalışmalara rastlanılmamış olup, en az çalışma 31-100 kişi arası olarak gruplanan aralıkta gerçekleşmiştir.

3.8. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Veri toplama araçlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 8'de sunulmuştur. Psikolojik sağlık ile ilgili hazırlanan tezlerin veri toplama araçları incelendiğinde, daha çok likert tipi ölçeklerin (%88.81) kullanıldığı görülmektedir. Tutum, algı, kişilik ve yetenek testleri olarak grupladığımız veri toplama araçlarından da yine likert tipi testler %5.92 oranında kullanılmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formları (%1.31), dokümanlar (%0.66), başarı testleri (%0.66), katılımcı gözlem (%0.66), katılımcı olmayan gözlem (%0.66), yapılandırılmış görüşme formu (%0.66) ve alternatif değerlendirme araçlarının (%0.66) kullanıldığı tezler de mevcuttur.

Tablo 8

Veri Toplama Araçlarına İlişkin Veriler

Veri Toplama Araçları	f	Yüzde (%)	
Gözlem	Katılımcı	1	0.66
	Katılımcı olmayan	1	0.66
Görüşme	Yapılandırılmış	1	0.66
	Yarı yapılandırılmış	2	1.31
	Yapılandırılmamış	-	-
Başarı Testleri	Açık uçlu	-	-
	Çoktan seçmeli	-	-
	Diğer	1	0.66
Tutum/Algı/Kişilik/ Yetenek Testleri	Açık uçlu	-	-
	Likert	9	5.92
Ölçek	Açık uçlu	-	-
	Likert	135	88.81
Doküman	Dokümanlar	1	0.66
Alternatif değerlendirme araçları		1	0.66
	Toplam	152	100

3.9. Veri Analiz Tekniklerine İlişkin Bulgular

Tezlerin veri analiz tekniklerine ilişkin verilere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 9'da sunulmuştur. Psikolojik sağlık ile ilgili hazırlanan çalışmaların veri analiz teknikleri incelendiğinde bir araştırmada çok sayıda veri analiz türü kullanıldığı görülmektedir. Kestirimsel analizlerin (%56.42) ve betimsel analizlerin (%42.35) nitel analizlerin ise (%1.23) tekniklerinin ise az sayıda olduğu belirlenmiştir. Betimsel istatistiklerden frekans/yüzde %23.20 oranında kullanılırken, ortalama/standart sapma %19.15 oranında kullanılmıştır. Kestirimsel istatistiklerden t-testi %13.53, ANOVA %13.18, korelasyon analizi %10.72, regresyon analizi %8.44, non-parametrik testler %5.80, faktör analizi %1.76, MANOVA %1.41 oranında kullanılmıştır. Bunların yanında yapısal eşitlik modellemesi %0.70, ANCOVA %0.53, MANCOVA %0.35 oranında kullanılmıştır. Nitel veri analiz tekniklerine bakıldığında içerik analizi ve betimsel analiz %0.53, doküman analiz %0.17 oranında kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 9
Veri Analiz Tekniklerine İlişkin Veriler

Kategori	Alt kategori	f	Yüzde (%)
Betimsel	Frekans/yüzde	132	23.20
	Ortalama/standart sapma	109	19.15
Kestirimsel	Korelasyon analizi	61	10.72
	t-testi	77	13.53
	ANOVA	75	13.18
	ANCOVA	3	0.53
	MANOVA	8	1.41
	MANCOVA	2	0.35
	Faktör analizi	10	1.76
	Regresyon analizi	48	8.44
	Non-parametrik testler	33	5.80
	Yapısal eşitlik modellemesi	4	0.70
	Ara toplam	321	56.42
Nitel	İçerik analizi	3	0.53
	Betimsel analiz	3	0.53
	Doküman analizi	1	0.53
	Ara toplam	7	1.23
	Toplam	569	100

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada Türkiye’de psikolojik sağlamlık kavramını inceleyen eğitim ve öğretim konu alanında bulunan 137 lisansüstü tez incelenmiştir. Bir alanda yapılmış olan çalışmaların incelenmesi, diğer araştırmacılara alandaki mevcut eksiklikleri belirtir ve yapılması gerekenler konusunda fikir sunabilir. Bu analiz çalışmaları, diğer araştırmacılara rehberlik ederek, farkındalık oluşmasına yardımcı olabilir. Aynı zamanda alanla ilgili literatüre katkı sağlayabilmektedir. Bu çalışmada, psikolojik sağlamlıkla ilgili tezlerin yöntemleri, türleri, yayınlanma yılları, araştırma desenleri, veri toplama araçları, örneklem grupları ve büyüklükleri analiz edilmiştir.

Bu alandaki ilk tezin 2005 yılında yayınlanmış olması dikkat çekici bir bulgudur. Bu konudaki çalışmaların Türkiye’de geç başladığı buradan hareketle yorumlanabilir. Araştırma sonucunda 2016-2020 yılları arasında bu alanda çok sayıda tez hazırlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Son yıllarda birçok değişkenle psikolojik sağlamlığın arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna sebep olarak, aynı zamanda psikolojik sağlamlığın risk faktörleri olarak görülen; hızla yaşanan değişimler, gelişimler, krizler, salgınlar gibi olayların sıklıkla yaşanıyor olması gösterilebilir.

“Resilience” kelimesinin Türkçe karşılığı konusunda yaşanan anlaşmazlık dikkat çekici bir bulgudur. Psikolojik dayanıklılık (%38.69) kavramı ve psikolojik sağlamlık (%35.03) kavramının birbirine yakın oranda olduğu araştırma sonucunda bulunmuştur. Buna karşın diğer kavramlara nazaran az sayıda da olsa yılmazlık ve kendini toparlama gücü kavramları bazı araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Sağlamlık kelimesi, Türkçe’de “kolay bozulmayan, yıkılmayan” anlamına gelmektedir (Akalin, 2005). Buradan hareketle psikolojik sağlamlık kavramının daha doğru bir karşılık olacağı değerlendirilmektedir.

Bir diğer bulgu yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre çok sayıda oluşudur. Doktora tezlerinin genel olarak geniş kapsamlı oluşu, akademik deneyim, araştırma konusunun daha ayrıntılı incelenmesi ve yapılan veri analizlerinin çeşitli metotlar içeriyor oluşu sebebiyle psikolojik sağlamlık kavramı ile ilgili doktora tezlerinin sayısının çoğalmasında katkı sağlayacaktır.

Psikolojik sağlamlıkla ilgili hazırlanan tezlerde çoğunlukla deneysel olmayan betimsel tarama, ilişkisel tarama desenleri kullanılmıştır. Deneysel çalışmaların sınırlı sayıda oluşu bu alanda daha fazla sayıda deneysel çalışma yapılması ihtiyacının var olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde nitel ve karma araştırmaların sayısının çok sınırlı sayıda kaldığı görülmektedir. Nitel çalışmalar ve karma çalışmalar alanyazına derinlemesine bilgiler sunabilen önemli araştırma desenleridir. Psikolojik sağlamlık konusunda derinlemesine araştırmalar yapılması adına ciddi bir ihtiyaç ve araştırmacılar için önemli bir fırsat görülmektedir. Nicel çalışmaların, nitel çalışmalara kıyasla fazla olmasının sebebi olarak, nicel araştırmaların kısa zamanda uygulanabilir olması, nitel araştırmaların detaylı çalışma ve uzun zaman alışı gösterilebilir. Genel tarama desenlerinin, eğitim alanında gerçekleştirilen analiz çalışmalarında (Öztürk, 2020; Fazlıoğulları & Kurul, 2012; Işık, 2016; Ozan & Köse, 2014) daha yüksek oranda kullanılması, bulgularımızla paralellik taşımaktadır.

Örneklem gruplarına ilişkin bulgularda en çok lise öğrencilerinin ve lisans öğrencilerinin katılımcı olarak kullanıldığı belirlenmiştir. (2012), Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmaların incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmalarda örneklemelerin en çok lisans öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir (Fazlıoğulları & Kurul, 2012; Öztürk, 2020; Arık & Türkmen, 2009). Bu çalışmayla benzer olarak lisans öğrencisi örneklem grubu en fazla sayıda kullanılan ikinci örneklem grubu olarak çalışma sonucunda belirlenmiştir. Fakat psikolojik sağlamlık ile ilgili hazırlanan tezlerde lise öğrencilerinin en çok sayıda örneklem olarak değerlendirilmesi dikkat çekici bir bulgu olmuştur.

Örneklem büyüklüklerine ilişkin bulgulara bakıldığında, nicel boyutta 301-1000 arası katılımcının oluşturduğu çalışmaların fazla olduğu görülmektedir. 1000 katılımcının üzerine çıkan araştırmalar da mevcuttur. Örneklem büyüklüğü genel olarak 30 ve üstü sayılardan oluşmuştur. Nicel araştırmalar için 30 sayısının üzerinde katılımcının olması normal dağılım için gerekli bir faktördür (Fraenkel vd., 2012: 222). Nitel çalışmalarda ise 30 sayısının altında katılımcı yeterli görülebilmektedir. Araştırma kapsamında 10 kişinin altında katılımcı ile yapılan çalışmaya rastlanılmamıştır.

Veri toplama araçları incelendiğinde daha çok ölçeklerden faydalandığı görülmektedir. Likert tipi ölçeklerin uygulama ve değerlendirme kolaylığı, geçerlik ve güvenilirliklerin yüksek oluşu ve ekonomik olma özelliği araştırmacı tercihlerini etkilemektedir. Yine beceri, tutum, algı testleri uygulama kolaylığı dolayısıyla tercih edilmektedir. Nitel çalışmalarda daha çok yarı yapılandırılmış formların kullanıldığı bir diğer araştırma bulgusu olarak görülebilir. Araştırma kapsamında sadece 1 tezin döküman inceleme yöntemiyle hazırlanmış oluşu bu alandaki bir diğer ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Psikolojik sağlamlık ile ilgili hazırlanan tezlerin veri analiz tekniklerine ilişkin bulgular incelendiğinde, kestirimsel ve betimsel istatistiklerin çokça kullanıldığı görülmektedir. Kestirimsel istatistik olarak daha çok t-testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Yapılan farklı analiz çalışmaları (Öztürk, 2020; Doğan & Tok, 2018; Arık & Türkmen, 2009) en çok ANOVA ve t testinin kullanıldığını belirtmekte ve bu sonuç araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir. Betimsel istatistik olarak frekans/yüzde ve ortalama/standart sapmaya ilişkin istatistik veriler çalışmaların tamamına yakınında bulunmaktadır. Sınırlı sayıdaki nitel ve karma çalışmada ise içerik analizi, betimsel analiz ve döküman analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Bulgular üzerinden ulaşılan genel sonuçlara göre, 2000-2020 yılları arasında psikolojik sağlamlık ile ilgili eğitim ve öğretim konu alanında yayınlanan tez çalışmaları incelendiğinde, ilk tezin 2005 yılında yayınlandığı, en fazla sayıda tezin 2019 yılında yayınlandığı, yıl aralığı olarak da 2016-2020 yılları arasında hazırlanan çalışmaların toplam çalışmaların %64.96 sına karşılık geldiği görülmektedir. Yapılan araştırmaların çoğunluğunun yüksek lisans tezlerinden oluştuğu ve nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Örneklem türü olarak lise ve lisans öğrencilerinin katılımcı olarak kullanıldığı, örneklem büyüklüğü olarak ise 301-1000 arası katılımcıdan oluştuğu araştırmaların yüksek oranlarda olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Veri

toplama araçları olarak likert tipi ölçeklerin çoğunlukta olduğu, analizlerinin ise kestirimsel ve betimsel analiz ile yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Veri toplama araçlarına yönelik bulgularda likert tipi ölçeklerin sıklıkla kullanıldığı, veri analizlerinin ise t testi ve ANOVA yöntemleri ile gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, psikolojik sağlık konusunda, doktora düzeyinde, karma veya nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı çalışmalar yapılması önerilebilir. Örneklem türü olarak özellikle ilkökul seviyesinde yapılacak araştırmalara ihtiyaç gözlemlenmektedir. Yine öğretim elemanlarına, okul yöneticilerine yönelik az sayıda çalışma olduğu belirlenmiş olup yapılacak çalışmalarda bu örneklem grupları ile çalışılabilir. Analiz yöntemi olarak, içerik analizi, döküman analizi gibi yöntemler kullanılarak derinlemesine yapılacak analiz çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma verileri <https://tez.yok.gov.tr/> adresinde yer alan ve ulaşılabilen tez çalışmaları ile sınırlıdır.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma sistematik alan yazın taraması, döküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

KAYNAKÇA

Akalın, H. (2005). *Türkçe sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Arık, R. S. & Türkmen, M. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Antalya.

Arslan, G. (2015). *Ergenlikte algılanan duygusal istismar ve psikolojik sağlık arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Atarbey, S. (2017). *Farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin psikolojik dayanıklılıklarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aydın, B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, B.G. (2017). *Explaining the factors associated with the likelihood of academic resilience in science and mathematics literacies in PISA 2012* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent University Graduate School Of Education.
- Aydoğdu, T. (2013). *Bağlanma stilleri, başa çıkma stratejileri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Benard, B. (1991). Fostering resiliency in kids: protective factors in the family, school, and community. *Western Center For Drug-Free Schools and Communities*. <https://eric.ed.gov/?id=ed335781>
- Bolat, Z. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ve öz-anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). The promise of positive psychology. *Psychological Topics*, 18(2), 203-211.
- Çalışkan, Ö. (2011). *Investigation of the relationship between teachers readiness for organizational change and resilience* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çarman, K. (2015). *Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarının, psikolojik sağlamlık ve kişilik özellikleri incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çataloğlu, B. (2011). *Madde kullanan ve kullanmayan ergenlerin psikolojik sağlamlık ve aile işlevleri açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetinkaya, A. (2018). *Lise öğrencilerinin kendini toparlama gücü düzeyleri ve öznel iyi oluşu artırma stratejilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, H., & Tok, T. N. (2018). Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi: eğitim ve bilim dergisi örneği. *Curr. Res. Educ.*, 4(2), 94-109.
- Durmuş, M. (2016). *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Emeksever, A. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının denetim odağı ile yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergün, O. (2016). *Ergenlerde duygusal zeka özellikleri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fazlıoğulları, O., & Kurul, N. (2012). Türkiye'deki eğitim bilimleri doktora tezlerinin özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 43-75.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. The McGraw-Hill Companies.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Gökçen, G. (2015). *Madde kullanan ve kullanmayan üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gökmen, B. (2014). *Özel eğitim okulu yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Graber, R., Florence P., & Elizabeth C. (2015). *Psychological resilience*. Overseas Development Institute.
- Greene, R. (2002). *Human behavior theory: a resilience orientation. (ed: r. Greene) resiliency: an integrated approach to practice, policy, and research*. Nasw Press.
- Gürgan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- İlgaz, B. (2011). *Üniversite düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin yılmazlık, umutsuzluk durumları ve sektörel tutumlarının kariyer seçimlerine etkileri: Akdeniz üniversitesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Işık, Ş. (2016). Türkiye’de kendini toparlama gücü konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 65-76.
- Kara, E. (2019). *Evlü bireylerde çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ile ilişkisel yılmazlık ve evlilikte öz yetkinlik arasındaki ilişkide bağlanma stillerinin aracı rolü* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kararımkak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-138.
- Kaya, İ. (2015). *Ergenlerin çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile davranış problemleri ve psikolojik sağlamlıkları arasında ilişkinin incelenmesinde otomatik düşünceler ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü* (Yayınlanmamış doktora tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, Ş. D. (2014). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkut, F. (2007). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma* (2. Basım). Anı Yayıncılık.
- Kurt, T. (2013). *Ebeveynleri boşanmış ergenlerin yılmazlık, benlik saygısı, başa çıkma ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi: yılmazlığın aracı rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Levene, S. (2003). Psychological and social aspects of resilience: a synthesis of risks and resources. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 5(3), 273-280.
- Malak, K. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kendini toparlama gücü ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience: a framework of understanding and supporting the adult transitions of youth with high-incidence disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(1), 16-26.
- Norman, E. (Ed.). (2000). *Introduction: The strengths perspective and resiliency enhancement a natural partnership: Resiliency enhancement putting the strengths perspective into social work practice*. Columbia University Press.
- Ozan, C., & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Özcan, B. (2005). *Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, Z. (2015). *Lise öğrencilerinin kişilerarası şemaları ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, S. (2016). *Ergen riskli davranışlarının akran zorbalığı, örselenme yaşantıları ve psikolojik sağlamlık ile ilişkisinde sapkın arkadaşların aracı etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, H. İ. (2020). Hayat boyu öğrenme ile ilgili yapılan tezlerin içerik analizi. *International Journal of Active Learning*, 5(1), 12-32
- Özünlü, M. B. (2018). *Ebeveyn yoksunluğu yaşayan bireylerde aşkınlık, kendini toparlama gücü ve iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Romano, J. L., & Sally, M. H. (2000). Prevention: a call to action. *The Counseling Psychologist*, 28(6), 854-856.
- Selçuklu, A. E. (2013). *Örgütsel bağlılığın bir yordayıcısı olarak kurum kültürü ve psikolojik dayanıklılık: okul öncesi öğretmenleri üzerine bir çalışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Serbest, S. (2010). *The influence of the university students' perceived paternal and maternal acceptance, father involvement and depressive symptoms on their resiliency* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Boğaziçi University Institute For Graduate Studies in The Social Sciences.
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers. J. Dillon & D. Jorde (Ed.) içinde, *The World Of Science Education: Handbook of Research in Europe* (ss. 341-374). Sense Publishers.
- Şahin, D. (2014). *Öğretmelerin öz duyarlıklarının psikolojik sağlık ve yaşam doyumu açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, M., Yetim, A., & Çelik, A. (2012). Psikolojik sağlamlığın gelişiminde koruyucu bir faktör olarak spor ve fiziksel aktivite. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 373-380.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 297-306.
- Amerikan Heritage Sözlüğü (1973). *The Heritage illustrated dictionary of the english language*. (International Ed.). American Heritage Publishing
- The Random House. (1967). *The Random house dictionary of the english language*. Random House.
- Tonga, Z. (2014). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarının karar stratejileri ve durumluk sürekli kaygı düzeylerine göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uçar, T. (2014). *Özel eğitim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ve mesleki sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili avrupa yakası örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uslu, Ş. S. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların yılmazlıkları ile sosyal değerleri kazanımları ve ailelerin yılmazlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Webster Yeni Yirminci Yüzyıl İngilizce Sözlüğü. (1958) *Webster's new twentieth century dictionary of the english language* (2nd Ed.). Simon & Schuster.
- Windle, M. (1999). *Critical conceptual and measurement issues in the study of resilience. Resilience and development: positive life adaptations* (Ed. Meyer D. Glantz, Jeannette L. Johnson). Kluwer Academic Publishers.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, B. (2013). *Özel eğitime muhtaç çocuğa sahip ebeveynlerin algıladıkları sosyal destek, psikolojik dayanıklılık ve umut düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In today's world, individuals face many problems. Positive psychology is a new approach that focuses on daily problems and aims to keep individuals psychologically healthy (Csikszentmihalyi, 2009). The concept of "psychological resilience", which is included in positive psychology, has been a concept that emerged in the 1940s and developed gradually. According to Ünüvar's (2012) definition, Wilhelm Nietzsche's saying "He who does not kill me makes me stronger" can be given as an example of this concept.

Psychological resilience is one of the concepts that enable people to continue their daily life in a healthy way without any problems. According to one definition, individuals with psychological resilience can be defined as those who perceive difficult lives as an opportunity to test their skills instead of perceiving them as threats, who do not lose control, turn the negativities they encounter in their favor and thus reduce their stress levels (Şahin, Yetim, & Çelik, 2012).

The basic dynamics of psychological resilience are the concepts of risk factors and protective factors. These factors can be grouped as familial, individual and environmental. Risk factors generally include negative conditions and difficult experiences. Mother's failure to take care of the child, neglect, exposure to violence, emotional abuse, sexual abuse, domestic conflict, alcoholic history, family criminal history, psychiatric disorders, substance abuse, poverty, epidemics, earthquakes, flood disasters, Factors such as terrorism and war can be considered as examples of risk factors (Windle, 1999; Levene, 2003; Kararmak, 2006). Protective factors include features that act as protection against difficult experiences. The higher the number of protective factors an individual has, the more likely it is to show psychological resilience (Gürkan, 2006).

The concept of psychological resilience is derived from the word "resiliens", which is rooted in Latin. When the studies of our country were examined, different translations corresponding to the concept of resilience were used. The aim of this research is to explain the theses about "psychological resilience" published between 2000-2020; year, pattern, data collection tools, method, sample type and size, used data analysis techniques.

Method

This research is a qualitative study in which the document analysis method is used in order to describe the postgraduate theses under the title of education and training prepared between 2000 and 2020 in depth, to interpret them in detail, and to develop recommendations afterwards. Document analysis is the method of analyzing written materials that contain information about facts or facts within the scope of the research (Yıldırım & Şimşek, 2000).

The universe of the study consists of theses published in the "Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi" until December 2000-2020. In line with the purpose of the study, purposeful sampling method was used. As a result of the screening, 142 graduate theses were reached. Out of 142 theses, it was determined that 2 theses could not be evaluated under the education and training title, and 3 theses were not accessible. The studies were encoded in computer environment and saved in pdf type. In this direction, 137 theses were examined within the scope of the research. The "Article Classification Form" developed by Sözbilir, Kutu and Yaşar (2012) was used for the analysis of the theses.

Content analysis method, which is one of the qualitative data analysis techniques, was used for the research. Content analysis is a technique that allows the examination of written content such as novels, articles, textbooks, essays, political speeches, advertisements, research theses, pictures (Fraenkel, Wallen, and Hyun, 2012: 478). In the study, the analysis of the theses was provided by using the article classification form, and the distribution of frequencies and

percentages as descriptive statistics was created by using the Microsoft Office Excel program in reporting the findings.

Results, Discussion and Conclusion

In this research, training and education in the subject area to examine the concept of resilience in Turkey 137 graduate theses were examined. Examining the work done in a field indicates the current deficiencies in the field to other researchers and can provide an idea of what needs to be done. These analysis exercises can help raise awareness by guiding other researchers.

The fact that the first thesis was published in 2005 indicates that studies on this subject have started late in our country. The high number of theses prepared between the years 2016-2020 can be evaluated in parallel with the large number of changes and crises in recent years.

As the equivalent of the concept of resilience, 38.69% “psikolojik dayanıklılık” and 35.03% “psikolojik sağlamlık” were used. Few researchers have used the “yılmazlık” and “kendini toparlama gücü”.

The number of master theses is higher than the number of doctoral dissertations. At the same time, the number of studies using quantitative methods is higher than others. Among the non-experimental studies, descriptive scanning and relational scanning are seen as the most used research designs.

As a sample group, it is seen that studies are frequently conducted with high school students and undergraduate students. As for the sample size, there are more studies involving 301-1000 people. There are also studies of over 1000 participants. Within the scope of the research, no study was found with less than 10 participants.

Likert-type scales were used in large numbers as data collection tools. In data analysis, mostly t-test, ANOVA, correlation and regression analysis were used. As descriptive statistics, statistical data regarding frequency / percentage and mean / standard deviation are available in almost all of the studies. Content analysis, descriptive analysis and document analysis methods were used in a limited number of qualitative and mixed studies.

In line with the results obtained, it may be suggested to conduct studies on psychological resilience using mixed or qualitative research designs at doctoral level. As a sample type, it is observed that there is a need for studies to be conducted especially at primary school level. Again, it has been determined that there are few studies for teaching staff and school administrators, and these sample groups can be studied in future studies. In-depth analysis studies can be performed using methods such as content analysis and document analysis as analysis method.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 1

Sayfa: 43-61



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 1

Page: 43-61

Öncel ve çıktıklarıyla akademisyenlerde örgütsel
adalet algısı: Türkiye’de yapılmış çalışmaların
sistemantik analizi

Antecedents and outcomes of faculty members’
perceived organisational justice: A systematic review
of studies from Turkey

Tijen Tülübaşı,  <https://orcid.org/0000-0001-9406-8361>
Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tijen.tulubas@dpu.edu.tr

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

10 Mart 2021

Düzeltilme Tarihi

6 Nisan 2021

Kabul Tarihi

30 Nisan 2021

Önerilen Atıf

Tülübaşı, T. (2021). Öncel ve çıktıklarıyla akademisyenlerde örgütsel adalet algısı: Türkiye’de yapılmış çalışmaların sistemantik analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 43-61. <http://doi.org/10.33400/kuje.894719>

Recommended Citation

ÖZ

Sistemik literatür analizi, belirli bir konu üzerine önceden yapılmış araştırmaların taranması, incelenmesi ve sentezlenmesi sonucu konu ile ilgili bütüncül ve eleştirel sonuçlar ortaya koyan ve bu yönüyle literatüre ve uygulayıcılara katkıda bulunabilecek bir araştırma yöntemi olarak kabul görmektedir. Bu yöntemle gerçekleştirilmiş mevcut çalışma, özellikle örgütsel adalet algısının çeşitli örgütsel değişkenlerle ilişkilerini son yirmi yılda Türkiye’de akademisyenlerin örgütsel adalet algısı üzerine yapılmış araştırmalar üzerinden irdelemeyi amaçlamaktadır. Örgütsel adalet, işgörenlerin, örgüt işleyişinde kendilerine ne derece adaletli davranıldığı ile ilgili algı ve inançlarını ifade etmektedir. Örgütün amaçlarına ulaşmasında önemli etkileri olan pek çok olumlu-olumsuz örgütsel davranışla ilişkilendirilen örgütsel adalet algısının özellikle akademisyenler gibi eğitim düzeyi yüksek işgörenlerin çalıştığı örgütlerde çok daha önemli etkileri olabileceği düşünülmektedir. Ülkemizde akademisyenlerin adalet algısını araştıran çalışmalar olmakla birlikte, bu çalışmaların bulgularını bütüncül olarak ortaya koyan sistemik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu boşluğu doldurarak alanyazına katkısı olabileceği düşünülen bu araştırmaya akademisyenlerde örgütsel adalet algısını bağımlı, bağımsız ve/veya aracı değişken olarak incelemiş ve 2000-2020 yılları arasında hakemli dergilerde yayınlanmış toplam 23 çalışma dâhil edilmiştir. Analiz sürecinde akademisyenlerin adalet algı düzeyi ve demografik değişkenlerle ilişkisine yönelik veriler ile örgütsel adalet algısının öncelleri ve çıktılarına yönelik bulgular sentezlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında Türkiye’de akademide örgütsel adalet algısının mevcut durumuna yönelik bir çerçeve çizilmiş, belirsizlikler ve eksiklikler belirtilmiş, ayrıca gelecek araştırmalara yön verebilecek önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: örgütsel adalet, akademisyen, üniversite

ABSTRACT

Systematic literature review, which basically includes the investigation, analysis and synthesis of previous studies on a particular subject, is recognised as a useful research method that could make significant contributions to the literature and practitioners through enabling a holistic and critical perspective on the subject. Using this method, the present study aims to synthesise faculty members’ organisational justice perception and its relation to several other organisational variables through the analysis of previous studies conducted on justice perceptions of faculty members in Turkish universities in the last two decades. Organisational justice is defined as the beliefs and perceptions of employees regarding how fairly they were treated in the workplace. Organisational justice explains many positive-negative behavioural outcomes that is vital for the organisation, and is considered to be especially significant for organisations employing highly-educated workforce like faculty members. Although studies that investigate faculty members’ justice perception in Turkish higher education context exist, there is a lack of studies that systematically analyse and draw a holistic picture of the concept. The present study, which was conducted to address this void, included 23 studies that investigated faculty members’ justice perception as a dependent, an independent and/or a mediating variable and were published in peer-reviewed journals between 2000-2020. In particular, the level of faculty members’ justice perception, its relationship with demographic variables as well as other variables that could predict or were influenced by their justice perceptions were analysed in the light of the previous findings. Based on this analysis, a broad picture of the existing evidence was drawn and conclusions were generated on the gaps and uncertainties regarding the existing research on faculty members’ justice perception in Turkey. Implications were also made for future studies in this regard.

Keywords: organisation justice, faculty member, university

GİRİŞ

Örgütsel adalet kavramı literatürde yaygın olarak işgörenlerin, örgüt işleyişinde kendilerine ne derece adaletli davranıldığı ile ilgili algı ve inançları olarak tanımlanmaktadır (Moorman, 1991; Whitman vd., 2012). Tanımdan da anlaşıldığı üzere, örgütsel adalet işgörenlerin örgüt içindeki sosyal yaşantı ve ilişkilere dayalı olarak geliştirdikleri bir algıdır. Bu yönüyle örgütsel adalet kavramında işgörelere ne düzeyde adaletli davranıldığından öte, bunun işgörelence ne oranda adaletli algılandığı önem kazanmaktadır (Gürbüz, 2007).

İlk olarak Adams'ın (1965) ortaya koyduğu eşitlik kuramına dayalı olarak araştırılmaya başlanan örgütsel adalet algısı, 1990'lı yıllarda Greenberg'in çalışmaları ile birlikte örgüt ve yönetim literatüründe sıkça ele alınmıştır (Colquitt vd., 2001). Günümüze kadar yapılan çalışmalar, örgütsel adalet algısının örgüte, yöneticilere ve işe yönelik işgören tavır, tutum ve davranışlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır (Barsky vd., 2011; Patrick vd., 2014). Örgütsel adalet algısı örgütsel bağlılık, yönetime ve örgüte güven, örgütsel vatandaşlık davranışı, işgören performansı, sinizm, işgören sessizliği, iş tatmini, işten ayrılma ve tükenmişlik gibi pek çok önemli değişken ile ilişkilendirilmektedir (Aryee & Chay, 2001; Cohen-Charash & Spector, 2001; Colquitt vd., 2001; Colquitt vd., 2013; Mayer vd., 1995; Moorman vd., 1993; Niehoff & Moorman, 1993; Pinder & Harlos, 2001).

İşgörelerde adalet algısının nasıl oluştuğu ve biçimlendiğine yönelik çalışmalar, bu algının temelde örgütsel işleyiş sürecinde sosyal ilişkilerle oluştuğunu, işgörelerin nesnel karar alma süreçlerine yönelik kanaatleri ile öznel yargılamalarının etkisinde biçimlendiğini göstermektedir (Cropanzano & Greenberg, 1997). Bu yargılamaların sonucunda oluşan adalet algısı örgüt kaynaklarının dağıtımını, örgütsel işleyiş ve süreçler, örgüt içi etkileşim ve işgörelin karakter ve beklentilerine dayalı olarak gelişmektedir (Colquitt vd., 2001). Colquitt ve Greenberg'in (2003) özetlediği üzere, işgörel kaynakların dağıtımında, örgütsel süreçlerin işleyişinde ve yönetimin işgörelere yaklaşımında adaletli davranıldığına inandıkları zaman örgüt yararına davranma eğilimi göstermekte, aksi durumda ise örgüt için zararlı davranışlar sergileyebilmektedir.

Örgütsel adalet algısı, bu algının oluşumunu etkileyen etmenlere bağlı olarak, dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet algısı olmak üzere üç alt boyuta ayrılmaktadır. Dağıtımsal adalet, örgütsel kaynakların dağıtımında ne derece adil davranıldığına yönelik algıları ifade etmektedir (Alfy & David, 1997; Folger & Grenberg, 1985). Örgütsel adalet çalışmaları ilk olarak dağıtımsal adalet olgusuna yönelmiş ve Adams'ın (1965) sosyal takas kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir. Buna göre, işgörel hem kendisinin hem de diğer işgörelin örgüte katkıları ile örgütün kendilerine sunduğu kaynakları karşılaştırmakta ve bir yargıya varmaktadır (Greenberg, 1990). Bu yargılamada eşitlik ve adalet ilkesi kadar işgörelin ihtiyaçları ve dağıtılan kaynaklara verdiği değer de etkili olmaktadır (Cohen-Charash & Spector, 2001). İşlemsel adalet, örgütsel kaynakların dağıtımına yönelik kararların ve kullanılan süreçlerin ne derece adil olduğuna yönelik algıları ifade etmektedir (Greenberg, 1996). Thibaut ve Walker'ın (1975) hukuk literatürü içinde geliştirdikleri işlemsel adalet kavramı Leventhal vd. (1980) tarafından örgüt ve yönetim literatürüne kazandırılmıştır (Colquitt vd., 2001).

Leventhal (1980), örgütsel süreçlerin adil olduğuna dair bir algı oluşması için uyulması gereken altı normatif ilkeden bahsetmektedir: (1) tutarlılık ilkesi – süreçlerin herkes için ve zaman içinde tutarlı olması, (2) önyargısızlık ilkesi – karar vericinin önyargılarından arınmış olması ve kararların ilkelere dayalı alınması, (3) doğruluk ilkesi – kararların doğru bilgilere dayandırılması, (4) düzeltilebilirlik ilkesi – adil olmadığı anlaşılan kararların değiştirilebilme olanağının olması, (5) temsil edilebilirlik ilkesi – karar alma süreçlerinde tüm tarafların ilgi, ihtiyaç ve değerlerinin açıkça belirtilip temsil edildiğinin gösterilmesi, (6) etik ilkesi – karar süreçlerinin temel ahlak ve etik kuralları ile uyumlu olması. Bu ilkelerle birlikte işgörelin kararlar üzerinde söz söyleme ve karar süreçlerine katılma haklarının olmasının da işlemsel adalet algısını artıran önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Colquitt vd., 2001). İşlemsel

adalet algısının örgütsel adaletin bir boyutu olarak ele alınmasıyla birlikte, dağıtılan kaynaklar kadar dağıtım ve karar alma süreçlerinin adalet algısına etkileri irdelenmeye başlanmış, kaynaklar kadar bunların dağıtımına temel teşkil eden ilke ve süreçlerin de adalet algısını etkileyen önemli değişkenler olduğu anlaşılmıştır (Brockner, 2002).

İşlemsel adalet üzerine yapılan çalışmalar, adalet algısının oluşumunda bu süreçler ile ilgili karar alıcılar ve işgörenler arasındaki etkileşimin de önemli olduğunu ortaya koymuş, Bies ve Moag'ın (1986) çalışması ile birlikte etkileşimsel adalet kavramı literatürde yer almaya başlamıştır (Colquitt vd., 2001). Etkileşimsel adalet, karar alıcıların işgörenler ile örgütsel kaynakların dağıtımını ve buna yönelik süreçler konusunda etkili bir iletişim içinde olmasının önemine vurgu yapmaktadır (Greenberg, 1990). Pek çok çalışmada etkileşimsel adalet, 'bilgisel adalet' ve 'kişilerarası adalet' alt boyutlarından oluşan bir değişken olarak irdelenmekle birlikte (Greenberg, 1993) bu ikisini örgütsel adalet algısının iki alt boyutu olarak ele alan çalışmalar da bulunmaktadır (Alfy & David, 2017; Miller vd., 2012). Etkileşimsel adaletin bu iki alt boyutu, örgütsel kararlarda yetki sahibi olanların kaynakların dağıtımında adil olmasının yanında bu süreçlerle ilgili gerekli bilgilendirmeleri açık bir şekilde yapmaları (bilgisel adalet) ve süreçleri işletirken işgörenlerin iyiliği ve yararını gözettiklerini hissettirmeleri, onlarla dürüst ve saygılı bir iletişim içinde olmaları (kişilerarası adalet) gerektiğini ortaya koymaktadır (Colquitt, 2012). Araştırmalar, etkileşimsel adalet algısının örgütten çok yöneticinin tavır ve davranışları ile ilgili olduğunu, etkileşimsel adalet algısının zayıf olduğu durumlarda işgörenlerin örgütten ziyade yöneticiye karşı olumsuz tavır takınabildiğini göstermektedir (Cohen-Charash & Spector, 2001). Etkileşimsel adalet algısını geliştirmek için yöneticilerin karar alma süreçlerine dair işgörenlerle samimi ve açık bir iletişim kurması, yeterli ve açıklayıcı bilgiler vermesi, onlarla iletişimlerinde samimi, sıcak ve içten bir yaklaşım sergileyebilmesi, onlara değer verdiğini hissettirebilmesi, kaba ve onur kırıcı yaklaşımlardan uzak durması önerilmektedir (Colquitt vd., 2005).

Örgütsel adalet algısı, işgörenlerin örgütsel amaçlar uğruna göstereceği çabayı, örgüte, yöneticilere ve işine yönelik tutum ve davranışları dolayısı ile örgütün amaçlarına ulaşması için gerekli performans ve gayreti sergilemeleri için oldukça önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal bir olgu olan adalet kavramı eğitim örgütleri gibi konusu insan olan örgütlerde (Beugre, 1998; akt. Kaygın & Kavak, 2018), özellikle iş gücünü yetiştirme, toplumsal gelişime ve ilerlemeye katkı sağlayacak bilgiyi üretme, toplumun beşerî sermayesini geliştirme gibi önemli görevleri yerine getiren akademisyenlerin iş yaşamında önemle üzerinde durulması gereken bir husustur. Uluslararası alanda olduğu gibi Türkiye'de de akademisyenlerin adalet algıları ve bu algı ile ilişkili olumlu/olumsuz örgütsel ve bireysel çıktılar üzerine çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar birbirlerinden bağımsız olarak ortaya koydukları farklı bulgularla alana önemli katkılar sağlamış olsa da bu araştırmaları sistematik bir analiz ile ele alıp bütüncül olarak irdelleyen, akademisyenlerde adalet algısı ile ilgili gelecek araştırmalara ve yükseköğretimde karar alıcı ve uygulayıcılara bütüncül bir bakış açısı sunabilecek kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Günümüze kadar yapılmış bireysel araştırmaların sonuçlarını sentezleyen bir çalışmanın literatüre bu açıdan katkıda bulunabileceği, konu ile ilgili gelecek araştırmalara ışık tutabileceği, karar alıcıların daha kapsamlı ve genellenebilir bilgilere ve bütüncül bir resme ulaşabilmesine yardımcı olabileceği düşünülmüştür. Bu bakımdan, mevcut araştırma ile Türkiye'de akademisyenlerin örgütsel adalet algısı ve çeşitli değişkenlerle ilişkisi üzerine son yirmi yılda yapılmış araştırmaların sistematik bir analizinin yapılması, bulguların karşılaştırılıp sentezlenmesi ile akademisyenlerin adalet algısının mevcut durumu ile gelecekte üzerinde durulabilecek hususlara yönelik tespitler yapılması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Türkiye'de üniversitelerde örgütsel adalet algısı üzerine yayınlanmış makalelerin analizi ve sentezlenmesi, diğer bir deyişle sistematik literatür taraması yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmanın bu bölümünde, literatür taraması ve makale seçimi ile bu makalelerin analizine yönelik süreçler iki alt başlık altında açıklanmaktadır.

Literatür Taraması ve Makalelerin Seçilmesi

Örgütsel adalet ile ilgili makaleler ilk olarak Google Scholar, Ebscohost, ScienceDirect, Sage, Springerlink ile Taylor and Francis veri tabanları üzerinden 'örgütsel adalet (organisational justice)', 'üniversite (university)', 'Türkiye Turkey)', 'akademisyen (academics)' kavramları ve/veya bağlaçları ile birlikte çeşitli kombinasyonlarda taratılmış ve 2000 yılı ve sonrasında hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler bir klasör içinde toplanmıştır. Daha sonra bu makalelerin özet ve bulgular bölümleri taranarak Türkiye'deki üniversitelerde örgütsel adalet algısının bağımlı, bağımsız ya da aracı değişken olarak incelendiği ve akademisyenlerin katılımı ile gerçekleştirilmiş ampirik çalışmalar derlenmiştir. Bu süreç sonunda bu kriterlere uygun olan toplam 23 makale analize dahil edilmek üzere seçilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1

Analize Dahil Edilen Makaleler

Kod	Makale Künyesi
M-1	Altıntaş, F. Ç. (2006). Bireysel değerlerin örgütsel adalet ve sonuçları ilişkisinde yönlendirici etkisi: akademik personel üzerinde bir analiz. <i>Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi</i> , 7(2), 19-40.
M-2	Ertürk, A. (2007). Increasing organizational citizenship behaviors of Turkish academicians: Mediating role of trust in supervisor on the relationship between organizational justice and citizenship behaviors. <i>Journal of Managerial Psychology</i> , 22 (3), 257-270.
M-3	Kutanis, R. Ö., & Mesci, M. (2010). Örgütsel adaletin çalışanların iş tatminine etkisi: turizm alanında eğitim veren bir yükseköğretim kurumuna yönelik bir örnek olay çalışması. <i>SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi</i> , 10 (19), 527-552.
M-4	Çağlayan, E. (2014). Öğretim elemanlarının örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. <i>Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi</i> , 20(4), 421-452.
M-5	Atakan, M. M., & Ersoy, A. (2015). Spor bilimleri fakülteleri ve beden eğitimi ve spor yüksekokullarında çalışan akademik personelin örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet düzeylerinin incelenmesi. <i>Spor Bilimleri Dergisi</i> , 26(3), 90-104.
M-6	Buluç, B. (2015). The relationship between academic staff's perceptions of organizational justice and organizational citizenship behaviors. <i>Studia Psychologica</i> , 57(1), 49.
M-7	Demirhan, M., & Karaman, A. (2015). Akademisyenlerin adalet ve etik algılarının örgütsel adanmışlıklarına etkisi. <i>Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi</i> , 8(4), 245-266.
M-8	Mehtap, Ö. K., Alınacı, E., Akyürek, T., & Günsel, A. (2015). Akademisyenlerin prosedürel adalet ve sinizm algılarının bireysel performansları üzerindeki etkileri. <i>Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi</i> (2), 1-15.
M-9	Büyükyılmaz, O., & Tunçbiz, B. (2016). Örgütsel adaletin örgütsel bağlılığa etkisi: Akademik personel üzerinde bir araştırma. <i>Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi</i> , 7(14), 89-114.
M-10	Curun, F., & Özkılıççı, G. (2016). Vakıf üniversitesinde çalışan akademisyenlerde tükenmişliğin yordayıcıları: Örgütsel adalet algısı ve çatışma çözme stilleri. <i>Psikoloji Çalışmaları Dergisi</i> , 36(1), 65-80.
M-11	Karadal, H., & Erdem, A. T. (2016). The analysis of perceptions of organizational justice, organizational citizenship and organizational trust: A case study of Selçuk University. <i>Social Sciences</i> , 1, 409-420.
M-12	Selekler-Gökşen, N., Yıldırım-Öktem, Ö., & İnelmen, K. (2016). Devlet ve vakıf üniversitelerinde örgütsel adalet algısının lider-üye etkileşimi üzerindeki etkisi. <i>Eğitim ve Bilim</i> 41(184), 383-398.
M-13	Akçakanat, T., Uzunbacak, H. H., & Köse, S. (2018). Akademisyenlerin psikolojik sağlamlık ve mutluluklarının belirleyicileri olarak sosyal ve örgütsel destek. <i>İşletme Araştırmaları Dergisi</i> , 10(3), 173-193.
M-14	Camgöz, S. M., Ekmekci, Ö. T., & Karapınar, P. B. (2017). Örgütsel sinizmin iş yükü, algılanan adalet ve kontrol açısından incelenmesi. <i>İşletme Araştırmaları Dergisi</i> , 9(3), 40-59.
M-15	Taşlıyan, M., Hırlak, B., Çiftçi, G. E., & Yılmaz, Ö. İ. (2017). Farklılık yönetiminin örgütsel adalet algısı ve örgütsel özdeşleşme üzerine etkisi: İç Anadolu ve Akdeniz bölgesinde yer alan üniversitelerde karşılaştırmalı bir araştırma. <i>Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)</i> , 9(16), 1-19.

Tablo 1 (devam ediyor)*Analize Dahil Edilen Makaleler*

Kod	Makale Künyesi
M-16	Yazıcıoğlu, İ., & Gençer, E. Ö. (2017). Örgütsel adalet algısının sinizm üzerine etkisi: Devlet Üniversiteleri Meslek Yüksekokullarında bir araştırma. <i>İşletme Araştırmaları Dergisi</i> 9(4), 106-119.
M-17	Yılmaz, E., & Öztürk, İ. (2017). Algılanan Örgütsel Adaletin İş Tatmini İle İlişkisinin İncelenmesine Yönelik Akademisyenler Üzerinde Bir Araştırma: Vakıf ve Devlet Üniversitesi Karşılaştırması. <i>Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 14(40), 461-481.
M-18	Kavak, O., & Kaygın, E. (2018). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışı üzerindeki etkisi. <i>Balkan and Near Eastern Journal of Social Sciences</i> , 33.
M-19	Köksal, K. (2018). Örgüt kültürünün örgütsel adalet algısına etkisinde etik ilkelere ilişkin algıların aracılık rolü. <i>Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi</i> , 14(2), 479-504.
M-20	Samancı, S., & Basım, H. N. (2018). Akademisyenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları: Psikolojik sermayenin aracılık rolü. <i>Business & Economics Research Journal</i> , 9(2), 363-380.
M-21	Kara, A. U., & Aydoğan, E. (2020). Kültürel sıklık-esnekliğin sosyal kaytarmaya etkisinde örgütsel adalet ve iletişim doyumunun aracılık etkisi. <i>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi</i> , 22(1), 335-351.
M-22	Mete, E. S., & Sökmen, A. (2019). The mediating role of organizational commitment in the organizational justice's effect on job satisfaction and turnover intention: A research on academic staff. <i>Gazi İktisat ve İşletme Dergisi</i> , 5(3), 193-205.
M-23	Şirin, Y. E., Aydın, Ö., Öz, G., & Şirin, T. (2019). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğretim elemanlarının örgütsel adalet ve örgütsel sinizm algılamalarının incelenmesi. <i>Electronic Turkish Studies</i> , 14(1), 291-306.

Makalelerin Analizi

Araştırmaya dahil edilen 23 makalenin analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) araştırmalarda kullanılan örneklem büyüklüğü ve yöntemi, veri toplama yöntemi ve ölçekler ile verilerin analiz yöntemlerinin belirlenmesi, (2) örgütsel adalet algı düzeyi ve demografik değişkenlerle ilişkisine yönelik elde edilen verilerin derlenmesi, (3) bağımlı, bağımsız ve aracı değişken olarak örgütsel adalet algısına yönelik verilerin incelenmesi ve Türkiye üniversiteleri örnekleminde örgütsel adalet algısının öncel ve çıktılarının irdelenmesi.

İncelenen araştırmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında 2006 (n=1), 2007 (n=1), 2014 (n=1), 2015 (n=4), 2016 (n=4), 2017 (n=5), 2018 (n=3) ve 2019 (n=2) yıllarında gerçekleştirildiği ve örgütsel adaletle ilgili çalışmaların 2015-2017 yıllarında yoğunluk kazandığı söylenebilir. Araştırmaların çoğunlukla nicel yöntemle (n=20) yapıldığı, bu araştırmalardan üçünde yapısal eşitlik modellemesi ile yol ve uyum analizlerine yer verilirken diğer on yedisinde SPSS ile çeşitli istatistiksel analizlerden (T-testi, ANOVA vb.) yararlanıldığı görülmektedir. Araştırmalardan ikisi ise karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş, bu çalışmalarda hem istatistiksel analiz hem de içerik analizi yapılmıştır.

Analize dahil olan araştırmalar incelendiğinde, akademisyenlerin örgütsel adalet algısı yirmi makalede bağımsız (M-1, M-2, M-3, M-4, M-5, M-6, M-7, M-8, M-9, M-10, M-11, M-12, M-13, M-16, M-17, M-18, M-20, M-21, M-22, M-23) iki makalede bağımlı (M-15, M-19) ve bir makalede (M-14) ise aracı değişken olarak ele alınmıştır. Örgütsel adalet ile ilişkisi incelenen değişkenlerin başında örgütsel vatandaşlık davranışı ve sinizm gelirken ele alınan diğer değişkenler örgütsel muhalefet, örgütsel bağlılık/adanmışlık, iş-yükü algısı, lider-üye etkileşimi, örgütsel destek algısı, çatışma eylem stilleri, yöneticiye güven, örgütsel güven, tükenmişlik, etik algı ve ilkeler, örgütsel özdeşleşme, bireysel değerler, bireysel performans, kontrol algısı, psikolojik sermaye, psikolojik sağlamlık, mutluluk, örgüt kültürü ve farklılık yönetimi olarak sıralanmaktadır. Yapılan araştırmaların çok farklı değişkenleri incelediği, adalet algısının benzer değişkenlerle ilişkisinin farklı örneklemlerde tekrarlanmadığı gözlenmektedir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

BULGULAR

Analizden elde edilen bulgular, (1) örgütsel adalet algı düzeyi, (2) örgütsel adaletin demografik değişkenlerle ilişkisi, (3) örgütsel adaletin öncelleri ve (4) örgütsel adaletin çıktıları olmak üzere dört kategori altında irdelenmiştir.

Örgütsel Adalet Algı Düzeyi

Akademisyenlerin örgütsel adalet algı düzeyine dair tespitlerde bulunan dokuz çalışmanın bulguları incelendiğinde, Türkiye’de üniversitelerde görev yapmakta olan akademisyenlerin örgütsel adalet algısı (ÖAA) orta düzeyde ($\bar{x} = 2.5- 3.5$) bulunmaktadır (M-4, M-6; M-7, M-19, M-23). İki çalışmada (M-11, M-20) akademisyenlerin örgütsel adalet algıları ortalamanın üstünde (>4) çıkarken, devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin adalet algısının vakıf üniversitelerinde çalışanlardan daha düşük olduğu (M-12, M-17) bulunmuştur. Adaletin alt boyutlarına yönelik olarak, iki çalışmada etkileşim adaleti algısının en yüksek olduğu görülürken (M-6, M-19), bir çalışmada (M-11) hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde işlemsel adalet algısının en yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmada (M-11) yapılan içerik analizi, özellikle yöneticilerin kaynak dağıtımında söz sahibi olmadığı, yalnızca kuralları uygulamakla yükümlü olduğu algısına dayalı olarak işlemsel adalet algısının daha yüksek çıkmış olabileceğini, özellikle katılımcı karar alma uygulamaları ile akademisyenlerin kararlarda söz sahibi olduğu algısının da işlemsel adalet algısını kuvvetlendiren bir etken olabileceğini göstermiştir.

Örgütsel Adalet Algısının Demografik Değişkenlerle İlişkisi

Araştırmalar, örgütsel adalet algısının cinsiyet (n=5), yaş (n=3), unvan (n=4), kıdem (n=4), idari görev (n=2), kurum (n=3), medeni hal (n=2), kadro (sözleşmeli-daimî) (n=1) ve eğitim düzeyi (n=1) değişkenleri ile ilişkilerini incelemiştir.

Örgütsel adalet algısının cinsiyet ile ilişkisine yönelik bulgular çelişkilidir. Sadece dağıtımsal adalet algısının cinsiyete göre değiştiği ve erkeklerde bu algının daha yüksek olduğu (M-17) bulgusuna karşın örgütsel adalet algısının kadın akademisyenlerde daha yüksek olduğu (M-11) bulgusu da mevcuttur. Bazı araştırmalar örgütsel adalet algısı ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulmazken (M-4, M-5, M-23) iki çalışmada anlamlı olmamakla birlikte kadın akademisyenlerde adalet algısının daha yüksek olma eğiliminde olduğu vurgulanmıştır (M-5, M-23).

Analize dahil edilen üç araştırma (M-5, M-18, M-23) yaş değişkenine ilişkin analiz yapmış ve örgütsel adalet algısının yaşa göre değiştiğini bulmuştur. İşlemsel adalet algısının 46 yaş ve üzeri akademisyenlerde en düşükken, 35-45 yaş arasındaki akademisyenlerde en yüksek olduğu (M-18), 25-30 yaş aralığındaki akademisyenlerde genel adalet algısının diğerlerine göre düşük

olduğu (M-23) bulgular arasındadır. Görüldüğü üzere, adalet algısı-yaş arasında anlamlı bir ilişki gözlenirse de hangi yaş gruplarında adalet algısının daha yüksek ya da düşük olduğuna dair bulgular net olarak ortaya konulamamıştır.

Araştırmalar, örgütsel adalet algısının unvana göre değişebildiğini göstermektedir (M-5, M-18, M-19, M-23). Dağıtımsal adalet algısının Dr. Öğr. Üyesi olan akademisyenlerde en yüksek iken Profesör unvanlı akademisyenlerde en düşük olduğu (M-18), araştırma görevlilerinin dağıtımsal adalet algısının profesörlerden daha düşük olduğu (M-23), bazı örneklerde ise yalnızca işlemsel adalet algısının unvana göre değiştiğine (M-19) dair bulgular mevcuttur.

Örgütsel adalet algısının kıdem ile ilişkisine yönelik bulgular çelişkili gözükmemektedir. Bazı araştırmalar örgütsel adalet algısının kıdeme göre değiştiğini ortaya koyarken (M-4, M-19) bir araştırmada sadece dağıtımsal adalet algısının kıdeme göre değiştiği bulunmuş (M-18), bir araştırmada ise kıdemle örgütsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna varılmıştır (M-5).

Örgütsel adalet algısının idari görev ve çalışılan kurum değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Adalet algısının (özellikle dağıtımsal ve etkileşimsel adalet algısının) idari görevi olanlarda daha yüksek olduğu düşünülmektedir (M-18, M-23). Çalışılan kurum bakımından Akdeniz bölgesinde yer alan üniversitelerde çalışan akademisyenlerin İç Anadolu'da yer alanlara göre adalet algısının daha yüksek olduğu (M-15), vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlere göre daha yüksek adalet algısına sahip olduğu (M-12), çalışılan kurumun özellikle dağıtımsal ve etkileşimsel adaleti yordadığı (M-19) görülmüştür.

Çok az sayıda araştırma örgütsel adalet algısının medeni durum, kadro ve eğitim düzeyi ile ilişkisini incelemiştir. Buna göre bir çalışmada medeni halin adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunurken (M-5) bir diğer araştırmada etkileşim adaleti algısının medeni hale göre değiştiği bulunmuştur (M-19). Ayrıca, sözleşmeli akademisyenlerin etkileşimsel ve işlemsel adalet algısının daimî kadrodaki akademisyenlerinkinden daha düşük olduğu (M-23) ve adalet algısının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği (M-4) de bulgular arasındadır.

Örgütsel Adalet Algısının Öncelleri

İncelenen çalışmalarda örgütsel vatandaşlık davranışı (M-4), farklılık yönetimi ve örgütsel özdeşleşme (M-15), çatışma yönetim biçimi (M-10) kültürel sıklık/esneklik (M-21), örgüt kültürü ve etik ilkeler algısı (M-19) değişkenlerinin örgütsel adalet algısı ile ilişkileri incelenmiştir. Buna göre, örgütsel vatandaşlık davranışı arttıkça örgütsel adalet algısı da artmaktadır. Ancak, örgütsel vatandaşlık davranışının alt boyutlarından yüksek görev bilincinin işlemsel/dağıtımsal adalet algısına anlamlı bir etkisi yokken özveri alt boyutunun da dağıtımsal adalet algısına anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Ayrıca, yapıcı çatışma çözme stillerinden kolaylaştırıcı ve uzlaştırıcı çatışma stilleri ile örgütsel adalet algısı arasında zayıf düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (M-10).

İşyerinde tüm çalışanların kendi potansiyellerini gerçekleştirebileceği ve etkili performans gösterebileceği, farklı değer ve becerilerin tanındığı bir ortam yaratmak olarak tanımlanan (Taşlıyan vd., 2017) farklılık yönetiminin örgütsel adalet algısının önemli bir yordayıcısı olduğu gözlenmiştir (M-15). Buna göre, farklılık yönetimine yönelik uygulama ve politikaların dağıtımsal adalet algısını %30,8, işlemsel adalet algısını %57,9 ve etkileşimsel adalet algısını %49,2 oranında yordadığı görülmüştür. Farklılık yönetiminin alt boyutlarından bireysel tutum ve davranışlar ile örgütsel değerler ve normların dağıtımsal/işlemsel/etkileşimsel adalet algıları ile pozitif yönde zayıf bir ilişkisi bulunurken yönetsel uygulamalar ve politikaların pozitif orta/yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Aynı araştırmada, örgütsel özdeşleşmenin de örgütsel adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuş, örgütsel özdeşleşme ile dağıtımsal/işlemsel/etkileşimsel adalet algısı arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır.

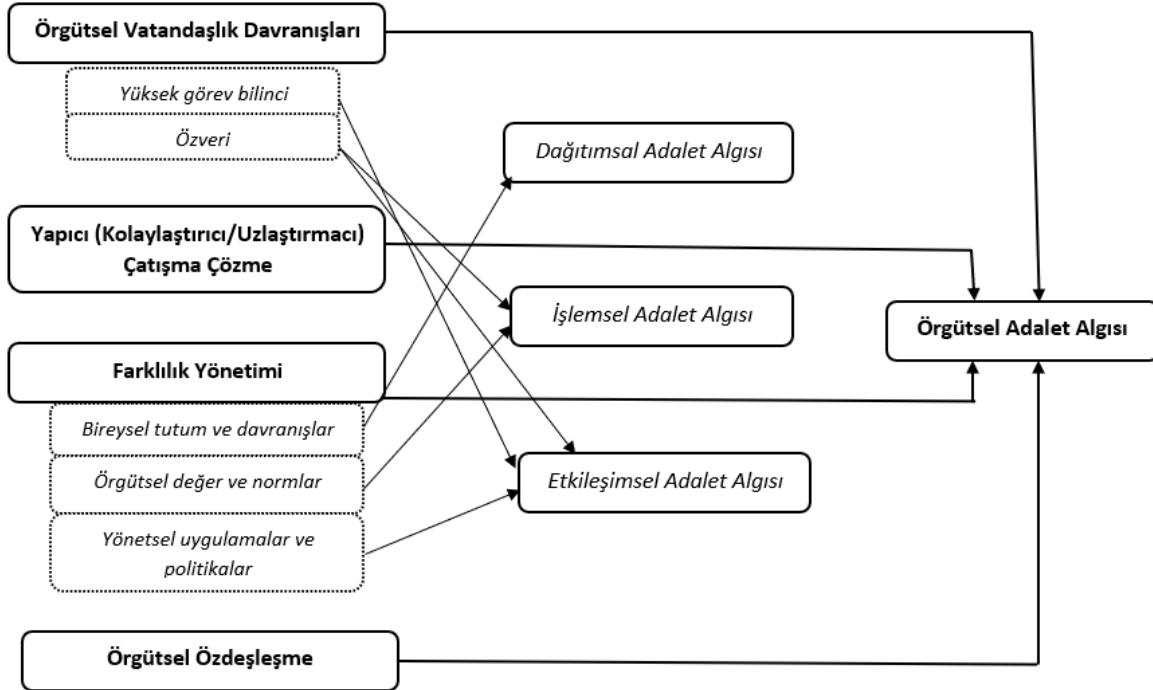
Örgüt kültürünün örgütsel adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu, başarı, güç, destek ve hiyerarşi kültürlerinin örgütsel adalet algısının tüm boyutlarını etkilediği (M-19), bununla birlikte örgütsel sıklık/esnekliğin [örgütsel normların ne derece bağlayıcı olduğunun (Wasti & Fiş, 2010)] de örgütsel adalet algısını yordadığı (M-21) bulgular arasındadır.

Devlet ve vakıf üniversitelerinden 89 akademisyenin katılımı ile gerçekleştirilen nitel araştırmada örgütsel adalet algısını etkileyen faktörler belirlenmiş, eşitlik, adil yönetim, saygı, tarafsızlık ve nesnel yaklaşım ve güveni adalet algısını etkileyen etmenler olarak sıralanmıştır (M-16). Bu etmenlerin yanında kararlara katılım, dürüstlük, empati ve hoşgörü, insana değer, takdir edilme, inanç, anlayış, samimiyet, görev tanımlarının netliği, verilen görevlerin tamamlanması için yeterli sürelerin verilmesi, yasal/idari kuralların netliği, yasal mevzuatın tehdit olarak kullanılmaması, (üst) yönetimin belirleyiciliği, yöneticilerin kişisel amaçlarla karar vermemesi, ekip olarak sorumluluk alma, işbirliği, kararların sorgulanabilirliği, ortak paydada buluşabilme, şeffaflık, bilgi paylaşımı, tecrübe, kişisel bilgi ve tecrübeye önem, özgürlük, vicdan, iş ahlakı, eğitim-öğretimde mükemmellik arayışı, doğruluk ve tutarlılık kavramları da adalet algısını güçlendirebilecek etkenler arasında sayılmıştır (M-16).

Özetle, örgütsel vatandaşlık davranışlarının, yapıcı çatışma çözme yaklaşımlarının, farklılıkların etkili yönetiminin, tüm çalışanların kendi potansiyellerini gerçekleştirebileceği farklı değer ve becerilerin tanındığı bir örgüt ikliminin ve örgütsel özdeşleşmenin örgütsel adalet algısının anlamlı yordayıcıları olduğu ve akademisyenlerde olumlu bir adalet algısı yaratmada etkili olabileceği görülmektedir (Şekil 1). Özellikle cinsiyet ayrımcılığı yapmayan, düşünce, davranış, yaşam tarzı ve siyasi düşünce farklılıklarına olumlu yaklaşım bundan doğabilecek çatışmaları etkili yönetebilen örgütlerde örgütsel adalet algısının da yüksek olabileceği düşünülmektedir (Taşlıyan vd., 2017).

Şekil 1

Akademisyenlerde Örgütsel Adalet Algısının Yordayıcıları



Örgütsel Adalet Algısının Çıktıları

Türkiye’de üniversitelerde örgütsel adalet algısı üzerine yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu örgütsel adalet algısını bağımsız değişken olarak ele almış ve adalet algısının çeşitli değişkenler üzerindeki etkisini ya da bazı değişkenler ile ilişkisini incelemiştir. İncelenen bu değişkenler,

örgütsel vatandaşlık davranışı (n=4), iş doyumunu (n=4), örgütsel bağlılık (n=4), sinizm (n=3), işten ayrılma niyeti (n=2), örgütsel muhalefet (n=1), lider-üye etkileşimi (LMX) (n=1), yöneticiye güven (n=1), psikolojik sermaye (n=1), tükenmişlik (n=1), gurur duygusu (n=1), psikolojik sağlamlık ve mutluluk (n=1) olarak sıralanabilir.

Örgütsel vatandaşlık davranışı

Çalışma kapsamında incelenen araştırmalar, örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (M-2, M-6, M-11, M-20). Mevcut sonuçlara göre örgütsel adalet algısı örgütsel vatandaşlık davranışını %28 oranında etkilemektedir (M-11). Adalet algısının alt boyutlarına yönelik bulgular ise farklılık göstermektedir. M-5, vatandaşlık davranışları üzerinde en yüksek işlemsel adalet algısının etkisi olduğunu, bunu dağıtımsal ve etkileşimsel adalet algısının takip ettiğini gösterirken, M-2 örgütsel adalet algısının örgüte yönelik vatandaşlık davranışlarını (örgüt imajına olumlu katkıda bulunma, örgüt amaçlarına yönelik ekstra performans sergileme vb.) etkilediğini ve en yüksek etkinin dağıtımsal adalet boyutunda olduğunu, dağıtımsal ve etkileşimsel adalet algısının bireye yönelik örgütsel vatandaşlık davranışlarını (iş arkadaşına yardım etme, özgecil tutum sergileme vb.) etkilediğini, işlemsel adalet algısının ise herhangi bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, yöneticiye güvenin, örgütsel adalet algısı ile örgüte yönelik vatandaşlık davranışları ilişkisinde arabulucu bir değişken olabileceği görülmektedir (M-2). Benzer bir şekilde, işlemsel ve dağıtımsal adaletin örgüte yönelik vatandaşlık davranışlarını etkilediğini, kişilerarası adalet algısının da örgütsel vatandaşlık algısı üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu, dağıtımsal adalet ile örgüte yönelik vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide iyimserlik ve öz-yeterliliğin tam aracı rolü olabildiğini gösteren sonuçlar da mevcuttur (M-20).

İş doyumunu

İncelenen araştırmaların bulguları, örgütsel adalet algısının iş doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (M-1, M-3, M-17, M-22). Özellikle dağıtımsal ve işlemsel adalet algısının iş doyumunu etkilediği (M-1, M-3), adalet algısının iş doyumunu yüksek düzeyde yordadığı [M-17 (%59), M-22 (%27)], adalet algısı iş doyumunu ilişkisinde işe bağlılığın önemli bir aracı değişken olduğu (M-22) gözlenmiştir.

Örgütsel bağlılık

Araştırma bulguları, akademisyenlerde örgütsel adalet algısının örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (M-5, M-7, M-9, M-22). Örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık değişkenlerinin alt boyutlarına yönelik bulgular ise kısmen farklılaşmaktadır. Bir araştırmada adalet algısı ile duygusal ve ahlaki bağlılık arasında orta düzeyde pozitif, dağıtımsal adalet algısı ile devam bağlılığı arasında orta düzeyde pozitif, işlemsel ve etkileşimsel adalet algısı ile devam bağlılığı arasında düşük pozitif ilişki olduğu görülürken (M-5), diğer bir araştırmada devam bağlılığını yalnızca etkileşimsel adalet algısının etkilediği, dağıtımsal ve etkileşimsel adalet algısının normatif bağlılığı pozitif yönde etkilediği, adalet algısının her üç boyutunun da duygusal bağlılığı pozitif yönde etkilediği görülmüştür (M-9).

Sinizm

Bulgular, örgütsel adalet algısının sinizm davranışı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Buna göre örgütsel adalet algısı arttıkça sinizm davranışı azalmaktadır (M-8, M-16, M-23). Özellikle işlemsel adalet algısının sinizm üzerinde güçlü bir etkisi olduğu (M-8), dağıtımsal ve etkileşimsel adaletin birlikte sinizmi %50 oranında etkilediği (M-16) gözlenmiştir. Aynı araştırmada (M-16), işlemsel adalet algısının sinizmin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulunmuştur. Mevcut araştırmalar ışığında örgütsel adalet algısının sinizmin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, ancak adalet algısının alt boyutları ile sinizm arasındaki ilişkiye yönelik bulguların çelişkili olduğu söylenebilir.

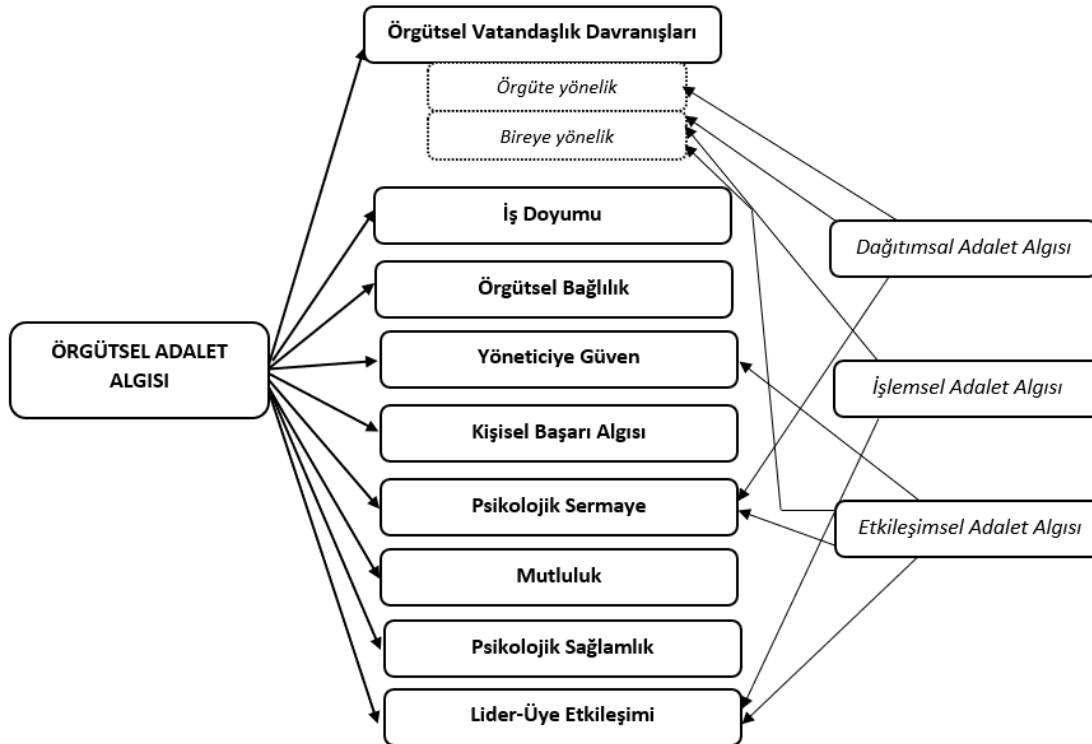
Diğer değişkenler

Bu bölümde yalnızca bir araştırmada incelenmiş olan değişkenlere yönelik bulgular verilmiştir. Buna göre, akademisyenlerde örgütsel adalet algısı arttıkça örgütsel muhalefet davranışlarının azaldığı, adalet algısının dışsal muhalefet ile orta düzeyde, gizli ve açık muhalefet ile ise yüksek düzeyde ilişkili olduğu (M-11), olumlu örgütsel adalet algısının (sırasıyla etkileşimsel, dağıtımsal ve işlemsel) yöneticiye güveni artırırken (M-2) tükenmişliği azalttığı, özellikle duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma üzerinde negatif ve kişisel başarı algısı üzerinde ise pozitif etkisi olduğu (M-9) görülmüştür.

Akademisyenlerde adalet algısının psikolojik sermaye üzerine etkisine yönelik çalışmada (M-20), dağıtımsal, kişilerarası ve bilgiye dayalı adalet algılarının psikolojik sermayeyi etkilediği, işlemsel adalet algısının ise anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Araştırmaya göre, dağıtımsal adalet algısının zayıf düzeyde de olsa iyimserlik, umut, öz-yeterlilik ve psikolojik dayanıklılığı etkilediği, kişilerarası adalet ve bilgiye dayalı adalet algısının ise sadece umut, öz-yeterlilik ve psikolojik dayanıklılık üzerinde zayıf da olsa etkisi olduğu bulunmuştur. Örgütsel adalet algısının, örgütsel destek algısının bir alt boyutu olarak irdelendiği çalışmada ise örgütsel adalet algısının mutluluk ve psikolojik sağlamlığı önemli ölçüde etkilediği bulunmuş, örgütsel adalet algısının mutluluğu psikolojik sağlamlık ve arkadaş desteği ile birlikte %62 oranında etkilediğini tespit edilmiştir (M-13). Araştırmaya göre örgütsel adalet algısı akademisyenlerin mutluluğunu arkadaş ve aile desteği kadar etkilemektedir. Örgütsel adalet algısı ayrıca psikolojik sağlamlığı da artırmakta, adalet algısı aile ve arkadaş desteği ile birlikte psikolojik dayanıklılığı %18 oranında yordamakta, adalet algısı bu yönüyle psikolojik sağlamlığı artırma yoluyla da mutluluğa etki edebilmektedir (M-13).

Şekil 2

Akademisyenlerde Adalet Algısı ile Pozitif İlişkili Değişkenler



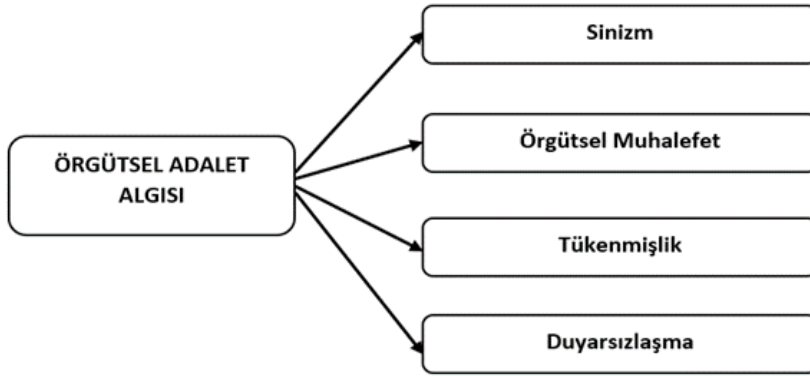
Akademisyenlerde örgütsel adalet algısının lider-üye etkileşimi (LMX) üzerinde önemli bir etkisi olduğu, özellikle etkileşimsel adaletin LMX'i ciddi oranda etkilediği, dağıtımsal adaletin ise anlamlı bir etkisi olmadığı (M-12) da bulgular arasındadır. Devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki farklılıklara da değinilmiş olan bu çalışmada (M-12), devlet üniversitelerinde etkileşimsel adalet algısının LMX üzerindeki etkisinin vakıf üniversitelerine oranla daha fazla

olduğu, vakıf üniversitelerinde yalnızca etkileşimsel adaletin alt boyutlarından bilgisel adaletin LMX'i etkilediği, işlemsel adaletin ise hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde LMX'i orta düzeyde etkilediği belirtilmiştir.

Özetle, mevcut araştırmalar akademisyenlerde örgütsel adalet algısı arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışlarının ve örgüt yararına çalışma eğiliminin arttığını, dağıtımsal adalet algısının örgüte yönelik olumlu davranışları artırırken etkileşimsel ve işlemsel adalet algısının bireye yönelik olumlu davranışları pekiştirebildiğini göstermektedir. Mevcut veriler akademisyenlerde adalet algısının hem akademisyenler hem de örgüt yararına olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu (Şekil 2) ve sinizm, örgütsel muhalefet, tükenmişlik ve duyarsızlaşma gibi olumsuz davranışları azaltmada etkili olduğunu göstermektedir (Şekil 3).

Şekil 3

Akademisyenlerde Adalet Algısı ile Negatif İlişkili Değişkenler



TARTIŞMA ve SONUÇ

Sistemik literatür analiziyle gerçekleştirilen bu çalışmada Türkiye’de akademisyenlerin örgütsel adalet algısı ve bu algının çeşitli değişkenlerle ilişkileri önceki araştırmaların bulguları kapsamında sentezlenmiş, üniversitelerde örgütsel adalet algısına yönelik çeşitli tespitler yapılmıştır. Çalışmanın tespitlerinden biri, alanyazında önemi vurgulanan çeşitli örgütsel değişkenler ile ilişkilendirilen örgütsel adalet algısına yönelik çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğudur. Hoy ve Tarter (2004), örgütsel adalet olgusunun eğitim yönetimi alanında yeterince ele alınmadığından bahsetmekte, konunun özellikle yükseköğretim alanında nispeten daha az incelendiği başka araştırmacılarca da vurgulanmaktadır (Alfy & David, 2017; Hnat vd., 2015). Yapılan incelemede ülkemizde de benzer bir durum olduğu, incelenen araştırmaların eğitim yönetimi alanından çok işletme, turizm yönetimi ve mühendislik gibi farklı alan uzmanlarınca yapıldığı, eğitim yönetimi alanında örgütsel adalet kavramına yeterince değinilmediği görülmüştür. Ancak, yükseköğretimin yönetimine ilişkin düzenleme, politika ve süreçlerin geliştirilmesinde örgütsel adalet kavramına yönelik araştırmaların bulguları önemli katkılar sağlayabilir. Bu nedenle, akademisyenlerin örgütsel adalet algısına yönelik çalışmaların eğitim yönetimi alanında daha detaylı irdelenmesi faydalı olacaktır.

Üniversitelerde örgütsel adalet algısı ile ilgili daha fazla araştırma yapılmasını gerekli kılan diğer bir unsur ise mevcut araştırmaların adalet algısının çok çeşitli değişkenlerle ilişkilerini irdemesi, bu çeşitlilik nedeniyle her bir değişken için bir-iki araştırma bulgusundan öteye gidilememiş olmasıdır. Diğer bir değişle, üniversitelerde örgütsel adalet algısına yönelik ulusal literatürün akademisyenlerde adalet algısının çeşitli örgütsel değişkenlerle ilişkisini güçlü bir şekilde irdeme imkânı sunacak olgunluğa erişmediği söylenebilir. Ayrıca, akademisyenlerde adalet algısının çeşitli örgütsel değişkenlerle ilişkisine yönelik mevcut araştırmaların bulguları oldukça çelişkili sonuçlar ortaya koymaktadır. Örneğin, akademisyenlerde örgütsel adalet algısının demografik değişkenlerle ya da adalet algısının alt boyutlarının farklı değişkenlerle ilişkisine yönelik birbirinden farklı bulgular elde edilmiştir. Bu nedenle, üniversitelerde örgütsel

adalet algısının demografik değişkenlerle ilişkileri ve adaletin alt boyutlarının örgütsel değişkenlerle ilişkileri daha kapsamlı ve çeşitli örneklemlerde test edilebilir.

Cohen-Charash ve Spector (2001), örgütsel adalet literatüründe önemli bir yer edinmiş meta-analiz çalışmalarında, demografik değişkenlerin adalet algısına etkisinde benmerkezci yargıların, bireysel fayda ve çıktılara yönelik değerlendirmelerin önemli bir arabulucu etkisi olabildiğini, demografik özelliklerin adalet algısının oluşmasında çok ciddi etkileri olmadığını, bu nedenle belli demografik grupların adalet algısına yönelik sağlıklı değerlendirmeler yapılabilmesinin çok mümkün olmadığını vurgulamaktadır. Bu bakımdan, gelecek araştırmalarda adalet algısı ile demografik değişkenlerin ilişkisi olup olmadığından çok hangi koşullar altında ya da ne gibi durumlarda, seçilen demografik değişkenlerin adalet algısını biçimlendirdiği irdelenirse daha açıklayıcı bulgular elde edilebilir (Cohen-Charash & Spector, 2001).

Akademisyenlerin adalet algısının çıktıları ile ilgili mevcut bulgular, uluslararası örgütsel adalet literatüründe yer alan bulgularla büyük oranda örtüşmekte; örgütsel adalet algısının istenilen örgütsel sonuçlar ile (örgütsel bağlılık, iş doyumı...vb.) olumlu, istenmeyen sonuçlar ile (tükenmişlik, örgütsel muhalefet...vb.) olumsuz yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Cohen-Charash & Spector, 2001; Colquitt vd., 2001; Greenberg, 1990; Whitman vd., 2012). Ancak ulusal literatürde yer alan örgütsel adalet ile ilgili çalışmaların meta-analiz yöntemiyle incelendiği iki çalışmanın bulguları (Ülbeği, 2016; Sert, 2013) mevcut araştırmanın bulguları ile karşılaştırıldığında, üniversitelerde akademisyenlerin örgütsel adalet algısına yönelik sonuçların diğer örgütlerdekinden farklı olabileceğini göstermektedir. Örneğin, Sert (2013) adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışının kişi boyutunu daha fazla etkilediğini bulurken benzer bir ilişkiyi akademide değerlendiren Ertürk (2007) akademisyenlerin adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt boyutunu daha fazla etkilediğini bulmuştur. Benzer bir şekilde, Sert'in (2013) bulgularından farklı olarak Ertürk (2007) akademisyenlerde işlemsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışının anlamlı bir yordayıcısı olmadığını bulmuştur. Samancı ve Basım'ın (2018) bulguları ise akademisyenlerde işlemsel ve dağıtımsal adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ülbeği (2016) ise yaptığı meta-analizde, Türkiye örneğinde örgütsel adalet algısının devam bağlılığı ile anlamlı bir ilişkisi olmadığını bulurken, mevcut çalışmada incelenen araştırmalar akademisyenlerde örgütsel adalet algısının devam bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olabileceğini, özellikle dağıtımsal adalet algısının devam bağlılığı ile daha güçlü ilişkisi olabileceğini göstermektedir. Bulgular arasındaki bu farklılıklar, akademisyen örneğinde örgütsel adalet ile ilgili güçlü argümanlar ortaya konulabilmesi için adalet algısı ve diğer değişkenlerle ilişkisine dair daha kapsamlı ve derinlemesine çalışmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Çeşitli araştırmaların bulguları arasındaki farklılıklar, adalet algısını ölçmek için farklı ölçekler kullanılmasından da kaynaklanabilir. Mevcut çalışmaya dahil edilen araştırmalardan dokuzu Niehoff ve Moorman'ın (1993) ölçeğini kullanırken altısı Colquitt'in (2001) ölçeğini, üçü Moorman'ın (1991) ölçeğini kullanmış, geriye kalan üç çalışmada ise farklı ölçeklerden yararlanılmıştır. Miller vd. (2012), adalet algısını ölçen bu ölçeklerin, bulguları ciddi oranda etkileyebildiğini bulmuştur. Cropanzano vd. (2001) adalet algısının birey odaklı (social entity-based) değerlendirmeler ya da olay odaklı (event-based) değerlendirmeler sonucu oluşabileceğini, adalet algısının da bu değerlendirme biçimine göre farklılık gösterebileceğini ifade etmektedir. Miller vd. (2012) Moorman'ın ölçeklerinde yer alan maddelerin birey odaklı adalet algısını ölçerken Colquitt'in (2001) ölçeğinde yer alan maddelerin belli örgütsel olayları değerlendirmeye yönelttiğini belirtmektedir. Gelecekteki araştırmalar, özellikle adalet algısının örgüte yönelik mi, bireye yönelik mi yoksa belirli bir olaya yönelik mi olduğunu değerlendirmeye odaklanabilir ve belirlenen amaca uygun bir ölçek seçilip bulguların değerlendirilmesinde de bu farklılıklara dikkat edilebilir. Ayrıca, Miller ve arkadaşlarının (2012) da önerdiği üzere, gelecekte onlarınkine benzer çalışmalar Türkiye örneğinde

tekrarlanabilir; seçilen örneklerde adalet algısı verileri farklı ölçeklerle toplanarak ölçeklerin adalet algısına yönelik farklı bulgular ortaya koyup koymadığı test edilebilir.

Colquitt vd. (2013), örgütsel adalet ile diğer değişkenler arasındaki ilişkileri test eden araştırmaların farklı bulgular ortaya koymasında aracı değişkenlerin ve duygusal değerlendirmelerin önemli etkileri olabildiğini ileri sürmektedir. Örgütsel adalet algısında duygu temelli (affect-based) değerlendirmelerin etkisini inceleyen çalışmaların sayıca kısıtlı olduğunu vurgulayan Colquitt vd. (2013) adalet algısının sadece sosyal takas kuramına dayalı açıklanmasının yetersiz kaldığını, adalet algısının özellikle olumsuz davranışlarla ilişkisinde kızgınlık, öfke, mutluluk gibi duyguların ya da adalet ile ilişkilendirilen eşitlik hassasiyeti, adaletsizliğe tahammül düzeyi ve adalet yönelimi gibi bireysel farklılıkların da incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Nowakowski ve Conlon (2005) da örgütsel adalet çalışmalarında çevresel ve bireysel etkenlerin arabulucu etkisine yer verilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Örgütsel adalet algısı, yöneticiye güven ve psikolojik sözleşme ihlal algısı gibi değişkenlerin örgütsel adalet algısı ile ilişkili önemli değişkenler olduğu düşünülmektedir. Mevcut çalışmada, akademik örnekte bu değişkenlere odaklanan çalışmalara rastlanmamıştır. Çalışmalardan yalnızca birinde (Ertürk, 2007) yöneticiye güvenin arabulucu etkisine bakılmış, bir çalışmada ise (Karadal & Erdem, 2016) adalet algısının örgütsel güven ile ilişkisine bakılmıştır. Özellikle destek algısı ve güven gibi değişkenler irdelenirken bu algıların yöneticiye dayalı değerlendirmelerin mi yoksa örgüte dayalı değerlendirmelerin mi bir sonucu olduğu iyi irdelenmeli ve bu açıkça ortaya konulmalıdır (Colquitt vd., 2013). Bununla birlikte, araştırmalar yöneticinin liderlik özelliklerinin adalet algısı ile yakından ilişkili olduğunu ve daha fazla irdelenmesi gerektiğini göstermektedir (Colquitt vd., 2013). Türkiye’de özellikle akademik ortam özelinde yöneticinin liderlik özellikleri ile akademisyenlerin adalet algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, gelecekte araştırmalar liderlik-adalet algısı ilişkisini irdeleyerek önemli katkılar sağlayabilir.

Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin adalet algısına yönelik yapılmış çalışmalar, bu akademisyenlerin adalet algılarının birbirinden farklı olabildiğini ve farklı sonuçlar doğurabildiğini göstermektedir. Ancak bu araştırmalar sayıca az olduğu için, gelecekte devlet ve vakıf üniversitelerindeki farklılıklar ve bunun altında yatan olası nedenlere yönelik çalışmalar eğitim yönetimi alanına ve uygulayıcılara katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Akademisyenlerin adalet algısı ile ilgili Türkiye örneğinde ulaşılabilen tüm çalışmalar araştırmaya dahil edilmiş olsa da farklı değişkenlerle ilgili az sayıda veri üzerinden değerlendirmeler yapılmış, akademisyenlerin adalet algısına ilişkin öncel ve çıktılarının kısıtlı bir veri üzerinden değerlendirmesi yapılabilmektedir. Özellikle adalet algısının diğer değişkenlerle ilişkisine yönelik değerlendirmelerin en önemli sınırlılığı budur. Diğer bir sınırlılığı ise araştırmada elde edilen bulguların, incelenen araştırmaların örneklemi ile sınırlı olarak adalet algısını irdelemesi ve bu yönüyle bulguların Türkiye’deki tüm üniversite ve akademisyenlere yönelik bir çerçeve çizmediği dikkate alınmalıdır.

Destek ve Teşekkür

Makalenin yazarı olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanım bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın tüm süreci makalenin beyan edilen tek yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çatışma Beyanı

Çalışma tek yazarlı olduğu için herhangi bir çıkar/çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. L. Berkowitz (Ed.) içinde, *Advances in experimental social psychology* (Vol.2) (ss. 267-299). Academic Press.
- Alfy, S. E., & David, S. A. (2017). Investigating organisational justice in higher education in UAE. *International Journal of Management in Education*, 11(2), 163-187. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2017.083355>
- Aryee, S., & Chay, Y. W. (2001). Workplace justice, citizenship behavior, and turnover intentions in a union context: Examining the mediating role of perceived union support and union instrumentality. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 154. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.86.1.154>
- Barsky, A., Kaplan, S. A., & Beal, D. J. (2011). Just feelings? The role of affect in the formation of organizational fairness judgments. *Journal of Management*, 37(1), 248-279. <https://doi.org/10.1177/0149206310376325>
- Beugre, C.D. (1998). *Managing fairness in organizations*. Greenwood Publishing Group.
- Bies, R. J., & Moag, J. F. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. R. J. Lewicki, B. H. Sheppard, & M. H. Bazerman (Ed.) içinde, *Research on negotiations in organizations* (Vol. 1) (ss. 43-55). JAI Press.
- Brockner, J. (2002). Making sense of procedural fairness: How high procedural fairness can reduce or heighten the influence of outcome favorability. *Academy of Management Review*, 27, 58-76. <https://doi.org/10.5465/amr.2002.5922363>
- Cohen-Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278-321. <https://doi.org/10.1006/obhd.2001.2958>
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: a meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.425>
- Colquitt, J. A., & Greenberg, J. (2003). Organizational justice: A fair assessment of the state of the literature. J. Greenberg (Ed.) içinde, *Organizational behavior: The state of the science* (ss. 165-210). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Colquitt, J. A., Greenberg, J., & Zapata-Phelan, C. P. (2005). What is organizational justice? A historical overview. J. Greenberg & J. A. Colquitt (Ed.) içinde, *Handbook of organizational justice* (ss. 3-56). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Colquitt, J. A. (2012). Organisational justice. W. J. Kowlowski (Ed.) içinde, *The Oxford handbook of organisational psychology* (Vol. 1) (ss. 526-547). Oxford University Press.
- Colquitt, J. A., Scott, B. A., Rodell, J. B., Long, D. M., Zapata, C. P., Conlon, D. E., & Wesson, M. J. (2013). Justice at the millennium, a decade later: A meta-analytic test of social exchange and affect-based perspectives. *Journal of Applied Psychology*, 98(2), 199. <https://doi.org/10.1037/a0031757>

- Cropanzano, R., Byrne, Z. S., Bobocel, D. R., & Rupp, D. E. (2001). Moral virtues, fairness heuristics, social entities, and other denizens of organizational justice. *Journal of Vocational Behavior, 58*(2), 164-209. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1791>
- Cropanzano, R., & Greenberg, J. (1997). Progress in organizational justice: Tunneling through the maze. C. Cooper & I. Robertson (Ed.) içinde, *International review of industrial and organizational psychology* (ss. 317-372). Wiley.
- Ertürk, A. (2007). Increasing organizational citizenship behaviors of Turkish academicians: Mediating role of trust in supervisor on the relationship between organizational justice and citizenship behaviors. *Journal of Managerial Psychology, 22*(3), 257-270. <https://doi.org/10.1108/02683940710733089>
- Folger, R., & Greenberg, J. (1985). Procedural justice: An interpretive analysis of personnel systems. *Research in Personnel and Human Resources Management, 3*(1), 141-183.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management, 16*(2), 399-432. <https://doi.org/10.1177/014920639001600208>
- Greenberg, J. (1996). *The quest for justice on the job: Essays and experiments*. Sage Publications.
- Gürbüz, S. (2007). *Yöneticilerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının iş tatmini ve algıladıkları örgütsel adalet ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hnat, H.B., Mahony, D., Fitzgerald, S. and Crawford, F. (2015). Distributive justice and higher education resource allocation: perceptions of fairness. *Innovative Higher Education, 40*(1), 79-93. <https://doi.org/10.1007/s10755-014-9294-3>
- Hoy, W.K. and Tarter, C.J. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *The International Journal of Educational Management, 18*(4), 250-259. <https://doi.org/10.1108/09513540410538831>
- Karadal, H., & Erdem, A. T. (2016). The analysis of perceptions of organizational justice, organizational citizenship and organizational trust: A case study of Selçuk University. *Social Sciences, 1*, 409-420. <http://dx.doi.org/10.17740/eas.soc.2016.MSEMP-33>
- Leventhal G.S. (1980) What Should Be Done with Equity Theory?. K. J. Gergen, M. S. Greenberg, & R. H. Willis R.H. içinde, *Social exchange* (ss. 27-55). Springer.
- Leventhal, G. S., Karuza, J., & Fry, W. R. (1980). Beyond fairness: A theory of allocation preferences. *Justice and Social Interaction, 3*(1), 167-218.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review, 20*(3), 709-734. <https://doi.org/10.5465/amr.1995.9508080335>
- Miller, B. K., Konopaske, R., & Byrne, Z. S. (2012). Dominance analysis of two measures of organizational justice. *Journal of Managerial Psychology, 27*(3), 264-282. <https://doi.org/10.1108/02683941211205817>
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship?. *Journal of Applied Psychology, 76*(6), 845. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.76.6.845>
- Moorman, R. H., Niehoff, B. P., & Organ, D. W. (1993). Treating employees fairly and organizational citizenship behavior: Sorting the effects of job satisfaction, organizational commitment, and procedural justice. *Employee Responsibilities and Rights Journal, 6*(3), 209-225. <https://doi.org/10.1007/BF01419445>
- Niehoff, B. P., & Moorman, R. H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal, 36*(3), 527-556. <https://doi.org/10.5465/256591>
- Nowakowski, J. M., & Conlon, D. E. (2005). Organizational justice: Looking back, looking forward. *International Journal of Conflict Management, 16*, 4-29. <https://doi.org/10.1108/eb022921>
- Patrick, H. A., Mammen, A. S., & Margaret D, S. (2014). Organisational justice in higher educational institutions. *NHRD Network Journal, 7*(4), 43-53. <https://doi.org/10.1177/0974173920140406>
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management, 20*, 331-370. [https://doi.org/10.1016/S0742-7301\(01\)20007-3](https://doi.org/10.1016/S0742-7301(01)20007-3)
- Samancı, S., & Basım, H. N. (2018). Akademisyenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları: psikolojik sermayenin aracılık rolü. *Business & Economics Research Journal, 9*(2), 363-380. <https://doi.org/10.20409/berj.2018.110>

- Sert, M. (2013). *Örgütsel adalet, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi üzerine bir meta analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü.
- Taşlıyan, M., Hırlak, B., Çiftçi, G. E., & Yılmaz, Ö. İ. (2017). Farklılık yönetiminin örgütsel adalet algısı ve örgütsel özdeşleşme üzerine etkisi: İç Anadolu ve Akdeniz bölgesinde yer alan üniversitelerde karşılaştırmalı bir araştırma. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 9(16), 1-19.
- Thibaut, J. W., & Walker, L. (1975). *Procedural justice: A psychological analysis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ülbeği, İ. D. (2016). Örgütsel adaletin meta analiz yöntemiyle incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 101-112.
- Wasti A. ve Fiş, A. M. (2010). Örgüt kültüründe sıklık-esneklik boyutu ve kurumsal girişimciliğe etkisi. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 10, 11-32.
- Whitman, D. S., Caleo, S., Carpenter, N. C., Horner, M. T., & Bernerth, J. B. (2012). Fairness at the collective level: A meta-analytic examination of the consequences and boundary conditions of organizational justice climate. *Journal of Applied Psychology*, 97(4), 776. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0028021>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Organisational justice is employees' perceptions about how fairly they are treated in the organisation (Whitman et al., 2012). The literature implies it is underpinned by social relations in the organisation as well as the interaction of employers' subjective judgements and their beliefs about the objective decision-making processes (Cropanzano & Greenberg, 1997). These beliefs and perceptions can be about the outcomes of decisions in regard to resource distribution (distributive justice), procedures used to make these decisions (procedural justice) and the interpersonal treatment during decision making and enactment (interactional justice) (Colquitt et al., 2001).

Studies highlight that perceived organisational justice (POJ) is significant as it reframes employees' attitudes towards the organisation and is significantly correlated with organisational commitment (OC), trust, organisation citizenship behaviours (OCB), cynicism, employee silence, job satisfaction, intent to leave and burn-out (Colquitt et al., 2013). As Colquitt and Greenberg (2003) argue, the more the employees believe that they are treated fairly, the more they tend to engage in pro-social behaviours and work for the benefit of the organisation, or vice versa.

Literature shows POJ influences employees' efforts to support organisational goals and outcomes to a great extent. Justice, as a social phenomenon, is crucially important in the working lives of academics due to their key roles in realizing universities goals to develop social capital and workforce and to garner knowledge production. Several studies are conducted in Turkey regarding academics' POJ, and significant contributions are made to our understanding of academics' justice perceptions and its relations to organisational variables. However, a systematic analysis of previous studies, which appears to lack in the current literature, could delineate a clearer picture and provide better comprehension of how justice operates in universities as perceived by academics, and what remains to be investigated in the future. The findings of the systematic analysis could contribute not only to the justice literature but also to the practitioners and decision makers. In this regard, the present study aims to investigate perceived justice in universities in its relation to antecedent and/or outcome variables through the existing research.

Method

The present study is designed as a systematic literature review. First, data bases [Google Scholar, Ebscohost, ScienceDirect, Sage, Springerlink, Taylor and Francis] were searched using key words "organisational justice" "university" "Turkey", "academics" in different combinations between years 2000-2020. Then, the abstract and findings sections of each article were scanned and skimmed to select empirical studies investigating academics' perceived justice (with its all dimensions) as a dependent (2 articles), an independent (20 articles) or a mediating variable (1 article). At the end of this initial analysis, 23 articles were included in the present study (Table 1).

The articles were analysed in three stages: (1) the analysis of method, sampling, data collection procedures in each article, (2) the analysis of academics' level of POJ and its relation with demographical variables, (3) the analysis of the antecedents and outcomes of academics' perceived justice. It is observed that most of the studies were conducted between 2015-2017, often using quantitative methods and statistical analysis.

Findings

Academics' POJ was mostly investigated in its relation to OCB, cynicism, organisational dissent, OC, perceived work-load, leader-member exchange, perceived organisational support (POS), conflict management styles, trust in management, organisational trust, burn-out, perceived ethics and ethical conduct, organisational identification, personal values, perceived control,

psychological capital, psychological resilience, happiness, organisational culture and diversity management.

The analysis revealed that the level of POJ is moderate ($\bar{x} = 2.5- 3.5$), and academics working at state universities have a lower level of POJ in comparison to academics at foundation (private) universities. Findings about the dimensions of POJ is contradictory. Although studies found some correlations between POJ and such demographical variables as gender, age, marital status, tenure, title, and institution, the results in regard to their relations seems to be controversial as well.

The antecedents of POJ were OCB, constructive conflict management style, diversity management and organisational identification. As to its outcomes, POJ was positively correlated with OCB, job satisfaction, OC, trust in management, perceived personal success, psychological capital, happiness, psychological resilience and LMX, whereas it was negatively correlated with cynicism, organisational dissent, burn-out and depersonalisation.

Discussion and Conclusion

The present study revealed that existing studies on Turkish academics' POJ are not sufficient to develop deeper arguments in this regard. The studies are not only limited in number but also cover a broad scope of variables, thus they could not aggregate to develop a comprehensive framework and understanding of POJ in university context. In addition, reported findings, particularly in regard to the dimensions of justice, tend to be controversial, and requires further proof with various and larger samples.

Cohen-Charash and Spector (2001) underline that the relationship between demographic variables and POJ should be investigated in relation to underlying contextual factors if it is to reveal more meaningful results. The same could hold true for Turkish academic samples.

Findings in regard to antecedents and outcomes of POJ is compatible with the international justice literature (Colquitt vd., 2001; Whitman vd., 2012). However, in Turkish context, academics' POJ seems to follow different patterns and have different outcomes as compared to other institutional and professional context (Ülbeği, 2016; Sert, 2013). One example could be that academics' perceived justice is correlated with the organisational dimension of OCB while in Sert's (2013) military context it is correlated with personal dimension of OCB.

The controversial results in regard to academics' POJ could be due to the use of different justice scales which evaluate justice from different angles (e.g. social entity-based or event-based) (Cropanzano et al., 2001). Future studies could use these scales with the same sample to investigate if they could yield different results in the Turkish context as well (Miller et al., 2012). In addition, interpretations could move away from a social-exchange focus and become more affect-based (Colquitt et al., 2013). Taking the mediating effects of personal and contextual variables into consideration could also help (Nowakowski & Conlon (2005). In addition, investigating POJ in its relation to leadership practices could contribute significantly as it currently remains un(der)-investigated in Turkish academic context.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 1

Sayfa: 62-85



Kocaeli University
Journal of Education


E-ISSN: 2636-8846


2021 | Volume 4 | Issue 1


Page: 62-85

Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerle Fen Bilimleri öğretimine ilişkin yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi

Review of research on science education conducted with students with special needs in Turkey

Havva Aysun Karabulut,  <https://orcid.org/0000-0001-9119-3626>
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, havvakarabulut@ibu.edu.tr

Ahmet Serhat Uçar,  <https://orcid.org/0000-0001-5910-8751>
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, asucar@anadolu.edu.tr

Kadriye Uçar,  <https://orcid.org/0000-0002-9522-7624>
Annan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kadriye.baki@adu.edu.tr

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

11 Mart 2021

Düzeltilme Tarihi

2 Nisan 2021

Kabul Tarihi

14 Nisan 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Karabulut, H. A., Uçar, A. S., & Uçar, K. (2021). Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerle Fen Bilimleri öğretimine ilişkin yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 62-85.
<http://doi.org/10.33400/kuje.895279>

ÖZ

Fen bilimleri doğayı ve doğal olayları sistemli bir şekilde inceleme, henüz gözlenmemiş olayları kestirme gayretleridir. Fen bilimleri öğretimi öğrencilerin halihazırdaki bilgilerini kullanarak yeni bilgiler edinmelerine ve bu sayede çevrelerini anlamlandırma becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama katılımının sağlanması ve bağımsız yaşam becerilerinin desteklenmesi bağlamında fen bilimleri öğretiminin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada ülkemizde 2000-2020 yılları arasında özel gereksinimli öğrencilerle fen bilimleri öğretimine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların derlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik ve Ulusal ve Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) veri tabanlarında "fen bilimleri eğitimi/öğretimi", "özel gereksinimli birey", "zihin yetersizliği", "otizm", "yaygın gelişimsel bozukluk", "işitme yetersizliği", "üstün yetenek/zekâ", "görme yetersizliği", "öğrenme güçlüğü", "çoklu yetersizlik" anahtar sözcükleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Taramada özel gereksinimli bireylere fen bilimleri öğretimine yönelik 25 araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırmaların 18'i nitel, 7'si ise nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmalar bağımlı ve bağımsız değişkenler, araştırma yöntemleri, katılımcılar ve özellikleri, kullanılan veri toplama araçları, izleme/genelleme verileri, gözlemciler arası güvenilirlik/uygulama güvenilirliği, sosyal geçerlik ve bulgular kategorileri altında, nicel araştırmalar ise araştırma amacı, yöntem, veri toplama araçları, katılımcılar ve özellikleri ve bulgular olmak üzere beş kategoride incelenmiştir. Araştırma bulguları ülkemizde özel gereksinimli bireylerle fen bilimleri öğretimine ilişkin araştırmaların son yıllarda artan bir ivme kazandığını göstermektedir. Fen bilimleri öğretiminin özel gereksinimli bireylerin yaşamlarını bağımsız idame ettirebilmeleri noktasındaki önemi konuya daha fazla odaklanılmasını gerektirmektedir. Özel gereksinimli bireylere fen bilimleri öğretiminde farklı yöntemlerin etkililik ve verimliliklerinin incelendiği çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: özel eğitim, özel gereksinimli bireyler, fen bilimleri öğretimi, sistematik literatür taraması

ABSTRACT

Natural sciences are the efforts to systematically examine nature and natural events, to predict events that have not yet been observed. Science teaching allows students to acquire new knowledge by using their current knowledge and thus develop their skills to make sense of their environment. Science education is considered to be important in terms of ensuring the participation of individuals with special needs in social life and supporting their independent life skills. In this study, the aim is to compile the studies on science education carried out with special needs students between 2000 and 2020 in Turkey and to examine them in terms of various variables. In the study, which was carried out using the databases of the National Thesis Center, Google Academic and the National and Academic Network and Information Center (ULAKBİM), 25 studies on science education for individuals with special needs were reached. Eighteen of the studies were conducted with qualitative research methods and seven of them were conducted with quantitative research methods. Quantitative studies were examined under nine categories: method, participants and their characteristics, dependent variable, independent variable, data collection tools, monitoring / generalization data, inter-observer reliability / application reliability, social validity and findings, while quantitative were examined under method, participants and their characteristics, data collection tools, and findings, and suggestions for further research were made. Research findings show that researches on science teaching with individuals with special needs have gained momentum in recent years. Although the increase in the number of studies is a positive development, unfortunately, it is not at the desired level. Science education is important for individuals with special needs to be able to maintain their lives independently. Therefore, it is necessary to focus more on the subject.

Keywords: special education, individuals with special needs, science education, systematic literature review

GİRİŞ

Hızla gelişen ve değişen günümüz dünyası insan yaşamını önemli ölçüde değiştirmektedir. Bireylerin bu değişime uyum sağlaması ancak nitelikli eğitim süreçleriyle mümkündür. İçerisinde bulunduğumuz bilgi çağında eğitimin temel amacı bireylere, bilgiye ulaşma ve bilgiyi işlevsel kullanma becerisinin kazandırılmasıdır (Ayas, Çepni & Akdeniz, 1993; Karakoç, 2016). Bilim, herhangi bir alandaki varlıkları ve olayları inceleme, açıklama, genelleme yapma, ilkeler bulma ve elde ettiği veriler ışığında gelecekte olması muhtemel olayları tahmin etme gayreti olarak ifade edilmektedir (Kaptan, 1999). Fen bilimleri ise “doğayı ve doğal olayları sistemli bir şekilde inceleme, henüz gözlenmemiş olayları kestirme gayretleri” şeklinde ifade etmiştir (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Teknolojik gelişmelere paralel olarak fen bilimleri öğretiminin önemi artmış, 1992 yılında “Ulusal Fen Eğitimi Standartları” başlığıyla ABD’nin eğitim reformları kapsamında yerini almıştır (National Research Council [NRC], 1996). Fen bilimleri dersi, ilköğretimin hedefleri doğrultusunda öğrencinin ilgisini ve yeteneklerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri ve iş birliği içinde çalışma alışkanlığı gibi davranışlarla onları hayata hazırlamayı amaç edinen bir derstir (İflazoğlu & Saban, 2006). Programda fen bilimleri konu alanına bakıldığında programda dünya ve evren, canlılar ve yaşam, fiziksel olaylar, madde ve doğası, fiziksel olaylar, canlılar ve yaşam, fiziksel olaylara yer verildiği görülmektedir. Ülkemizde öğrenciler Fen Bilimleri dersi ile ilk kez ilköğretimin birinci kademesinde 3. ve 4. sınıflarda karşılaşmakta ve 8. sınıfa kadar 6 yıl boyunca Fen Bilimleri derslerini okumaktadırlar (MEB, 2018).

Ülkemizde Fen Bilimleri öğretim programının temel amacı bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğrencilerin Fen Bilimleri okuryazarı olmalarını sağlamaktır (MEB, 2013). Programda fen okuryazarlığı, “genel bir tanım olarak; bireylerin araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimi” şeklinde tanımlanmıştır (MEB., 2018). Bireyin günlük hayatındaki problemleri çözerken fen bilimlerine ait bilgi, yaşam ve bilimsel süreç becerilerini kullanabilmesini ve bu konuda sorumluluk sahibi olmasını sağlamak, fen bilimlerine karşı olumlu tutum geliştirmek ve ilgi ve merakının bireyin etrafında olup bitene karşı açık olmasını sağlamak da fen öğretiminin amaçları arasındadır (MEB, 2018). Fen Bilimleri öğretimi öğrencilerin halihazırdaki bilgilerini kullanarak yeni bilgiler edinmelerine ve bu sayede çevrelerini anlamlandırma becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Kaptan, 1998). Fen Bilimleri dersi, tipik gelişim gösteren öğrencilerde olduğu gibi özel gereksinimli öğrencilerde de bu becerileri geliştirdiği için oldukça önemli görülmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre özel gereksinimli bireyler; zihin yetersizliği, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, birden fazla yetersizlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, dil ve konuşma güçlüğü, duygusal ve davranış bozukluk, ortopedik yetersizlik, özel öğrenme güçlüğü, serebral palsi, süreğen hastalık ve üstün yetenekli bireyler olarak sınıflandırılmıştır (Vuran, 2013). Tüm öğrencilerde fen okuryazarlığının geliştirilebilmesinin amaçlandığı programda öğrencilerin bireysel farklılıkları, ihtiyaçları, bakış açıları, yetkinlikleri ve yetersizliklerinin dikkate alınmasının ayrıca program uygulanırken de bu bireysel farklılıklar gözetilerek öğrenme ortamları geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Kaplan, 2011). Fen Bilimleri eğitimi alanındaki görüşlere göre, yetersizliği olan tüm bireylerin Fen Bilimleri öğretimine dâhil edilmesi, öğretimsel desteğin ve uygun öğretim yöntemlerinin sağlanması gerekmektedir (Karaer & Melekoğlu, 2020; Mastropieri & Scruggs, 1992). Fen Bilimleri dersinin özel gereksinimli öğrencilere öğretilmesinde, işlevsel akademik becerilerin öğretiminde kullanılan; küçük grup öğretimi, gözleyerek öğrenme, hedeflenmeyen bilgi öğretimi, akran modeli ve akran öğretimi yöntemleri, doğrudan öğretim yöntemi ve yanlışsız öğretim yöntemlerinden tepki ipuçlarının kullanıldığı yöntemler kullanılmaktadır (Batu, 2008).

Fen Bilimleri dersi bilişsel performansı gerektirdiği ve soyut fen kavramlarını içerdiğinden dolayı özel öğrenme güçlüğü, zihin yetersizliği, görme ve işitme yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu gibi özel gereksinimli öğrencilerin genellikle zorlandığı dersler arasında yer almaktadır (Bringham, Scruggs & Mastropieri, 2011). Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türlerine bağlı olarak Fen Bilimleri dersine ilişkin performanslarının değişiklik göstermesinin yanı sıra tipik gelişim gösteren akranlarının altında performans sergiledikleri de bilinmektedir (Wagner, Newman, Cameto & Levine, 2006). Bu performans farklılığı büyük ölçüde fen biliminin içeriğinin karmaşık ve soyut olmasının yanı sıra kendine ait fen terimlerini içermesinden kaynaklanmaktadır (Brigham vd., 2011; Grillo & Diker, 2013). Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin problemleri davranışlar sergileyebilmeleri, dikkat sürelerinin az olması ve okuma yazma performanslarında karşılaşılan sorunlar da fen bilimlerindeki başarılarını olumsuz etkileyebilmektedir (Yılmaz, 2017). Bu başarısızlıkların nedenleri öğrencilerin fikir üretme ve bilişsel hız, neden-sonuç ilişkisi kurma, dil, iletişim ve işitsel algılama, hafıza ve öğrenme ve görsel algılamada, belirli düzeyde sınırlılıklar göstermelerinden de kaynaklanmaktadır (Fernández-López, Rodríguez-Fórtiz, Rodríguez-Almendros, Martínez-Segura, 2013; Özokçu, 2013; Sheriff ve Boon, 2014).

Uluslararası raporlarda Fen Bilimleri öğretiminin özel gereksinimli öğrencilerin daha az ilgi duydukları bir eğitim alanı olduğu ve bu durumun değiştirilmesine yönelik çalışmalara gereksinim olduğu vurgulanmaktadır (European Commission, 2007; OECD, 2006). Özel gereksinimli öğrencilerin fen bilimine olan ilgisini arttırmak ve aktif biçimde yararlanmalarını sağlamak için bireysel farklılıklarını göz önüne alan, uygun ünite ve amaçları barındıran, etkili materyallerin kullanıldığı ve öğretim düzenlemelerini içeren bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi ve ortam düzenlemeleri göz önüne alınarak uygulanması önerilmektedir (Güzel Özmen vd., 2002; Mete, 2016). Bu düzenlemeler göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimli bireylerin fen bilimine ilişkin ilgilerinin, motivasyonlarının ve akademik başarılarının artırılmasına yönelik çalışmaların yapılmasının gelecek çalışmalar için temel oluşturacağı düşünülmektedir (Karaer ve Melekoğlu, 2020).

Ulusal alanyazında özel gereksinimli öğrencilerle Fen Bilimleri öğretimine yönelik çalışmalar yer almaktadır. Ancak alanyazında özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik Fen Bilimleri öğretimi konu alan çalışmaların değerlendirildiği bir derleme çalışmasına rastlanmamıştır (Karaer & Melekoğlu, 2020). Çalışmanın bulguları özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere Fen Bilimleri öğretimi ile ilgili çalışmaların genellikle yabancı ülkelerde yapıldığını ve Türkiye'de herhangi bir müdahale çalışması yapılmadığını ortaya koymuştur. Özel gereksinimli bireylerin eğitimi yaşamlarını bağımsız idame ettirebilecekleri bilgi ve becerilerin kazandırılması temeline dayanır (Cavkaytar, 2000). Fen biliminin içeriğinin bireyi ve çevreyi tanımayı içererek pek çok bilgi ve beceriyi barındırması bu alanı özel gereksinimli bireyler için oldukça önemli kılmaktadır. Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama katılımının sağlanması ve bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesi noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada ülkemizde 2000-2020 yıllarında özel gereksinimli öğrencilerle Fen Bilimleri öğretimine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların, araştırmalarda kullanılan araştırma modelleri, bağımlı ve bağımsız değişkenler, katılımcı özellikleri, veri toplama araçları, izleme ve genelleme çalışmaları, güvenilirlik ve sosyal geçerlik çalışmaları gibi temel kategoriler açısından incelenerek var olan durumun ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın araştırmacılara ve uygulamacılara genel bir bakış açısı sağlayacağı ve konu ile ilgili gereksinim duyulan yönleri ortaya çıkararak ileri araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışma fen bilimlerinde yapılan araştırmalar ile ilgili bilgi vermenin yanı sıra araştırmacıların benzer çalışmalar yapmasından kaçınarak yeni fikirler üretmelerine de fırsat sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma 2000-2020 yılları arasında ülkemizde özel gereksinimli öğrencilere Fen Bilimleri öğretimine yönelik araştırmaların çeşitli değişkenler açısından gözden geçirildiği bir derleme çalışmasıdır. Derleme çalışmaları araştırma konusuna ilişkin yapılan araştırmaların belirlenen ölçütlere göre sınıflanması ve değerlendirilmesi biçiminde gerçekleştirilen çalışmalardır. Alanyazına toplu bir bakış açısı sunmanın yanı sıra araştırmacılara aynı çalışmaların tekrar edilmesi yerine yeni çalışmalara yönlendirme işlevine sahiptir (Cresswell, 2013; Herdman, 2006). Derleme çalışmaları öykülendirme incelemesi, meta analiz ve betimsel tarama gibi farklı modeller kullanılarak gerçekleştirilebilmektedir. Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Sistematiğe tarama ile başlayan bu modelde belirlenen araştırmaların özelliklerine göre kodlaması gerçekleştirilerek veriler okuyucuya sunulur (King & He, 2008).

Gözden Geçirme İçin Kabul Ölçütleri

Alanyazında özel gereksinimli öğrencilere Fen Bilimleri öğretimine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların bu araştırma kapsamında ele alınabilmesi için bazı ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Bu ölçütler; a) araştırmaların 2000-2020 yılları arasında gerçekleştirilmiş olması, b) araştırmaların özel gereksinimli bireylerle gerçekleştirilmiş olması, c) özel gereksinimli bireylere Fen Bilimleri öğretimini konu alması, d) yüksek lisans/doktora tezi ya da hakemli bir dergide yayımlanmış olması e) elektronik veri tabanlarında erişilebilir olması f) çalışmaların Türkiye’de gerçekleştirilmiş olmasıdır. Özel gereksinimli bireylerle gerçekleştirilmiş olması ölçütü kapsamında zihin yetersizliği, işitme yetersizliği, üstün yetenek, otizm, yaygın gelişimsel bozukluk, görme yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olan bireylerle gerçekleştirilen çalışmalar değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Araştırma kapsamına dâhil edilecek çalışmaları belirlemek üzere ilk olarak sistematiğe bir şekilde elektronik veri kaynaklarında taramalar yapılmıştır. Özel gereksinimli öğrencilere Fen Bilimleri öğretimine yönelik araştırmaları tarama süreci Ulusal ve Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), Google Akademik, Ulusal Tez Merkezi, veri tabanlarından “Fen Bilimleri eğitimi/öğretimi”, “özel gereksinimli birey”, “zihin yetersizliği”, “zihin engeli”, “otizm”, “otistik”, “yaygın gelişimsel bozukluk”, “işitme yetersizliği”, üstün yetenek/zekâ”, “görme yetersizliği”, “öğrenme güçlüğü”, “çoklu yetersizlik” anahtar kelimeleri birlikte ya da yalnız kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama 2000-2020 yılları ile sınırlı tutulmuştur. Ayrıca ulaşılan araştırmaların kaynakçaları da incelenerek tekrar tarama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu taramalar sonunca toplam 37 araştırma belirlenmiştir. Bu araştırmalar gözden geçirme için belirlenen ölçütler ışığında incelenerek 25 araştırmanın derlemeye dahil edilmesine karar verilmiştir.

Araştırmalar nicel araştırmalar ve nitel araştırmalar olmak üzere iki başlık altında analiz edilmiştir. Tek denekli araştırmalar bağımsız değişkenin araştırmacının kontrolünde olması yani yansız atama ile belirlenmemesi nedeniyle yarı deneysel araştırmalar içerisinde yer almaktadır (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012). Bu nedenle tek denekli araştırmalar nicel araştırmalar kapsamında değerlendirilmiştir. Nicel araştırmalar kapsamına alınan çalışmalar; yöntem, bağımlı ve bağımsız değişkenler, katılımcılar ve özellikleri, veri toplama araçları, gözlemciler arası güvenilirlik/uygulama güvenilirliği, izleme/genelleme verileri, sosyal geçerlik ve bulgular incelenerek kategoriler oluşturulmuştur. Nitel araştırmalar kapsamına alınan çalışmalar ise; araştırma amacı, araştırma modeli, katılımcılar ve özellikleri, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları ve bulgular başlıkları altında incelenmiştir.

Araştırmanın kodlama güvenilirliği için ilk olarak ulaşılan çalışmaları belirlenen tema ve alt temalara ilişkin kodlama anahtarlarının başlıkları ve bunlara ilişkin bir kodlama formu oluşturulmuştur. Bu form ile kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası

güvenirlilik verisinin hesaplanmasında “Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı X 100” formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Kodlama formlarına ilişkin tutarlılık incelenerek yapılan değerlendirme sonucunda kodlama güvenirliliği yüzdesi %100 olarak bulunmuştur.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

BULGULAR

Gerçekleştirilen alanyazın taramasında ifade edilen ölçütlere göre 25 araştırma değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmalar temelde iki kategoriye ayrılmıştır. a) Fen Bilimleri öğretimine ilişkin yapılan nicel araştırmalar ve b) Fen Bilimleri öğretimine ilişkin yapılan nitel araştırmalar olarak belirlenmiştir. İlk kategoride Fen Bilimleri öğretimine ilişkin yapılan nicel araştırmalar kapsamında 18 araştırma (Akman-Yozgat vd, 2018; Bilen, 2011; Bilgiç & Şafak, 2020; Camlı-Erdoğan & Kahveci, 2015; Çevik, 2016; Çıkılı, 2016; Demir, 2008; Elmaci, 2018; İlik, 2009; Kanlı & Emir, 2013; Kaplan, 2011; Karabulut, 2020; Karakoç, 2016; Kaya, 2016; Kocadağ, 2009; Öner, 2018; Sazak- Pınar & Merdan, 2016; Türker & Çiftçi-Tekinarslan, 2020), ikinci kategoride Fen Bilimleri öğretimine ilişkin yapılan nitel araştırmalar kapsamında yedi araştırma (Ateş & Özarslan, 2014; Çapraz, 2016; Demircioğlu & Kavgacı, 2020; Denizli, 2015; Er-Nas vd., 2019; Mete, 2016; Sola-Özgüç, 2015) incelenmiştir. Fen bilimleri öğretimine ilişkin yapılan nicel araştırmalar incelenen değişkenler bakımından ele alınarak Tablo 1’de, Fen Bilimleri öğretimine ilişkin yapılan nitel araştırmalar ise Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1*Fen Bilimleri Öğretimine İlişkin Yapılan Nicel Araştırmalar*

Kaynak	Yöntem	Denekler ve Özellikleri	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Veri Toplama Araçları	İ/G	GAG/UG	SG	Bulgular
Bilgiç & Şafak, 2020	Tek denekli araştırma yöntemi (KAÇYM)	3 öğrenci 10-11 yaş ÇY	Öğrencilerin "Kurbağanın Yaşam Döngüsü" konusundaki bilgileri şema üzerinden doğru bir sırayla anlatarak yerleştirme düzeyleri	Doğrudan öğretim yöntemi	Kurbağanın yaşam döngüsü ölçü aracı, güvenilirlik ve sosyal geçerlik formları	E/E	E/E	E	Doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan şematik düzenleyicinin 'kurbağanın yaşam döngüsü' konusunun öğretilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.
Karabulut, 2020	Tek denekli araştırma yöntemi (UDUM)	4 öğrenci 11-12 yaş HDZY	Solunum ve sindirim sistemleri konuları	Doğrudan öğretim yönteminin tabletlı ve tabletsiz sunumu	Sindirim sistemi ve solunum sistemi mobil uygulamaları, formlar	E/E	E/E	E	Doğrudan öğretim yönteminin tabletlı ve tabletsiz sunumunun ZY olan öğrencilere solunum sistemi ve sindirim sistemi konularının öğretiminde etkili bulunmuştur.
Türker & Çiftçi-Tekinarslan, 2020	Tek denekli araştırma yöntemi (UDUM)	1 öğrenci 11 yaş HDZY	Besinlerin sindirimi ve vücudumuzda boşaltım konuları	Doğrudan öğretim yöntemi ve tanılayıcı dallanmış ağaç alternatif değerlendirme tekniği	Öğretim planları, öğretmen görüşme formu, ön test-son araçları, veri kayıt formları, sosyal geçerlik formu	H/H	E/E	E	Doğrudan öğretim yöntemiyle tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin birlikte kullanılması sadece doğrudan öğretim yönteminin kullanılmasına göre daha verimli bulunmuştur.
Akman-Yozgat vd, 2018	Tek denekli araştırma yöntemi (KAÇYM)	3 öğrenci 14-15 yaş HDZY	Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesindeki ilk yirmi elementin isimleri	Üç boyutlu materyal kullanılarak uygulanan doğrudan anlatım yöntemi	Element simgelerinin ölçüt bağımlı ölçme aracının maketi, element tombalası, çarkı ve bulmacası	E/E	E/E	H	Kaynaştırma öğrencilerine Fen Bilimleri öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu belirlenmiştir.
Elmaci, 2018	Tek denekli araştırma yöntemi (KAÇYM)	3 öğrenci 13 yaş OSB	Karışımların ayrılması ile ilgili Fen Bilimleri deneyleri	Video destekli resimli ekinlik çizelgesi ile öğretim	Karışımların ayrılması deney malzemeleri, formlar	E/E	E/H	E	Video destekli resimli etkinlik çizelgesi yönteminin etkili olduğu görülmüştür.
Öner, 2018	Tek denekli araştırma yöntemi (KAÇYM)	2 öğrenci Ortaokul HDZY	Canlıların ve bitkilerin sınıflandırılması konusu	Bilgisayar destekli öğretim yöntemi	Soru listesi, ders planları, bilgisayar destekli öğretim materyalleri	E/H	H/H	H	Canlıların ve bitkilerin sınıflandırılması konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin etkili olduğu belirlenmiştir.

Havva Aysun Karabulut, Ahmet Serhat Uçar, Kadriye Uçar

Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilerle fen bilimleri öğretimine ilişkin yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi

Tablo 1 (devam ediyor)
Fen Bilimleri Öğretimine İlişkin Yapılan Nicel Araştırmalar

Kaynak	Yöntem	Denekler ve Özellikleri	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Veri Toplama Araçları	İ/G	GAG/UG	SG	Bulgular
Çevik, 2016	Deney öncesi yöntem (Tek gruplu ön test son test modeli)	8 öğrenci İlkokul HDZY	İnsan ve çevre konusu, öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumları	Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı	Başarı testi, tutum ölçeği, görüşme formu	H/H	H/H	H	PTÖY'nin özel gereksinimli öğrencilerin Fen Bilimleri başarısını arttırdığı ve öğrenci tutumlarını olumlu etkilediği belirlenmiştir.
Çıkkılı, 2016	Tek denekli araştırma yöntemi (UDUM)	2 öğrenci 12-13 yaş HDZY	İskelet sistemi ve solunum sistemi konuları	Doğrudan öğretim yöntemi ve şematik düzenleyiciler ile yapılan öğretim uygulamaları	Öğretmen görüşme formu, İskelet ve solunum sistemi önkoşul listesi, ölçüt bağımlı ölçü araçları, güvenilirlik formu	E/H	E/E	H	Doğrudan ve şematik düzenleyiciler ile hazırlanan öğretim programının solunum ve sindirim sistemleri konularının öğretilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.
Karakoç, 2016	Yarı deneysel yöntem	39 öğrenci 4. ve 5. sınıf GY	Sürtünme, erozyon ve çözünme konuları ve Fen Bilimleri dersine yönelik tutum	Rehberli keşfetme modeli	Deneysel işlemler testi, akademik başarı testi, fen bilgisi tutum ölçeği	E/H	E/H	H	Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının görme yetersizliği olan öğrencilerin deneysel işlem becerilerini kazanmalarına ve fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarını geliştirmede geleneksel öğretim yaklaşımına göre etkili olduğu görülmüştür.
Kaya, 2016	Tek denekli araştırma yöntemi (KAÇYM)	3 öğrenci 10 Yaş HDZY	Canlı-cansız kavramları	Sabit bekleme süreli öğretim yöntemi	Değerlendirme formları, resimli kartlar, performans belirleme formu, uygulama güvenilirliği formları	E/H	H/E	H	SBSÖY'nin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin canlı-cansız kavramının öğretiminde etkili olduğu bulunmuştur.
Sazak-Pınar & Merdan, 2016	Tek denekli araştırma yöntemi (KAÇYM)	3 öğrenci 10-11 Yaş OSB	Sindirim kavramı	Grafik düzenleyicilerle sabit bekleme süreli öğretim yöntemi	Ders planı, öğretim materyalleri, konu analizi, kayıt çizelgesi	E/E	E/E	E	Deneklerin sindirim sistemi konusunun kavram bilgisini %90 ve üzeri doğruluk düzeyinde kazandıkları görülmüştür.
Camlı-Erdoğan & Kahveci, 2015	Deneysel yöntem (Ön test-Son test kontrol grubu modeli)	21 öğrenci 5. sınıf ÜY	Tutum düzeyleri	Farklılaştırılmış dünya güneş ve ay ünitesi	Fen tutum ölçeği	H/H	H/H	H	Hazırlanan programın fen bilimlerine ilişkin öğrencilerin tutumunu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir

Tablo 1 (devam ediyor)*Fen Bilimleri Öğretimine İlişkin Yapılan Nicel Araştırmalar*

Kaynak	Yöntem	Denekler ve Özellikleri	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Veri Toplama Araçları	İ/G	GAG/UG	SG	Bulgular
Kanlı & Emir, 2013	Deneysel yöntem (Ön test-Son test kontrol grubu modeli)	48 öğrenci 6. sınıf ÜY ve NG	Başarı ve Yaratıcı Düşünme Düzeyleri	Farklaştırılmış yaşamımızdaki elektrik ünitesi	Başarı testi, açık uçlu sorular, yaratıcı düşünme testi	H/H	H/H	H	Hazırlanan programın öğrencilerin akademik başarılarının artmasını sağladığı, yaratıcı düşünme düzeylerinde anlamlı bir fark sağlamadığı bulunmuştur.
Bilen, 2011	Nicel	34 öğrenci 4-8. sınıf ÜY	Fen tutumları	Fen tutum ölçeği, Kolb öğrenme stili envanteri	Fen tutum ölçeği, Kolb öğrenme stili envanteri	H/H	H/H	H	Öğrencilerin fen tutumlarının cinsiyet, öğrenme stili ve aile eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.
Kaplan, 2011	Nicel Betimsel	100 öğrenci 11-13 yaş ZY ve NG	Dünya, Ay ve Güneş ile ilgili kavramlar	Temel astronomi bilgi testi (TABT)	Temel astronomi bilgi testi (TABT)	H/H	H/H	H	Normal gelişim gösteren öğrencilerle kaynaştırma öğrencilerinin test başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.
İlik, 2009	Tek denekli araştırma yöntemi (KAÇYM)	3 öğrenci 14-15 yaş HDÖG	Güneş sistemi konusu	Doğrudan öğretim yöntemi	Açık uçlu soru listesi, formlar	E/H	H/H	H	Güneş sistemi konusunun öğretiminde doğrudan öğretimin etkili olduğu bulunmuştur.
Kocadağ, 2009	Deney öncesi yöntem (Tek gruplu ön test son test modeli)	40 öğrenci 4. sınıf HDZY	Gezegensizlik konusu	Bilgisayar destekli öğretim yöntemi	Ölçüt bağımlı testler	E/H	H/H	H	İnteraktif eğitim uygulamalarının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.
Demir, 2008	Tek denekli araştırma yöntemi (A-B deseni)	3 öğrenci ZY	Sindirim sistemi organları	Basamaklandırılmış öğretim yöntemi	Sindirim sistemi organları ölçü araçları, öğretim materyalleri	H/H	H/H	H	Basamaklandırılmış öğretim yönteminin sindirim sistemi organları öğretiminde etkili olduğu bulunmuştur.

Not: İ: İzleme, G: Genelleme, GAG: Gözlemciler Arası Güvenirlik, UG: Uygulama Güvenirliği, SG: Sosyal Geçerlik, E: Evet, H: Hayır, ÇY: Çoklu Yetersizlik, ZT: Zihin Yetersizliği, HDZY: Hafif Düzey Zihin Yetersizliği, OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu, HDÖG: Hafif Düzey Öğrenme Güçlüğü, GY: Görme Yetersizliği, ÜY: Üstün Yetenek, NG: Normal Gelişim, KAÇYM: Katılımcılar Arası Çoklu Yoklama Modeli, UDUM: Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar Modeli

Tablo 2*Fen Bilimleri Öğretimine İlişkin Yapılan Nitel Araştırmalar*

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Katılımcılar ve Özellikleri	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Demircioğlu & Kavgacı, 2020	Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin doğal ve yapay sesleri kaynağıyla ilişkilendirme düzeylerinin belirlenmesi.	Durum çalışması	15 öğrenci Anaokulu-Ortaokul Hafif düzey zihin yetersizliği	17 tane resimli kart ve bu kartlardaki görsellere uygun sesler	Öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştığı sesleri daha iyi algıladıkları, günlük hayatlarında karşılaşmadıkları sesleri tanımadada güçlük çektikleri tespit edilmiştir.
Er-Nas vd., 2019	Tartışma yöntemi ve zenginleştirilmiş çalışma yaprağı ile "Fen Deneyleri Kılavuzu" hazırlamak, uygulamak ve öğrencilerin kavramsal anlamalarına etkisini incelemek	Durum çalışması	12 öğrenci Ortaokul Öğrenme güçlüğü	Kavrama testi, çizim testi, görüşme formu	Fen deneyleri kılavuzu öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.
Çapraz, 2016	Maddenin hallerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiğinin belirlenmesi	Durum çalışması	4 öğrenci 10-15 yaş Hafif ve orta düzey zihin yetersizliği	Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), bireyselleştirilmiş öğretim materyalleri	Doğrudan öğretim yönteminin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere bazı maddelerin "katı-sıvı-gaz" hallerinin öğretiminde etkili ve kullanışlı bir yöntem olduğunu belirlenmiştir.
Mete, 2016	"Sert-Yumuşak" kavramlarının öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkisinin belirlenmesi.	Durum çalışması	3 öğrenci 15-16 yaş Çoklu yetersizlik 7 öğretmen ve uzman	Veri kayıt formları, görüşme formu, öğretim planları, ders materyalleri	Öğrencilerden ikisinin "Sert-Yumuşak" kavramlarını öğrendiği, fakat Down Sendromlu öğrencinin öğrenemediği belirlenmiştir.
Denizli, 2015	Fen Bilimleri dersi alan özel gereksinimli öğrencilerin ve dersi veren öğretmenlerin kaynaştırma sürecindeki görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesi.	Durum çalışması	7 Öğrenci Ortaokul Görme, zihin ve ortopedik yetersizlik 28 fen bilgisi öğretmeni	Öğretmen ve öğrenci anket formları	Bilgi ihtiyacı, fiziksel altyapı ve materyal yetersizliği, uzman desteği eksikliği, RAM işlevinin yetersizliği, iş birliğinin olmaması vb., sorunlar yaşandığı rapor edilmiştir.
Sola-Özgüç, 2015	Fen ve Teknoloji dersinin maddeyi tanıyalım isimli ünitesine ilişkin teknoloji destekli öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi ve uygulanması.	Eylem araştırması	12 öğrenci 13-16 Yaş Hafif düzey zihin yetersizliği 2 Zihin Engelliler Öğretmeni	Gözlem formları, görüşme formları, araştırmacı günlüğü, resmî belgeler, kontrol listeleri, ölçüt bağımlı test, günlük plan	Teknoloji destekli öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına önemli katkılar sağladığı görülmüştür.
Ateş & Özarslan, 2014	Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin Fen Bilimleri laboratuvar uygulamalarında dikkat ettiği güvenlik önlemleri, karşılaştığı durumlar ve laboratuvar güvenliğine ilişkin yapılması gerekenler ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi.	Nitel araştırma	48 öğrenci Üstün yetenek	Anket formu	Deney öncesinde ve sürecinde öğrencilerin çoğunluğunun güvenlik önlemlerine dikkat ettiği ancak bazı öğrencilerin güvenlik önlemlerine dikkat etmediği belirlenmiştir.

Havva Aysun Karabulut, Ahmet Serhat Uçar, Kadriye Uçar

Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilerle Fen Bilimleri öğretimine ilişkin yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi

Fen Bilimleri Öğretimi Konu Alan Nicel Araştırmalara İlişkin Bulgular

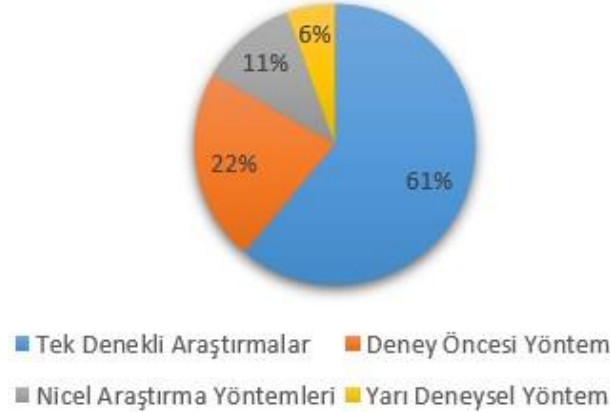
Araştırma yöntemleri

Araştırma yöntemleri incelendiğinde 18 çalışmanın 11'inin tek denekli araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirildiği belirlenmiştir (Akman-Yozgat vd, 2018; Bilgiç & Şafak, 2020; Çıkkılı, 2016; Demir, 2008; Elmaci, 2018; İlik, 2009; Karabulut, 2020; Kaya, 2016; Öner, 2018; Sazak- Pınar & Merdan,2016; Türker & Çiftçi-Tekinarıslan, 2020). Dört araştırmada (Camlı-Erdoğan & Kahveci, 2015; Çevik, 2016; Kanlı & Emir, 2013; Kocadağ, 2009) deney öncesi yöntemin kullanılmış, iki araştırmada (Bilen, 2011; Kaplan, 2011) nicel araştırma yöntemleri, bir araştırmada da (Karakoç, 2016) yarı deneysel yöntemin kullanıldığı görülmüştür. Araştırma yöntemlerine göre Fen Bilimleri öğretimi konu alan nicel araştırmalar Şekil 1'de gösterilmektedir.

Tek denekli araştırma yöntemiyle desenlenen araştırmaların yedisinde katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılırken (Akman-Yozgat vd, 2018; Bilgiç & Şafak, 2020; Çevik, 2016; Elmaci, 2018; İlik, 2009; Kaya, 2016; Öner, 2018; Sazak- Pınar & Merdan,2016), üçünde uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli (Çıkkılı, 2016; Karabulut, 2020; Türker & Çiftçi-Tekinarıslan, 2020), birinde ise A-B modelinin (Demir, 2008) kullanıldığı tespit edilmiştir. Tek denekli araştırma yöntemiyle desenlenen araştırmalar Şekil 2'de yer almaktadır.

Şekil 1

Araştırma Yöntemlerine Göre Fen Bilimleri Öğretimi Konu Alan Nicel Araştırmalar



Şekil 2

Tek Denekli Araştırma Modelleri



Denekler ve özellikleri

Araştırmalarda toplam 320 deneğin yer aldığı belirlenmiştir. İncelenen araştırmalarda deneklerin yaşları 10 ile 15 arasında değişmektedir. Sahip oldukları yetersizlik türleri ise zihin yetersizliği, görme yetersizliği, üstün yetenek, çoklu yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğudur. Araştırmalardaki katılımcıların profilini oluşturan bireylere bakıldığında dokuz araştırmada zihin yetersizliği olan öğrencilerle (Akman-Yozgat vd, 2018; Çevik, 2016; Çıkkılı, 2016; Demir, 2008; Karabulut, 2020; Kaya, 2016; Kocadağ, 2009; Öner, 2018; Türker & Çiftçi-Tekinarslan, 2020), iki araştırmada üstün yetenekli öğrencilerle (Bilen, 2011; Camlı-Erdoğan & Kahveci, 2015), bir araştırmada (Kanlı & Emir, 2013) üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerle, bir araştırmada görme yetersizliği olan öğrencilerle (Karakoç, 2016), bir araştırmada çoklu yetersizliği olan öğrencilerle (Bilgiç & Şafak, 2020), bir araştırmada zihin yetersizliği ve normal gelişim gösteren öğrencilerle (Kaplan, 2011), iki araştırmada otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle (Elmaci, 2018; Sazak-Pınar & Merdan, 2016) ve bir araştırmada da öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle (İlik, 2009) çalışıldığı görülmektedir.

Bağımlı değişken

Araştırmalarda kullanılan bağımlı değişkenler; kurbağanın yaşam döngüsü, solunum sistemi, sindirim sistemi, besinlerin sindirimi, vücudumuzda boşaltım, canlıların ve bitkilerin sınıflandırılması, maddenin yapısı ve özellikleri ünitesindeki ilk yirmi elementin isimleri, karışımların ayrılması ile ilgili Fen Bilimleri deneyleri, insan ve çevre, öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumları, iskelet sistemi, sürtünme, erozyon ve çözünme konuları, öğrencilerin deneysel işlem becerilerini kullanma düzeyleri ve Fen Bilimleri dersine yönelik tutumları, canlı-cansız kavramları, başarı ve yaratıcı düşünme düzeyleri, fen tutumları, Dünya, Ay ve Güneş ile ilgili kavramlar, güneş sistemi, gezegenimiz ve sindirim sistemi organları konularını öğrenme düzeyleridir.

Bağımsız değişken

Araştırmalarda Fen Bilimleri konularının öğretimi için kullanılan yöntemler incelendiğinde; doğrudan öğretim yöntemi, doğrudan öğretim yönteminin tabletli ve tabletsiz sunumu, tanılayıcı dallanmış ağaç alternatif değerlendirme tekniği, bilgisayar destekli öğretim yöntemi, video destekli resimli ekinlik çizelgesi ile öğretim, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, şematik düzenleyiciler, rehberli keşfetme modeli, grafik düzenleyiciler, sabit bekleme süreli öğretim yöntemi, farklılaştırılmış dünya güneş ve ay ünitesi, farklılaştırılmış yaşamımızdaki elektrik ünitesi fen tutum ölçeği, Kolb öğrenme stili envanteri, Temel astronomi bilgi testi (TABT) ve basamaklandırılmış öğretim yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir.

Veri toplama araçları

Kullanılan araçlar, araştırmaların özelliklerine ve amaçlarına göre çeşitlenmektedir. Araştırmalarda; kurbağanın yaşam döngüsü ölçü aracı, sosyal geçerlik formları, sindirim sistemi ve solunum sistemi mobil uygulamaları, öğretim planları, öğretmen görüşme formları, ön test-son araçları, ölçüt bağımlı ölçü araçları, veri kayıt formları, sosyal geçerlik formu, soru listesi, bilgisayar destekli öğretim materyalleri, element simgelerinin ölçüt bağımlı ölçme aracının maketi, element tombalası, çarkı ve bulmacası, karışımların ayrılması deney malzemeleri, görüşme formu, tutum ölçeği, başarı testi, iskelet ve solunum sistemi önkoşul listesi, uygulama güvenilirliği formu, deneysel işlemler testi, akademik başarı testi, fen bilgisi tutum ölçeği, değerlendirme formları, resimli kartlar, performans belirleme formu, konu analizi, kayıt çizelgesi, açık uçlu sorular, yaratıcı düşünme testi, Kolb öğrenme stili envanteri, Temel astronomi bilgi testi (TABT) ve sindirim sistemi organları ölçü araçları kullanılmıştır. Araştırmaların çoğunda veri toplama araçlarının araştırmacıların kendileri tarafından geliştirildiği gözle çarpılmaktadır.

İzleme ve genelleme verileri

Fen bilimleri öğretimine yönelik yapılan araştırmalar izleme ve genelleme verileri bakımından gözden geçirildiğinde; beş araştırmada (Akman-Yozgat vd, 2018; Bilgiç & Şafak, 2020; Elmaci, 2018; Karabulut, 2020; Sazak-Pınar & Merdan, 2016) hem izleme hem genelleme verileri toplanırken, altı araştırmada (Çıkkılı, 2016; İlik, 2009; Karakoç, 2016; Kaya, 2016; Kocadağ, 2009; Öner, 2018) sadece izleme verilerinin toplandığı altı araştırmada ise (Bilen, 2011; Camlı-Erdoğan & Kahveci, 2015; Çevik, 2016; Demir, 2008; Kanlı & Emir, 2013; Kaplan, 2011; Türker & Çiftçi-Tekinarslan, 2020) genelleme ve verilere ilişkin bir bulgunun yer almadığı belirlenmiştir.

Gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği

Araştırmalar gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği boyutunda değerlendirildiğinde altı araştırmada (Akman-Yozgat vd, 2018; Bilgiç & Şafak, 2020; Çıkkılı, 2016; Karabulut, 2020; Sazak- Pınar & Merdan, 2016; Türker & Çiftçi-Tekinarslan, 2020) hem gözlemciler arası güvenilirlik hem de uygulama güvenilirliği verisi toplandığı, iki araştırmada (Elmaci, 2018; Karakoç, 2016) sadece gözlemciler arası güvenilirlik, bir araştırmada da (Kaya, 2016) sadece uygulama güvenilirliği verileri toplandığı görülmüştür. Sekiz araştırmada ise (Bilen, 2011; Camlı-Erdoğan & Kahveci, 2015; Çevik, 2016; Demir, 2008; İlik, 2009; Kanlı & Emir, 2013; Kaplan, 2011; Kocadağ, 2009; Öner, 2018) gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerinin toplanmadığı tespit edilmiştir.

Sosyal geçerlik

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik Fen Bilimleri öğretimine yönelik çalışmalar incelendiğinde dikkat çeken bir bulgu da araştırmalardan sadece beşinde (Bilgiç & Şafak, 2020; Elmaci, 2018; Karabulut, 2020; Sazak- Pınar & Merdan,2016; Türker & Çiftçi-Tekinarslan, 2020) sosyal geçerlik verisinin toplanmış olmasıdır. Diğer 20 araştırmada ise (Akman-Yozgat vd, 2018; Bilen, 2011; Camlı-Erdoğan & Kahveci, 2015; Çevik, 2016; Çıkkılı, 2016; Demir, 2008; İlik, 2009; Kanlı ve Emir, 2013; Kaplan, 2011; Karakoç, 2016; Kaya, 2016; Kocadağ, 2009; Öner, 2018) sosyal geçerlik verisi toplamaya ilişkin herhangi bir bilginin yer almadığı görülmüştür.

Bulgular

Alanyazında yer alan öğretim yöntemlerinin etkililiğinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmaların hepsinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akman-Yozgat vd, 2018; Bilgiç & Şafak, 2020; Çevik, 2016; Demir, 2008; Elmaci, 2018; İlik, 2009; Kaya, 2016; Öner, 2018; Sazak-Pınar & Merdan, 2016). İki öğretim yönteminin etkililiğini karşılaştıran çalışmalarda ise Karabulut (2020) araştırmanın verimlilik bulgularına bakıldığında katılımcıların üçünde, hedeflenen konularda yeterlilik ölçütü sağlanana kadar düzenlenen oturum sayısı ve yeterlilik ölçütü sağlanana kadar gerçekleştirilen deneme sayısı açısından anlamlı bir fark görülmediği; katılımcılardan birinde ise doğrudan öğretim yönteminin tabletli sunumunun daha verimli olduğu görülmüştür. Hata sayısı açısından katılımcılardan ikisinde doğrudan öğretim yönteminin tabletli sunumunun doğrudan öğretim yönteminin tabletsiz sunumuna göre daha verimli olduğu; diğer iki katılımcıda ise doğrudan öğretim yönteminin tabletsiz sunumunun doğrudan öğretim yönteminin tabletli sunumuna göre daha verimli olduğu belirlenmiştir. Öğretim süreleri açısından ise, doğrudan öğretim yönteminin tabletli sunumunun üç katılımcıda daha az sürede öğretimle gerçekleştirildiği görülmüştür. Türker ve Çiftçi-Tekinarslan (2020) araştırmasında doğrudan öğretim yöntemiyle tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin birlikte kullanılmasının, sadece doğrudan öğretim yönteminin kullanılmasına göre daha verimli olduğu belirlenmiştir. Çıkkılı (2016), araştırmasında Fen Bilimleri konularının öğretiminde şematik düzenleyiciler ile doğrudan öğretim yönteminin etkililik açısından farklılaşmadığı ve kalıcılığını devam ettirmesi açısından da farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çevik (2016) araştırmasının bulgusuna bakıldığında PTÖY'nin özel gereksinimli öğrencilerin Fen Bilimleri başarısını arttırdığını; Karakoç (2016) araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının görme yetersizliği olan öğrencilerin deneysel işlem becerilerini kazanmalarına ve Fen Bilimleri dersine

yönelik tutumlarını geliştirmede geleneksel öğretim yaklaşımına göre daha etkili olduğu; Camlı-Erdoğan ve Kahveci (2015) hazırlanan programın fen bilimlerine ilişkin öğrencilerin tutumunu olumlu yönde etkilediğini belirlenmiştir. Kanlı ve Emir (2013) ise araştırmasında hazırlanan programın öğrencilerin akademik başarılarının artmasını sağladığını buna karşın yaratıcı düşünme düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark sağlamadığını belirtmiştir. Bilen (2011)'in araştırma bulgularına bakıldığında öğrencilerin fen tutumlarının cinsiyet, öğrenme stili ve aile eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Son olarak Kaplan (2011) araştırmasında normal gelişim gösteren öğrencilerle kaynaştırma öğrencilerinin test başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Fen Bilimleri Öğretimi Konu Alan Nitel Araştırmalara İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı

Demircioğlu ve Kavgacı (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada zihin yetersizliği olan öğrencilerin ses kaynaklarını ilişkilendirme düzeylerinin belirlenmesi, Er-Nas vb., (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada fen deneyleri kılavuzunun hazırlanıp uygulanması ve özel gereksinimli öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine olan etkisini değerlendirmek ve Çapraz (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada maddelerin hallerinin öğretiminde doğrudan öğretiminin etkililiği ve kullanılabilirliğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Mete (2016) zihinsel yetersizliğe sahip olan öğrencilere "Sert-Yumuşak" kavramlarının öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Denizli (2015) Fen Bilimleri dersi alan özel gereksinimli öğrencilerin ve dersi veren öğretmenlerin kaynaştırma sürecindeki görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesini, Sola-Özgüç (2015) Fen ve Teknoloji dersinin maddeyi tanıyalım isimli ünitesine ilişkin teknoloji destekli öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi ve uygulanmasını, Ateş ve Özarslan (2014) ise üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin Fen Bilimleri laboratuvar uygulamalarında dikkat ettiği güvenlik önlemleri, karşılaştığı durumlar ve laboratuvar güvenliğine ilişkin yapılması gerekenler ile ilgili görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır.

Araştırma yöntemi

Fen Bilimleri öğretimine yönelik nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmaların büyük çoğunluğu durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Fen Bilimleri öğretimine yönelik durum çalışması ile gerçekleştirilen altı tane araştırma (Demircioğlu & Kavgacı, 2020; Er-Nas vb., 2019; Çapraz, 2016; Mete, 2016; Denizli, 2015; Ateş & Özarslan, 2014) ve eylem araştırması ile gerçekleştirilen bir tane araştırma (Sola-Özgüç, 2015) olduğu belirlenmiştir.

Katılımcılar ve özellikleri

Araştırmalarda toplam 144 katılımcının yer aldığı belirlenmiştir. Araştırmalardaki katılımcıların 107'sini öğrenciler, 37'sini öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaların öğrenci katılımcılarının yaşları 10 ile 16 arasında değişen zihin yetersizliği, öğrenme güçlüğü, ortopedik yetersizliği, üstün yetenekli ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmalar katılımcılarının yetersizlik türleri bakımından incelendiğinde, üç araştırmanın zihin yetersizliği olan öğrencilerle (Demircioğlu & Kavgacı, 2020; Çapraz, 2016; Sola-Özgüç, 2015); bir araştırmanın öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle (Er-Nas vb., 2019), bir araştırmanın görme, zihin ve ortopedik yetersizliği olan öğrencilerle (Denizli, 2015), bir araştırmanın çoklu yetersizliği olan öğrencilerle (Mete, 2016) ve bir araştırmanın da üstün yetenekli olan öğrencilerle (Ateş ve Özarslan, 2014) gerçekleştirildiği görülmektedir.

Veri toplama araçları

Kullanılan veri toplama araçları gerçekleştirilen araştırmaların amaçları doğrultusunda çeşitlilik göstermektedir. Araştırmalarda görüşme formları, gözlem formları, resimli kartlar ve bu kartlardaki görsellere uygun sesler, kavrama testi, çizim testi, BEP, bireyselleştirilmiş öğretim materyalleri, sert-yumuşak kavramları veri kayıt formları, öğretim planları, ders materyalleri,

öğretmen ve öğrenci anket formları, araştırmacı günlüğü, resmî belgeler, kontrol listeleri, ölçüt bağımlı test, günlük plan, temel astronomi bilgi testi (TABT) ve video kayıtları kullanılmıştır.

Bulgular

Demircioğlu ve Kavgacı (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları zihinsel yetersizliği olan bireylerin günlük yaşamlarında duydukları sesleri iyi algıladıklarını göstermektedir. Ayrıca bu bireylerin günlük yaşamlarında daha az duydukları ya da hiç duymadıkları sesleri tanıma zorlandıkları ifade edilmektedir. Er-Nas vd., (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik hazırlanan deney kılavuzunun öğretim sürecine olumlu etkilerinin olduğu göstermektedir. Çapraz (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada maddenin hallerinin öğretiminde kullanılan doğrudan öğretimin zihin yetersizliği olan bireylerle olumlu sonuçlar verdiği, Mete (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları ise iki öğrencinin istenilen kavramları edinirken bir öğrencinin edinemediğini göstermektedir. Denizli (2015)'nin araştırma bulgularına baktığımızda öğretmenlerin bilgi ihtiyacı, materyal yetersizliği, ilgili uzmanların desteğinin eksikliği ve RAM ile ilişkili, iş birliğinin olmaması, müfredat yoğunluğundan dolayı zaman problemi yaşanması gibi sorunlar yaşadığı rapor edilmiştir. Sola-Özgüç (2015) teknoloji destekli öğretim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına önemli katkılar sağladığını ifade etmiştir. Son olarak Ateş ve Özarslan (2014) ise katılımcıların büyük oranda güvenlik önlemlerine özen gösterdiğini, az sayıda katılımcının bu önlemleri göz ardı ettiğini ifade etmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada ülkemizde 2000-2020 yıllarında özel gereksinimli öğrencilerle Fen Bilimleri öğretimine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların, araştırmalarda kullanılan araştırma modelleri, bağımlı ve bağımsız değişkenler, katılımcı özellikleri, veri toplama araçları, izleme ve genelleme çalışmaları, güvenilirlik ve sosyal geçerlik çalışmaları gibi temel kategoriler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen taramada özel gereksinimli öğrencilere Fen Bilimleri öğretimine yönelik Türkiye'de yapılan 25 araştırmaya ulaşılmıştır. Belirlenen araştırmalar nicel araştırmalar ve nitel araştırmalar olmak üzere iki kategori altında incelenmiştir. Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılacak ve ileri araştırmalara ilişkin önerilere yer verilecektir.

Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilere Fen Bilimleri öğretimine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların 17'sinde nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı (Akman-Yozgat vd, 2018; Bilen, 2011; Bilgiç & Şafak, 2020; Camlı-Erdoğan & Kahveci, 2015; Çevik, 2016; Çıkılı, 2016; Demir, 2008; Elmaci, 2018; İlik, 2009; Kanlı & Emir, 2013; Kaplan, 2011; Karabulut, 2020; Karakoç, 2016; Kaya, 2016; Kocadağ, 2009; Öner, 2018; Sazak- Pınar & Merdan, 2016; Türker & Çiftçi-Tekinarslan, 2020) ve 7'sinde ise nitel araştırma yöntemlerinin (Ateş & Özarslan, 2014; Çapraz, 2016; Demircioğlu & Kavgacı, 2020; Denizli, 2015; Er-Nas vb., 2019; Mete, 2016; Sola-Özgüç, 2015) kullanıldığı görülmüştür. Araştırmaların ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu durumun gerçekleştirilen araştırmaların özel gereksinimli öğrencilere fen bilimleri öğretiminde kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi amacını taşıması ve araştırma problemlerinin çözümüne nicel araştırma yöntemlerinin daha uygun olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Nicel araştırmaların büyük bir kısmının özel eğitimde sık kullanılan tek denekli araştırma modelleri kullanılarak gerçekleştirildiği belirlenmiştir (Akman-Yozgat vd, 2018; Bilgiç & Şafak, 2020; Çıkılı, 2016; Demir, 2008; Elmaci, 2018; İlik, 2009; Karabulut, 2020; Kaya, 2016; Öner, 2018; Sazak- Pınar & Merdan, 2016; Türker & Çiftçi-Tekinarslan, 2020). Çalışmalar kullandıkları araştırma desenleri bakımından değerlendirildiğinde dört araştırmanın (Camlı-Erdoğan & Kahveci, 2015; Çevik, 2016; Kanlı & Emir, 2013; Kocadağ, 2009) deney öncesi yöntem kullanılarak yürütüldüğü, iki çalışmada (Bilen, 2011; Kaplan, 2011) nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, bir araştırmada ise (Karakoç, 2016) yarı deneysel araştırma

yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Özel gereksinimli bireyler etkilendikleri yetersizlik türüne bağlı olarak birbirlerinden çok farklı özelliklere sahiptir. Farklılıklar tüm gelişim alanlarında gözlenebilmektedir (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012). Katılımcı özelliklerindeki bu farklılıklar grup deneysel araştırmalarda homojen gruplar oluşturmayı güçleştirmektedir. Bu noktada tek denekli araştırma yöntemleri ön plana çıkmaktadır. Tek denekli araştırmalarda deneysel kontrol uygulama sürecinde istendik yönde gerçekleşen değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklanması ve bu değişimin uygulamanın her aşamasında tutarlılık göstermesi biçiminde tanımlanır. Deneysel kontrol tek denekli araştırma modellerinde farklı biçimlerde sağlanmakla birlikte temelde bağımsız değişkenin uygulanmasıyla bağımlı değişkende bir değişikliğin gerçekleşmesi ve bağımsız değişkenin uygulanmadığı ya da geri çekildiği durumlarda bağımlı değişkenin başlama düzeyi performansına yakın düzeyde gerçekleşmesiyle sağlanır (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012). Tek denekli araştırmaların çeşitli yöntemlerle geçerlik ve güvenilirliği sağlayarak benzer özelliklere sahip az sayıda katılımcı ile geçerli ve güvenilir sonuçlar vermesinin, alandaki araştırmacıları tek denekli araştırma yöntemlerine yönlendirdiği düşünülmektedir.

Araştırmaların yoğun olarak yaşları 10 ile 15 arasında değişen özel gereksinimli öğrenciler ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Çalışma kapsamında değerlendirilen araştırmalar incelendiğinde daha küçük yaş dönemindeki bireylerle çalışılmadığı belirlenmiştir. Karaer ve Melekoğlu (2020) çalışmaların daha erken yaşlarda yapılmasının öğrencilerin akademik gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedir. Erken dönemden itibaren fen konularına yönelik daha fazla araştırma yapılma gereksinimi, bu araştırma ile de desteklenmiş bulunmaktadır. Ülkemizde bu konuda araştırma sayısının artırılması önerilebilir. Katılımcılar, tanılarına göre incelendiğinde zihin yetersizliği, görme yetersizliği, üstün yetenek, çoklu yetersizlik ve OSB tanısına sahip oldukları görülmüştür. Yapılan çalışmalarda zihin yetersizliği olan öğrencilerle yapılan çalışmaların diğer yetersizlik gruplarındaki bireylere kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı 2020 yılı istatistiklerine göre ülkemizde adrese dayalı nüfus sistemine kayıtlı özel gereksinimli bireylerin %20'sini zihin yetersizliği olan bireyler oluşturmaktadır. Raporda ülkemizde bulunan zihin yetersizliği olan birey sayısının 507.377 olduğu ifade edilmektedir. Zihin yetersizliği olan bireyleri ortopedik yetersizlik (%15), görme yetersizliği (%11) ve işitme yetersizliği (%9) takip etmektedir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2020). Zihin yetersizliği olan bireylerin sayıca diğer yetersizlik gruplarındaki bireylerden fazla olmasının araştırmalarda da daha sık yer almaları sonucunu doğurduğu düşünülmektedir. Ancak Fen Bilimleri öğretimi tüm yetersizlik gruplarındaki bireyler için benzer önem taşımaktadır. Bu nedenle farklı yetersizlik gruplarından etkilenen öğrencilere yönelik daha fazla araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Analiz edilen araştırmalar kapsamında özel gereksinimli öğrencilere Fen Bilimleri konularının öğretiminde tablet uygulaması, doğrudan öğretim yöntemi, tanılayıcı dallanmış ağaç alternatif değerlendirme tekniği, bilgisayar destekli öğretim yöntemi, video destekli resimli ekinlik çizelgesi ile öğretim, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, şematik düzenleyiciler, rehberli keşfetme modeli, grafik düzenleyiciler, sabit bekleme süreli öğretim yöntemi, basamaklandırılmış öğretim yöntemleri gibi farklı müdahaleler uygulanmıştır. Ağırlıklı olarak davranışsal yaklaşımın öğretime dayalı uygulamaların kullanıldığı görülmektedir. Alanyazında özel gereksinimli öğrencilere fen bilimlerinin öğretime ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarda öğrenme sürecinde alternatif yöntemlere yer verilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Karaer & Melekoğlu, 2020). Son yıllarda dünyada tablet bilgisayarların kullanımındaki artış hızla ivme kazanmaktadır. Alanyazında teknolojik araçların ve tablet bilgisayar aracılığı ile sunulan öğretiminin etkililiğine yönelik birçok çalışmaya rastlanılmıştır (Allen, Burke, Cannella-Malone, Brooks & Tullis, 2013; Burke, Allen, Howard, Downey, Matz & Bowen, 2013; Cullen, 2013; Doenyas, Şimdi, Çataltepe & Birkan, 2014; Hammond, Whatley, Ayres & Gast, 2010; Williams, 2013). Tablet bilgisayarların güncel teknolojileri ile kullanışlı cihazlar olmaları ve pek çok amaca ilişkin geliştirilen uygulamaları kullanma olanağı sunmaları özel gereksinimli bireylerin eğitiminde önemli bir yardımcı teknoloji olmalarına neden olmuştur (Watts, Brennan & Phelps, 2012). Tablet bilgisayar kullanımının özel gereksinimli öğrencilerin derse olan ilgi ve

isteklerinin artmasını sağladığı ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırdığı ifade edilmektedir (Delen ve Bulut, 2011; Karsenti & Fievez, 2013; Shah, 2011). Buna paralel olarak öğrencilere sunulan eğitimin niteliğini de arttıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Işıkdoğan-Uğurlu, 2018). Gerçekleştirilen taramada Fen Bilimleri dersinin öğretiminde teknolojik araçların ve tablet bilgisayar uygulamasının kullanıldığı sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmıştır (Karabulut, 2020; Olsen, 2007; Wood, 2014; Sola-Özgüç, 2015). Tablet bilgisayarların ifade edilen yararları göz önüne alındığında Fen Bilimleri öğretimi kapsamında gerçekleştirilen müdahale çalışmalarında tablet bilgisayar kullanımına yer verilmesi önerilmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilere yönelik Fen Bilimleri öğretimine ilişkin araştırmalarda dikkat çeken bir diğer bulgu araştırmaların sadece beşinde (Bilgiç & Şafak, 2020; Elmacı, 2018; Karabulut, 2020; Sazak-Pınar & Merdan, 2016; Türker & Çiftçi-Tekinarslan, 2020) sosyal geçerlik verisinin toplanmış olmasıdır. Araştırmanın amaçlarının önemine ve araştırmada kullanılan yöntemlerin uygunluğuna dair araştırmacılar tarafından sosyal geçerlik formu oluşturulmuştur. İncelenen araştırmalarda sosyal geçerlik verileri genellikle çalışmaya katılan öğrencilerden ve/veya araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarında görev yapan öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmalarda yer alan katılımcıların ailelerinin de sosyal geçerlik için önemli bir kaynak olabileceği düşünülmektedir. Sosyal geçerlik verisinin öznel değerlendirme yoluyla alındığı araştırmalarda, katılımcıların ve öğretmenlerin uygulamalara ve becerilere yönelik olumlu görüş bildirdikleri bulgularına ulaşılmıştır. Diğer araştırmalarda ise (Akman-Yozgat vd, 2018; Bilen, 2011; Camlı-Erdoğan & Kahveci, 2015; Çevik, 2016; Çıkılı, 2016; Demir, 2008; İlik, 2009; Kanlı & Emir, 2013; Kaplan, 2011; Karakoç, 2016; Kaya, 2016; Kocadağ, 2009; Öner, 2018) sosyal geçerlik ile ilgili herhangi bir çalışmanın yapılmamış olması dikkat çekicidir. Sosyal geçerlik gerçekleştirilen çalışmaların sosyal bağlamda anlamlı kabul edilebilir ve etkili olması amacıyla kullanılan stratejilerdir (Foster & Mash, 1999). Sosyal geçerlik öznel değerlendirme ve sosyal karşılaştırma olmak üzere iki biçimde gerçekleştirilebilir. Araştırmalarda bu yöntemlerden biri kullanılabilmesi gibi ikisine de yer verilebilmektedir. Sosyal geçerliğin öznel değerlendirme yoluyla belirlenmesi sürece dahil olan kişilerden konuya ilişkin bilgi alınması biçiminde gerçekleştirilirken sosyal karşılaştırma konuya ilişkin katılımcı performansının normal gelişim gösteren akranlarıyla kıyaslanması biçiminde gerçekleştirilir (Bear & Schwartz, 1991; Walker & Hops, 1976). Özel gereksinimli olan bireylere hedeflenen becerileri kazandırmak amacıyla yapılan çalışmalarda sosyal geçerlik verilerine yer verilmesi yapılan o çalışmanın kaliteli ve nitelikli olmasını etkileyecektir (Vuran & Sönmez, 2008). Bu doğrultuda yeni yapılacak araştırmalarda sosyal geçerlik verilerinin toplanması önerilebilir.

Analiz edilen araştırmaların dokuzunda (Akman-Yozgat vd, 2018; Bilgiç & Şafak, 2020; Çevik, 2016; Demir, 2008; Elmacı, 2018; İlik, 2009; Kaya, 2016; Öner, 2018; Sazak-Pınar & Merdan, 2016) kullanılan öğretim uygulamalarının fen konularının ediniminde etkili olduğu görülmüştür. Etkililik ve verimlilik bağlamında öğretimde kullanılan yöntemlerin karşılaştırıldığı araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Çıkılı, 2016; Karabulut, 2020; Türker & Çiftçi-Tekinarslan, 2020). Öğretim yöntemlerinin etkililiği öğretimi planlanan davranış ya da beceriye ilişkin katılımcı üzerinde istendik etkiyi yaratması olarak tanımlanmaktadır (Wolery, Ault & Doyle, 1992). Verimlilik çalışmalarında öğretimi planlanan davranış ya da beceriye ilişkin planlanan ölçüt kazandırılana kadar gerçekleşen oturum sayısı, öğretim süresi, hata sayısı ve maliyet dikkate alınır (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2004). Bu çalışmalar karşılaştırılan yöntemlerden hangisinin daha verimli olduğunun belirlenmesine hizmet etmekte dolayısıyla öğretmenlerin sınıf içerisinde daha verimli yöntemler tercih etmesine olanak tanımaktadır. Özel gereksinimli bireylere fen biliminin öğretiminde verimli öğretim yöntemlerinin tercih edilmesi öğretime ayrılan sürenin etkili kullanılmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle özel gereksinimli öğrencilere fen öğretimi sunmak amacıyla daha etkili ve verimli öğretim yöntemlerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Nitel araştırmalar kategorisinde incelenen araştırmalarda kullanılan desenlere bakıldığında ise büyük çoğunluğunun durum çalışması deseni ile gerçekleştirildiği (Ateş & Özarslan, 2014;

Çapraz, 2016; Demircioğlu & Kavgacı, 2020; Denizli, 2015; Er-Nas vb., 2019; Mete, 2016), bir araştırmanın (Sola-Özgüç, 2015) ise eylem araştırması ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Durum çalışmaları var olan durumun betimlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Durum çalışmaları sonucunda belirlenen sorunların çözümü ise müdahale programlarını içeren eylem araştırmaları ile mümkün olacaktır. Eylem araştırmalar belirlenen sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirildiği ve uygulandığı araştırmalardır. Uygulamaların problemin çözümü sağlanana kadar gerek duyulan değişikliklerle sürdürülmesi biçiminde gerçekleştirilir (Karasar, 2015). Bu bağlamda ülkemizde Fen Bilimleri öğretimine yönelik çözüm odaklı eylem araştırmalarına gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Özel gereksinimli öğrencilere Fen Bilimleri öğretimine yönelik yapılan nitel araştırmaların katılımcılarının çoğunluklar yaşları 10-16 arasında değişen zihin yetersizliği olan bireylerden oluştuğu görülmektedir. Öğrenme güçlüğü, görme yetersizliği, çoklu yetersizlik ve üstün yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmalar da mevcuttur. Farklı yetersizlik alanlarında Fen Bilimleri öğretimine yönelik daha fazla araştırmanın yapılmasının alanyazını zenginleştirebileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamına dâhil edilen nicel ve nitel araştırmalarda veri toplama araçları incelendiğinde araştırmaların amaçları ve özellikleri doğrultusunda farklılık ve çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmaların büyük çoğunluğunda birden fazla veri toplama çeşidinin kullanıldığı görülmüştür. Nitel araştırmalarda birden fazla veri çeşidinin kullanılmasının, elde edilen bulguların geçerliği ve güvenilirliğinin artması açısından önemli olduğu alanyazında ifade edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Özel gereksinimli öğrencilere Fen Bilimleri öğretimine yönelik araştırma bulguları özel gereksinimli bireylerin Fen Bilimleri öğretimine ilişkin sorunlar yaşadıklarını ve araştırmacıların yaptıkları çalışmaların sonuçlarında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenciler üzerinde katkılar sağladığını ortaya koyar niteliktedir.

Bu çalışmada Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerle Fen Bilimleri eğitime ilişkin yapılan araştırmalar tanıtılarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada Türkiye’de yapılmış araştırmalar üzerine odaklanılmış; yurtdışında yürütülen çalışmalara yer verilmemiştir. Sonuç olarak ülkemizde özel gereksinimli bireylerle Fen Bilimleri öğretimine ilişkin yapılan araştırmalar son yıllarda artan bir ivme kazanmıştır. Araştırmaların sayısındaki artış olumlu bir gelişme olmasına karşın ne yazık ki istenilen düzeyde değildir. Özel gereksinimli bireylere Fen Bilimleri öğretiminde etkili olduğu belirlenen yöntemlere ilişkin verimlilik çalışmalarının ve araştırmalarda ortaya konulan sorunların çözümüne yönelik eylem araştırmalarının gerçekleştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Fen Bilimleri öğretiminin özel gereksinimli bireylerin yaşamlarını bağımsız idame ettirebilmeleri noktasındaki önemi konuya daha fazla odaklanılmasını gerektirmektedir. Araştırmaların ağırlıklı olarak çeşitli yöntemlerin Fen Bilimleri öğretiminde etkiliğinin belirlenmesi ve var olan durumun belirlenmesi amaçlarıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Halihazırda özel gereksinimli öğrencilerle Fen Bilimleri öğretiminde etkili olduğu belirlenen öğretim yöntemlerinin verimliliklerinin karşılaştırıldığı araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra durum belirlemenin ötesinde yaşanan sorunların çözümlerinin de konu edildiği çözüm odaklı araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Çalışmaların ağırlıklı olarak bazı yetersizlik gruplarına odaklandığı, tüm yetersizlik gruplarında bireylerin konu edildiği benzer çalışmaların gerçekleştirilmesi alanyazına katkı sağlayacaktır. Bulguları temel alan sonuçlar bu bölüm altında anlatılmalıdır. Alan yazın çalışmalarıyla birlikte bir tartışma gerçekleştirilmelidir. Araştırma sorularının sonuçları ve bu sonuçların alan yazın ile detaylıca irdelenmesi beklenilmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılığı gerçekleştirilen tarama sürecinde gözden kaçan araştırmalar bulunabilmesidir.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın birinci yazarı araştırmanın tasarlanması, alanyazın taramasının gerçekleştirilmesi ve verilerin analizi ve raporlaştırılması sürecinde katkı sağlamıştır. Araştırmanın ikinci ve üçüncü yazarları ise verilerin analizi ve raporlaştırılması aşamalarında eşit katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2020). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni*. <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/42250/istatistik-bulteni-2020-mart.pdf>
- Akman-Yozgat, A., Özbek, N., & Afacan, Ö. (2018). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere elementlerin isimlerinin doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak öğretimi. *Researcher: Social Science Studies*, 6(1), 23-39.
- Allen, K. D., Burke, R. V., Howard, M. R., Wallace, D. P., & Bowen, S. L. (2012). Use of audio cuing to expand employment opportunities for adolescents with autism spectrum disorders and intellectual disabilities. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(11), 2410-2419. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1519-7>
- Ateş, İ. & Özarslan, M. (2014). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Fen Bilimleri Laboratuvar Çalışmalarındaki Güvenlik Önlemleri ile İlgili Görüşleri. *Journal of Educational Science*, 2(3), 42-49.
- Ayas, A., Çepni, S., & Akdeniz, A. R. (1993). Development of the Turkish secondary science curriculum. *Science Education*, 77(4), 433-440. <https://doi.org/10.1002/sce.3730770406>
- Batu, S. (2008). Uyumsuz davranışlar ve akademik becerilerin öğretimi. E. T. İftar, Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi (s. 181-198). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Bilen, K. (2011). Bilim ve sanat merkezlerine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin fen tutumlarının incelenmesi: Denizli BİLSEM örneği. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 2(4), 43-54.
- Bilgiç, H. C., & Şafak, P. (2020). Çoklu yetersizliği olan öğrencilere doğrudan öğretimle sunulan şematik düzenleyicinin bir fen konusunun öğretimine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.629598>
- Brigham, F. J., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2011). Science education and students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(4), 223-232. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2011.00343.x>

- Burke, R. V., Anderson, M. N., Bowen, S. L., Howard, M. R., & Allen, K. D. (2010). Evaluation of two instruction methods to increase employment options for young adults with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities, 31*(6), 1223-1233. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.07.023>
- Camlı-Erdoğan, S., & Kahveci, N., G. (2014). Farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin tutumlarına etkisi. *HAYEF Journal of Education, 12*(1), 191-207.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 115-121.
- Creswell, J. W. (2013). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. New Jersey
- Cullen, J. M. (2013). *Effects of self-directed video prompting using ipads on the vocational task completion of young adults with intellectual and developmental disabilities* (Yayılanmamış doktora tezi). The Ohio State University.
- Çapraz, C. (2016). *Ortaokul özel alt sınıfta öğrenim gören zihinsel yetersizliği olan öğrencilere doğrudan öğretim yöntemiyle bazı maddelerin 'katı-sıvı-gaz' hallerinin öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Çevik, M. (2016). Fen bilimleri dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilkokulda öğrenim görmekte olan hafif düzeyde zihinsel engele sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Education Sciences, 11*(1), 36-48.
- Çıkkılı, D. (2016). *Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fen konularının öğretiminde doğrudan öğretim ile şematik düzenleyiciyle öğretimin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Delen, E., & Bulut, O. (2011). The relationship between students' exposure to technology and their achievement in science and math. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 10*(3), 311-317.
- Demir, R. (2008). *Zihinsel engelli öğrencilere fen bilgisi dersinde sindirim konusunu basamaklandırılmış öğretim yöntemiyle sunulmasının etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Demircioğlu, G., & Kavgacı, G. (2020). Levels of students with intellectual disability in associating natural and artificial sounds to their sources. *Sakarya University Journal of Education, 10*(1), 29-52. <https://doi.org/10.19126/suje.550137>
- Denizli, H. (2015). *Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin ve Fen Bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecine ilişkin görüş ve önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi.
- Doenyas, C., Şimdi, E., Özcan, E. Ç., Çataltepe, Z., & Birkan, B. (2014). Autism and tablet computers in Turkey: teaching picture sequencing skills via a webbased ipad application. *International Journal of Child-Computer Interaction, 2*(1), 60-71. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2014.04.002>
- Elmaci, E. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan 7. sınıf kaynaştırma öğrencilerine fen bilgisi deneylerinin öğretiminde video destekli resimli etkinlik çizelgesinin etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Er-Nas, S., Çoruhlu, T. Ş., Çalık, M., Ergül, C., & Gülay, A. (2019). Öğrenme güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine yönelik Fen Bilimleri deneyleri kılavuzunun etkililiğinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 20*(3), 501-528. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.484937>
- European Commission. (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe*. Brussels: European Commission.
- Fernández-López, A., Rodríguez-Fórtiz, M.J., Rodríguez-Almendros, M.L. ve Martínez-Segura, M.J. (2013). Mobile learning technology based on iOS devices to support students with special education needs. *Computers & Education, 61*, 77-90.
- Foster, S. L. & Mash, E. J. (1999). Assessing social validity in clinical treatment research issues and procedures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*(3), 308- 319.
- Grillo, K. J., & Dieker, L. A. (2013). A new twist on vocabulary instruction for students with learning disabilities in biology. *The American Biology Teacher, 75*(4), 264-267. <https://doi.org/10.1525/abt.2013.75.4.7>
- Güzel-Özmen R., Bulut, A., Peker, K., Özbek, M., Şentürk, I., & Taşkın, T. (2002). Özel eğitim sınıflarında fen projeleri. *XII. Özel Eğitim Kongresi*, Ankara.

- Hammond, D. L., Whatley, A. D., Ayres, K. M., & Gast, D. L. (2010). Effectiveness of video modeling to teach iPod use to students with moderate intellectual disabilities, *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 525-538.
- Herdman, E. A. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi (HEAD)*, 3(1), 2-4
- Işıkoğan-Uğurlu, N. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde araç-gereç, materyal ve teknoloji kullanımı. H. Avcıoğlu (Ed.) içinde, *Özel eğitimde fen ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 179-284). Eğitim Kitap.
- İflazoğlu, A. & Saban, A. (2006). İlköğretim okullarında laboratuvar kullanımı ve her sınıf bir laboratuardır yaklaşımının tanıtılması, örnekler ve öneriler. 7. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara.
- İlik, Ş. Ş. (2009). *Hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde doğrudan öğretim yönteminin fen ve teknoloji dersine ilişkin kavramların öğretiminde etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Kanlı, E., & Emir, S. (2013). Probleme dayalı fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekalı ve normal öğrencilerin başarı ve yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 18-45. <https://doi.org/10.12973/nefmed201>
- Kaplan, K. (2011). *İlköğretim beşinci sınıfa devam eden zihinsel yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin temel astronomi kavramlarını algılama şekilleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kaptan, F. (1998). *Fen bilgisi öğretimi*. MEB Yayınları.
- Kaptan, F. ve Korkmaz H. (2001). İşbirliğine dayalı fen öğretiminin öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine etkisi, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Karabulut H, A. (2020). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere fen konularının kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin tabletlı ve tabletsiz sunumunun karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Karaer, G., & Melekoğlu, M. A. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere Fen Bilimleri öğretimi üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 789-819. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.532903>
- Karakoç, T. (2016). *Görme yetersizliği olan öğrencilerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı modellerinden rehberli keşfetme modelinin deneysel işlem becerilerine, akademik başarılarına ve Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. Nobel Akademik Yayıncılık
- Karsenti, T., & Fievez, A. (2013). The ipad in education: Uses, benefits, and challenges: A survey of 6057 students and 302 teachers in quebec, Canada.
- Kaya, G. (2016). *Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilere Fen Bilimleri dersinde "canlı-cansız" kavramının öğretiminde sabit bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- King, W., R., & He, J. (2005). Understanding the role and methods of meta-analysis in IS research. *Communications of the Association for Information Systems*, 16, 665-686.
- Kocadağ, T. (2009). *İlköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde İnteraktif Eğitim Yazılımları Kullanımının Kaynaştırma Öğrencilerinin Başarısına Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Mete, P. (2016). *Ortaokul özel alt sınıfta öğrenim gören zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere bazı maddelerin "sert-yumuşak" özelliklerinin doğrudan öğretim yöntemiyle öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen Bilimleri Dersi (İlkokul ve Ortaokul 3-4-5-6-7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) Fen Bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- National Research Council (NRC), (1996). *National Science Education Standarts*. National Academy Press.
- Olsen, J. K. (2007). *Impacts of technology-based differentiated instruction on special needs students in the context of an activity-based middle school science instructional unit* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Arizona.

- Organisation for Economic Co-operation, and Development [OECD] (2006). *Evolution of student interest in science, and technology. (studies)*. Paris: Global Science Forum. <http://www.oecd.org/science/inno/36645825.pdf>
- Öner, G. (2018). *Zihinsel engelli öğrencilere Fen Bilimleri dersinde canlıların sınıflandırılmasının bilgisayar destekli bireyselleştirilmiş öğretim yöntemiyle öğretiminin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Özokçu, O. (2013). Özel eğitim. A. Cavkaytar (Ed.) içinde, *Zihin yetersizliği olan öğrenciler* (s. 59-77). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sazak-Pınar, E., & Merdan, F. (2016). Grafik düzenleyicilerin otizmli öğrencilere fen bilgisi kavramlarının öğretimindeki etkililiği. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1), 111-131.
- Shah, N. (2011). I pads becomes learning tools for students with disabilities: Special education students become learning tools for students with disabilities. *Education Week*, 5(1), 12.
- Sola-Özgüç, C. (2015). *Zihin yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin bulunduğu bir sınıfta öğretim etkinliklerinin teknoloji desteği ile geliştirilmesi: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Şahin, M., & Yorek, N. (2009). Teaching science to visually impaired students: A smallscale qualitative study. *US-China Education Review*, 6(4), 19-26.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Türk Psikologları Derneği.
- Türker, Ç., & Çifçi-Tekinarıslan, İ. (2020). Zihin yetersizliği olan öğrenciye Fen Bilimleri dersinde uygulanan tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin etkililik ve verimliliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 623-643. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-638923>
- Vuran, S.(Ed.). (2013). *Özel eğitim*. Ankara: Maya Akademi.
- Vuran, S., & Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye’de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 9(1), 55-65. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000114
- Walker, H. M., & Hops, H. (1976). Use of normative peer data as a standard for evaluating classroom treatment effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9(2), 159-168.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., & Levine, P. (2006). *The academic achievement and functional performance of youth with disabilities: A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. <http://ies.ed.gov/ncser/pdf/20063000.pdf>
- Watts, L., Brennan, S., & Phelps, R. (2012). iPadCan: Trialling ipads to support primary and secondary students with disabilities. *Australian Educational Computing*, 27(2), 4-12
- Williams, K. (2013). *The use of video prompting via an ipad® and a system of leastmost prompting to teach individuals with moderate intellectual disabilities the vocational task of rolling silverware* (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University.
- Wolery, M., Ault, M., J. & Doyle, P., M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities use of response prompting strategies*. Longman Publishing Group.
- Wood., A. L. (2014). *Effects of systematic instruction on listening comprehension of science e-texts for students with moderate intellectual disability* (Unpublished doctoral dissertation). The University of North Carolina.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. C. (2017). *Çoklu yetersizliği olan az gören çocuklara doğrudan öğretimle sunulan şematik düzenleyicinin bir fen konusunun öğretiminde etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The rapidly developing and changing world of today changes human life significantly. Individuals' adaptation to this change is only possible with qualified education processes. In parallel with technological developments, the importance of science education has increased, and it took its place within the scope of education reforms of the USA in 1992 with the title of "National Science Education Standards" (National Research Council [NRC], 1996). Science education is a course that aims to prepare students for life by improving their interest and abilities in line with the goals of primary education, with the necessary knowledge, skills, and the habit of working in cooperation (İflazoğlu & Saban, 2006). In this context, science education emerges as an important variable that will greatly support the independent lives of individuals with special needs. Providing qualified science education to students with special needs will contribute to their knowledge of the problems they will encounter in daily life and to develop their ability to cope with these problems (Sola-Özgüç & Cavkaytar, 2015).

There are studies on science education conducted with students with special needs in the national literature. However, in the general framework, a review study for students with special needs has not been found. In this study, it is aimed to examine the studies on science education conducted with students with special needs between 2000 and 2020 in terms of various variables. In this context, it is thought that the study will provide researchers and practitioners with a general perspective and guide the future research by revealing the needed aspects of the subject.

Method

This study was carried out as a review study in which research on science education conducted with students with special needs were reviewed in terms of various variables between the years 2000 and 2020. Certain criteria were taken as a basis for the inclusion of the studies on science education conducted with students with special needs in the literature. These criteria are a) to be carried out between the years 2000 and 2020, b) to be performed with students with special needs c) to be graduate / doctoral thesis or to be published in a peer-reviewed journal, d) to be accessible in electronic databases e) to be conducted in Turkey.

The review process of the research was carried out by using the relevant keywords together or alone in the databases of the National Thesis Center, Google Academic, National and Academic Network and Information Center (ULAKBİM). The studies were examined in the light of the criteria determined for review, and 25 studies were decided to be included in the review. The studies included in the study were analyzed under two headings: quantitative research and qualitative research. In order to ensure coding reliability within the scope of the research, the titles of the coding keys related to the themes and sub-themes determined for the studies and a coding form related to them were developed and the reliability between coders was calculated. The coding reliability percentage was found to be 100% by examining the consistency of the coding forms.

Results, Discussion and Conclusion

In this study, 24 studies on science education conducted with students with special needs in Turkey were included. These studies were examined under two categories as quantitative research and qualitative research. It was determined that most of the quantitative studies were carried out using single-subject research models. Individuals with special needs have very different characteristics from each other depending on the type of disability they are affected by (Tekin-İftar & Kircaali-İftar, 2012). This makes it difficult to find adequate number of participants with similar characteristics for group experimental research. It is thought that the fact that single-subject studies provide valid and reliable results with a small number of

participants by providing validity and reliability with various methods leads researchers in the field to single-subject research methods.

It was seen that the studies in science education were mostly carried out with students with special needs between the ages of 10 and 15. When the studies were examined, it was determined that people in younger ages were not studied. It seems that more research should be done on science subjects with participants from early ages. In the process of learning new topics, it is important to monitor the acquisition levels of these subjects as well as the acquisition of the subjects. It was observed that monitoring data were collected in eleven of the studies. In most of the studies where persistent data was collected, it was stated how long the persistence data were collected after. In the studies where generalization data were collected, it was observed that the generalization process was carried out to different environments, different people, and / or different tools. It was seen in these studies that the inter-observer reliability data and application reliability data were collected. It may be suggested to plan for reliability data in future studies. Social validity data were collected in only five of the studies on science education for students with special needs (Bilgiç & Şafak, 2020; Elmaci, 2018; Karabulut, 2020; Sazak-Pınar & Merdan, 2016; Türker & Çiftçi-Tekinarslan, 2020). Including social validity data in studies conducted in order to help individuals with special needs acquire targeted skills will affect the quality of that study (Vuran & Sönmez, 2008).

When the aims of qualitative research on science education for students with special needs were examined, it was seen that the status of students related to science subjects were mostly revealed. In a study, it was aimed to determine and improve the status of students within the scope of science education (Sola-Özgüç, 2015). It was seen that the research designs of the studies examined in the qualitative research category were mostly case studies, while a research was carried out with action research. The solution of the problems determined as a result of the case studies will be possible with action research including intervention programs. In this context, it can be said that solution-oriented action research are needed in science education in our country.

In this study, studies on science education conducted with students with special needs in Turkey were introduced, and recommendations were made for the implementation and further research. This study focused on the research carried out in Turkey; studies conducted abroad were not included. Studies on science education carried out with individuals with special needs have gained momentum in recent years. Although the increase in the number of studies is a positive development, unfortunately, it is not at the desired level. It is seen that the studies were mainly carried out with the aim of determining the effectiveness of various methods in science education and determining the current situation. It is thought that there is a need for studies comparing the efficiency of teaching methods that are determined to be effective in science education for students with special needs. In addition, solution-oriented research is needed, in which the solutions of the problems are discussed rather than determining the situation. Also, studies mainly focus on certain disability groups, so carrying out similar studies on individuals in all disability groups will contribute to the literature.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 1

Sayfa: 86-107



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 1

Page: 86-107

İlkokul öğretmenlerinin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi

Examining the awareness levels of primary school teachers towards stuttering and peer bullying

Ahsen Erim,  <https://orcid.org/0000-0002-3191-6236>

Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, ahse.irim@sbu.edu.tr

Ayşe Aydın Uysal,  <https://orcid.org/0000-0002-3689-7628>

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayse.uysal@kocaeli.edu.tr

Bu çalışma, 10. Ulusal Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve 'Sözel Bildiri İkincilik Ödülü' kazanmıştır.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
15 Mart 2021	26 Nisan 2021	2 Mayıs 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Erim, A., & Uysal, A. A. (2021). İlkokul öğretmenlerinin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 86-107. <http://doi.org/10.33400/kuje.897259>

ÖZ

Okul çağı çocukları, vakitlerinin büyük bölümünü okullarında geçirmektedirler ve öğretmenler yaşamları üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin, kekemelik hakkında bilgili ve kekemeliğe yönelik açık bir tutum içinde olmalarının ise kekemeliği olan öğrencilerin maruz kalabilecekleri akran zorbalığını azaltma üzerinde merkez bir rolü olabileceğinden bahsedilmektedir. Bu çalışmanın amacı, ilkökul öğretmenlerinin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesidir. Anket araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmaya, Türkiye'nin farklı şehirlerinden 220 ilkökul öğretmeni katılmıştır. Verilerin toplanmasında ilgili alanyazın taranarak araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket kullanılmıştır. Kullanılan anket, 37 madde ve üç alt bölümden oluşmaktadır. Öğretmenlerin kekemeliğe yönelik farkındalık düzeylerinin, çeşitli değişkenlere göre olası farklılaşma durumunun incelenmesi için ise normal dağılım varsayımı karşılanmadığı için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H-Testleri kullanılmıştır. Ankette yer alan iki adet açık uçlu sorunun analizi için de içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeylerinin artırılması gerektiğini göstermiştir. Ayrıca kekemelik hakkında araştırma yapan öğretmenlerin, araştırma yapmayan öğretmenlere ve kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla kekemeliğe yönelik farkındalık düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlere yönelik kekemelik ve akran zorbalığı hakkında eğitim programlarının hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kapsamında uygulanmasının, okul çağı kekemelik yönetiminde olumlu etkileri olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak öğretmenlere yönelik düzenlenecek eğitim içeriklerinin; kekemeliğin nedenleri ve çok boyutlu doğası, kekemelik hakkında doğru bilinen yanlışlar, kekemeliği olan bireylere eşlik edebilen psikososyal sorunlar ve/veya DEHB nitelikleri, kekemeliği olan öğrencilere yönelik uygun sınıf stratejileri ve akran zorbalığı yönetimi başlıklarını içermesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: akran zorbalığı, eğitim, farkındalık, ilkökul öğretmeni, kekemelik

ABSTRACT

School age children, spend most of their time in school, and teachers play an important role in their lives. It is mentioned that teachers' being knowledgeable about stuttering and having open attitude towards stuttering may have a central role in reducing the peer bullying that students with stuttering may be exposed to. The aim of this study is to examine the awareness levels of primary school teachers about stuttering and peer bullying. 220 primary school teachers from different cities of Turkey participated in this survey method study. A survey prepared by the researchers by scanning the relevant literature, was used as a data collection tool. The survey consists of 37 items and three subsections. Mann Whitney U and Kruskal Wallis H-Tests were used to examine whether the teachers' awareness of stuttering differed according to various variables, since the assumption of normal distribution was not met. Content analysis was also applied to analyze the two open-ended questions. The results of this study show that teachers' awareness levels of stuttering and peer bullying should be increased. In addition, the level of awareness of the teachers who did research on stuttering, and the female teachers is significantly higher compared to the teachers who did not do the research and the male teachers on stuttering. It is thought that implementing education programs about stuttering and peer bullying for teachers within the scope of pre-service and in-service training may have positive effects on school-age stuttering management. Based on the results of this study; the educational contents prepared for teachers should include causes and multidimensional nature of stuttering, false facts about stuttering, psychosocial problems and/or ADHD aspects that may accompany stuttering, appropriate classroom strategies for students who stutter and peer bullying management.

Keywords: awareness, education, peer bullying, primary school teacher, stuttering

GİRİŞ

Kekemelik, konuşma akışındaki yüksek sıklık ve şiddetteki kesintiler ile karakterize olan bir akıcılık bozukluğudur. Konuşma içerisinde gözlenen tekrar, uzatma ve bloklar; temel kekemelik davranışları olarak adlandırılmaktadır. Bireyin, bu temel kekemelik davranışlarından kaçmak ve/veya kurtulmak için yapmış olduğu göz kırpmaya gibi fiziksel veya sözcük değiştirme gibi sözel davranışları ise ikincil davranış olarak tanımlanmaktadır (Guitar, 2014, s. 42). Kekemelik, tüm kültür ve toplumlarda görülebilen evrensel bir bozukluk olup (Guitar, 2014, ss.42) yaşam boyu görülme sıklığının %5 (Ambrose vd., 1997; Craig vd., 2002; Guitar, 2014; Yairi & Seery, 2015); yaygınlık oranının ise %1 olduğu bildirilmektedir (Guitar, 2014; Yairi & Seery, 2015). Genel kabul edilen bu oranlarla birlikte, kekemeliğin görülme sıklığının %5'ten daha çok, yaygınlık oranının ise %1'den daha az olabileceği de belirtilmektedir (Yairi & Ambrose, 2013). Kekemelik sıklıkla çocukluk çağı döneminde (5 yaş öncesinde) ortaya çıkmakta (Yairi & Ambrose, 2013) ve bu dönemdeki hızlı dil ve konuşma gelişimi ile ilişkilendirilmektedir (Reilly vd., 2009). Kekemeliğin etiyojisine yönelik yapılan araştırmalar ise bozukluğun biyolojik temellerinin olduğunu göstermektedir (Ambrose, 2004). Kekemeliğin ortaya çıkmasında, genetik ve çevresel etmenlerin karmaşık bir etkileşimi olduğu belirtilmektedir (Dworzynski, 2007; Yairi vd., 1996).

Yapılan çalışmalar, kekemeliği olan çocuklara Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) niteliklerinin eşlik edebildiğini göstermektedir (Donaher & Richels, 2012; Druker vd., 2019; Healey & Reid, 2003). Kekemeliği olan okul çağı çocuklarına eşlik edebilen bir diğer durum ise kaygı belirtileri ve psikososyal sorunlardır (Cherif vd., 2018; Giorgetti vd., 2015; Iverach vd., 2016). Kekemeliği olan çocukların, akıcı konuşan akranları kadar popüler ve lider olmadıklarını ve akran zorbalığına daha çok maruz kaldıklarını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Blood & Blood, 2004; Davis vd., 2002). Hatta kekemeliği olan çocuklarda, akran zorbalığına maruz kalma ile çocuk tarafından belirtilen yüksek kaygı düzeyi arasında ilişki olduğu görülmüştür (Blood & Blood, 2007).

Akran zorbalığı, okullarda ciddi düzeyde olumsuz sonuçlara yol açabilen ve tüm dünyada görülebilen bir sorundur. Zorbalık, güçlü olan kişinin güçsüz kasıtlı zarar verme niyeti ile tekrarlı bir biçimde uygulamış olduğu fiziksel veya psikolojik zarar verme davranışı olarak tanımlanmaktadır (Blood vd., 2010). Zorbalığın temel olarak dört farklı türünden bahsetmek mümkündür. Bunlar sözel (ad takma gibi), fiziksel (dövme, vurma gibi), ilişkisel (gruptan dışlama gibi) ve siber (teknolojik cihazlar aracılığı ile) zorbalık olarak ifade edilmektedir (Berger, 2007). Yapılan çalışmalar, öğrencilerin akran zorbalığı içerisinde yer alma oranlarının (zorba, kurban ya da izleyici olarak) %30-60 arasında değiştiğini göstermektedir (Card & Hodges, 2008; Nansel vd., 2001; Wang vd., 2009). Akran zorbalığı türlerinin görülme oranlarına bakıldığında, lise öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada; fiziksel zorbalığa, %35; sözel zorbalığa, %33 ve duygusal (ilişkisel) zorbalığa ise %28 oranlarında rastlanmıştır (Kepenekci & Çınkır, 2006). Yine bir başka çalışmada da %53.6 sözel, %51.4 ilişkisel, %20.8 fiziksel ve %13.6 oranında ise siber zorbalık bildirilmiştir (Wang vd., 2009).

Okul yıllarında kekemeliği olan çocuklarda, akran zorbalığının sık rastlanan bir sorun olduğu ifade edilmektedir (Langevin vd., 1998). Yapılan çalışmalar, kekemeliği olan çocukların yaklaşık %44-83 aralığında akran zorbalığına maruz kaldıklarını göstermektedir (Blood vd., 2011; Nicholls, 2013). Akran zorbalığının incelendiği bir başka çalışmada ise kekemeliği olan yetişkinlerin çoğu, okul yıllarında akran zorbalığına uğradıklarını ve bu durumun da uzun süreli etkilerini yaşadıklarını belirtmişlerdir (Hugh-Jones & Smith, 1999). Ülkemizde yürütülen bir çalışmada ise kekemeliği olan yetişkinlerin %85'inin, okul yaşamları boyunca zorbalığa maruz kaldığı ve en sık karşılaştıkları zorbalık türlerinin ise 'alay etme ve isim takma' olduğu bulunmuştur (Kara & Karamete, 2018). Kekemeliğe yönelik olumsuz akran tepkileri sıklıkla stres ve kaygı ile sonuçlanabilmekte, bu durum da bireyin öz güveni ve yaşam kalitesi üzerinde uzun dönemli etkilere yol açabilmektedir (Blood & Blood, 2007, 2016; Craig vd., 2009; Yaruss & Quesal, 2004).

Akran zorbalığının okullardaki yaygınlık oranları ve olası olumsuz sonuçları (Blood vd., 2010; Blood & Blood, 2016), öğretmenleri de içeren okul personelinin konuya ilişkin farkındalık ve tutumlarının incelenmesini gerektirmektedir (Aksoy, 2019; Küpeli, 2020). Çünkü etkili bir akran zorbalığı yönetimi, öğretmenleri de içeren okul personelinin katılımı ve sürece ilişkin farkındalığı ile mümkündür (Blood vd., 2010). Okul çağı çocukları, vakitlerinin büyük bir bölümünü okullarında geçirmektedirler dolayısıyla özellikle eğitim yılları içerisinde öğretmenlerin, çocukların yaşamları üzerinde önemli etkileri olduğu açıktır (Abdalla & St. Louis, 2012; Abrahams, 2015).

Alanyazına bakıldığında, öğretmenlerin kekemeliğe yönelik bilgi eksiklikleri ve olumsuz tutumlarının olduğunu gösteren çeşitli çalışmalar görülmektedir (Abdalla & St. Lois, 2012; Hearne vd., 2020; Kumar & Varghese, 2018; Lass vd., 1992; Panico vd., 2018; Plexico vd., 2013). Yeakle ve Cooper (1986) tarafından yürütülen bir çalışmada, 521 öğretmenin kekemeliğe yönelik algıları incelenmiştir. Çalışma sonuçları, öğretmenlerin kekemeliğin nedeninin psikolojik olduğuna yönelik yanlış inançlarının olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumu destekleyen farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Abdalla & St. Lois, 2012; Plexico vd., 2013). Yapılan bir başka çalışma, öğretmenlerin kekemeliğe yönelik olumlu tutumları olsa da kekemeliğin nedenlerine ve kekemelik hakkında sınıf stratejilerine yönelik bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermiştir (Hearne vd., 2020).

Öğretmenlerden varsayımsal olarak belirtilen kekemeliği olan öğrencileri tanımlamalarının istendiği bir çalışmada ise öğretmenler genellikle 'gergin', 'utangaç', 'güvensiz' gibi olumsuz sıfatlar kullanmışlardır (Lass vd., 1992). Abdalla ve St. Lois (2012) tarafından yürütülen bir çalışmada da öğretmenlerin kekemeliğe yönelik bilgi eksikliklerinin ve olumsuz kalıp yargılarının olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, sınıflarında kekemeliği olan bir öğrencileri olduğunda, kendilerini çaresiz ve kaygılı hissettiklerini ifade etmişlerdir (Plexico vd., 2013). Adriaensens ve Struyf (2016) çalışmalarında, öğretmenlerin kekemeliği olan öğrencileri ile kekemelik hakkında nadiren konuştukları neticesine ulaşmışlardır. Bir diğer çalışmada, öğretmenlerin kekemeliği olan çocuklara yönelik rol ve sorumluluklarının farkında oldukları görülmektedir. Ancak aynı çalışma içerisinde, disleksi öğretmenler açısından kekemeliğe kıyasla daha önemli olarak düşünülmüştür (Pachigar vd., 2011). Öğretmenler ile öğretmen olmayan kişilerin kekemeliğe yönelik inançlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada ise iki grup arasında fark bulunmamıştır. Aynı çalışma içerisinde cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve kekemeliği olan birisini tanıma durumunun, kekemeliğe yönelik inançlar üzerinde etkili olduğu da saptanmıştır (Arnold vd., 2015). Türkiye'de yürütülen çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin (Bora & Toğram, 2018) ve öğretmen adaylarının (Uysal & Tura, 2018) konuşma bozukluklarına yönelik farkındalıklarını inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Kekemeliğe yönelik öğretmen tutumlarını inceleyen çalışmalara bakıldığında ise öğretmenlerin kekemeliğe yönelik olumsuz bir tutum içerisinde olmadıkları (İlban, 2020; Saman, 2020); ancak konu ile ilgili bilgi eksikliklerinin bulunduğu görülmektedir (Saman, 2020).

Kekemelik terapilerinde, terapi hedefleri bireye göre farklılık gösteriyor olmakla birlikte terapi kazanımlarının günlük yaşama aktarılmasında, bireyin çevresindeki kişilerin (Ör. aile, öğretmen ve arkadaş) sürece destek olmaları son derece önemlidir (Tollerfield, 2003). Öğretmenlerin, kekemeliği olan çocuğa güvenli ve anlayışlı bir çevre oluşturma açısından çok önemli rollerinin olduğu söylenebilir. Ancak bunun için öğretmenlerin konu ile ilgili farkındalık düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir (Hearne vd., 2020). İlaveten öğretmenlerin kekemeliğe yönelik doğru bilgi ve inançlara sahip olmalarının, kekemeliği olan çocukların akran ilişkileri üzerinde dolaylı etkileri olabileceğinden de bahsedilmektedir (Arnold vd., 2015). Dahası öğretmenlerin kekemelik hakkında bilgili ve kekemeliğe yönelik açık bir tutum içinde olmalarının, kekemeliği olan öğrencilerin maruz kalabilecekleri akran zorbalığını azaltma üzerinde merkezi bir rolü olabileceği de söylenebilir (Ör. Bauer vd., 2007; Langevin & Prasad, 2012).

Tüm bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalıklarının, okul çağı kekemelik yönetimi için önemli olduğu düşünülmüştür. Buna karşın Türkiye'de son derece ilişkili olduğu belirtilen bu iki durumu birlikte ele alan bir farkındalık

çalışmasına ulaşılammıştır. Bu gerekçe ile bu araştırmanın amacı, ilkökul öğretmenlerinin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesidir. Bu kapsamda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin kekemelik tanımına ilişkin farkındalık düzeyleri nasıldır?
- 2- Öğretmenlerin kekemeliğinin yaygınlığına ilişkin farkındalık düzeyleri nasıldır?
- 3- Öğretmenlerin kekemeliği olan bireylere ilişkin algıları nasıldır?
- 4- Öğretmenlerin kekemeliği olan öğrencilere yönelik dinleyici tepkileri hakkında farkındalık düzeyleri nasıldır?
- 5- Öğretmenlerin kekemeliği olan öğrencilere yönelik öğretmen davranışları hakkında farkındalık düzeyleri nasıldır?
- 6- Öğretmenlerin kekemeliği olan öğrencilere yönelik farkındalık düzeyleri, demografik özelliklerden etkilenmekte midir?
- 7- Öğretmenlerin kekemeliği olan öğrencilerini yönlendirebilecekleri uzmanlara ilişkin farkındalık düzeyleri nasıldır?
- 8- Öğretmenlerin akran zorbalığı ve kekemelik özelinde akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeyleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, anket araştırma yöntemi kullanılmıştır. Anket araştırması, katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara yanıtlanması aracılığıyla veri toplanmasını içermektedir. Anket araştırmalarından ise anket türlerine göre elektronik anket yöntemi tercih edilmiştir. İnternet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte, anketlerin uygulanmasında da internetten yararlanılmaya başlanmıştır. Hem hızlı hem de ucuz olması, bu araştırma yönteminin avantajları olarak gösterilmektedir (Sevinç, 2017).

Katılımcı Bilgisi

Araştırmanın katılımcı grubu, Türkiye'nin farklı şehirlerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkökullarda hizmet vermekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak istediğini belirten 220 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler, Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyet, Yaş, Deneyim Süresi, Kekemeliği Olan Birisini Tanıyıp Tanımama ve Kekemelik vle İlgili Bir Araştırma Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Dağılımları

Özellik (n=220)	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	172	78.2
Erkek	48	21.8
Yaş Aralığı		
20-29	111	50.5
30-39	39	17.7
40-49	36	16.4
50-59	23	10.5
60-69	11	5.0

Tablo 1 (devam ediyor)

Özellik (n=220)	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Deneyim Süresi		
0-5 yıl	116	52.7
6-10 yıl	16	7.3
11+	88	40
Kekemeliği Olan Birisini Tanıma Durumu		
Evet	187	85.0
Hayır	33	15.0
Kekemelik Hakkında Araştırma Yapma Durumu		
Evet	89	40.5
Hayır	131	59.5

Katılımcıların belirlenmesinde izlenen yöntem

Örneklem seçiminde, pandemi koşulları gerekçesiyle olasılıksız örnekleme yöntemlerinden birisi olan elverişlilik örnekleme tercih edilmiştir. Elverişlilik örnekleme yönteminde, katılımcılar evrenin içerisinde araştırma için elverişli oldukları için seçilmektedirler. Dolayısıyla öğelerin seçiminde, olasılık hesabı yapılamamaktadır (Böke, 2017).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, verilerin toplanabilmesi amacı ile 'Kekemelik ve Akran Zorbalığına Yönelik Farkındalık Düzeyi Belirleme Anketi' kullanılmıştır. Anket, araştırmacılar tarafından kekemelik alanında kullanılan öğretmen farkındalık anketleri ve konu ile ilişkili makaleler taranarak oluşturulmuştur. Anket, toplamda 3 bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde; katılımcıların cinsiyetleri, yaş aralıkları, meslekteki deneyim süreleri, kekemeliği olan birisini tanıma ve kekemelik hakkında araştırma yapma durumlarını inceleyen 5 adet seçeneği soru maddesi yer almaktadır. Kekemeliği olan birisini tanıma ve kekemelik hakkında araştırma yapma sorularına verilebilecek olası yanıtlar, evet/hayır seçeneklerinden oluşmaktadır.

Anketin ikinci bölümü, öğretmenlerin kekemeliğe yönelik farkındalık düzeylerini inceleyen 26 seçeneği ve 1 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Seçeneği soru maddeleri; 'katılıyorum', 'kararsızım' ve 'katılmıyorum' seçeneklerinden oluşmaktadır. Soruların bir kısmı için 'katılıyorum', bir kısmı için ise 'katılmıyorum' seçeneği doğru yanıtıdır. Soruların ikisi, kekemeliği tanıma ve genel özelliklerine; dördü, kekemeliğin nedenlerine; biri, kekemeliğin yaygınlığına; altısı, kekemeliği olan bireylerin özelliklerine; biri, kekemeliğe yönelik dinleyici tepkilerine ve on ikisi ise kekemeliği olan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına yöneliktir. Bu bölümde yer alan açık uçlu soruda, öğretmenlerin kekemeliği olan öğrencilerini hangi uzmana yönlendirebilecekleri sorgulanmaktadır.

Anketin üçüncü bölümü, akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeyini inceleyen dört seçeneği ve bir açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu kısımda yer alan açık uçlu soruda, katılımcılara kekemeliği olan öğrencileri akran zorbalığına maruz kalırsa nasıl bir yol izleyebilecekleri sorusu yöneltilmektedir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

'Kekemelik ve Akran Zorbalığına Yönelik Farkındalık Düzeyi Belirleme Anketi' oluşturulmadan önce alan yazında anket geliştirme konusunda izlenen adımlar temel alınmıştır (Büyüköztürk, 2005). Buna göre öncelikle konu ile ilgili kaynaklar taranmış ve problem tanımlanmıştır. Ardından araştırmacılar tarafından hazırlanan 45 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bunu takiben anketin kapsam geçerliliği için anket, dil ve konuşma bozuklukları alanında uzman üç öğretim elemanı tarafından anlaşılabilirlik, bilimsel doğruluk ve içerik açılarından kontrol edilmiştir. Buna göre uzmanlar, maddeler için 'Uygun' veya 'Uygun değil' şeklinde görüş belirtmişlerdir. Madde havuzundan madde seçiminde, uzmanların her bir madde için

belirttikleri uyuşma düzeyinin %95 olduğu bulunmuştur. Bunun ardından hazırlanan anket formu ile 10 öğretmen üzerinde bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Böylelikle 37 maddeden oluşan ankete son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Anket, katılımcılara sosyal medya üzerinden çevrimiçi kanallar vasıtası ile ulaştırılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 21.0 (NY IMB Corp., 2012) programı kullanılmıştır. Bulguların yorumlanması için anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Ankete verilen doğru yanıtların sıklık ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Grupların farkındalık düzeylerinin yaş, cinsiyet, deneyim süresi, kekemeliği olan birisini tanıyıp tanımama ve kekemelik hakkında bir araştırma yapıp yapmama durumlarına göre farklılaşma durumunu incelemek için normal dağılım varsayımı karşılanmadığı için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H- Testleri kullanılmıştır. Anket içerisinde bulunan 2 adet açık uçlu sorunun analizi için ise içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, sözlü ve yazılı materyalin sistematik analizidir (Akt. Demirci ve Köseli, 2017; Balcı, 2000). İçerik analizinde; problem tanımlanmakta, kodlama kuralları tespit edilmekte, örneklemin bölüneceği birimler ve bunların kapsayacağı kategoriler saptanmaktadır (Demirci ve Köseli, 2017). İçerik analizinde farklı analiz teknikleri kullanılabilir. Bu çalışma içerisinde frekans analizi kullanılmıştır. Bu teknik ile araştırmacılar tarafından belirlenen unsurların tekrar etme sıklığı ve bu unsurların sayısal, yüzdesel ve oransal tekrar etme sıklığı gösterilmektedir (Akt. Demirci ve Köseli, 2017; Bilgin, 2007).

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28/12/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 61351342/ 2020-617

BULGULAR

İlkokul öğretmenlerinin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeylerini incelemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırma kapsamında yanıt aranan sorulara göre sunulmuştur.

Katılımcıların “Kekemelik” Tanımına İlişkin Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular

Ankette, kekemeliğin tanımı ve doğasına ilişkin iki soru bulunmaktadır. Bu soruların doğru yanıtı “katılıyorum” seçeneğidir. Tablo 2’de bu iki soruya doğru yanıt veren katılımcıların sıklık ve yüzdeleri sunulmaktadır.

Tablo 2’de araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin büyük bir oranının (%87.7, n=193) kekemeliğin bir akıcılık bozukluğu türü olduğunu bildikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların yine büyük çoğunluğunun (%95.5, n=210) kekemelik şiddetinin değişken doğasının da farkında oldukları görülmektedir.

Tablo 2***Kekemeliğin Tanımı ve Doğasına İlişkin Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular***

Soru	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Kekemelik, ses/hece/sözcük/öbek tekrarları, ses uzatmaları ve bloklar ile karakterize olan bir akıcılık bozukluğu türüdür.	193	87.7
Kekemelik şiddeti, farklı durum ve ortamlarda değişken bir seyir izleyebilir.	210	95.5

Katılımcıların “Kekemelik” Nedenlerine İlişkin Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular

Ankette, kekemeliğin nedenlerine ilişkin dört soru bulunmaktadır. Bu sorulardan ilk üçü için doğru yanıt “Katılmıyorum” seçeneği iken dördüncüsü için doğru yanıt “Katılıyorum” seçeneğidir. Tablo 3’te bu sorulara doğru yanıt veren katılımcıların sıklık ve yüzdeleri sunulmaktadır.

Tablo 3’te katılımcıların yalnızca %4.1’inin (n=9), kekemeliğin korku ve kaygı gibi psikolojik faktörlerden kaynaklanmadığını bildiği; %73.6’sının (n=162), kekemeliğin taklit yolu ile öğrenilecek bir davranış olmadığını bildiği; %70’inin (n=154), çocukların dikkat çekmek için kekelemediklerini bildiği ve yalnızca %48.2’sinin (n=106), kekemeliğin nedeninin genetik ve nörofizyolojik temelleri olduğunu bildiği görülmektedir.

Tablo 3***Kekemeliğin Nedenlerine İlişkin Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular***

Soru	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Kekemeliğin nedeni korku ve kaygı gibi psikolojik faktörlerdir.*	9	4.1
Kekemelik taklit yolu ile öğrenilerek kazanılan bir davranıştır. *	162	73.6
Birçok çocuk dikkat çekmek için kekeler. *	154	70
Kekemelik, genetik ve nörofizyolojik temelleri olan bir bozukluktur.	106	48.2

*“Katılmıyorum” seçeneği doğru yanıt olan sorular.

Kekemeliğin Yaygınlığına İlişkin Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular

Ankette, kekemeliğin yaygınlığına ilişkin bir soru bulunmaktadır. Bu soru için doğru yanıt “katılıyorum” seçeneğidir. Tablo 4’te bu soruya doğru yanıt veren katılımcıların sıklık ve yüzdeleri sunulmaktadır. Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların çok büyük bir kısmının (%95.9, n=211) kekemeliğin her ırktan ve kültürden gelen bireyde görülebildiğini bildikleri görülmektedir.

Tablo 4***Kekemeliğin Yaygınlığına İlişkin Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular***

Soru	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Kekemelik, tüm dünyada çeşitli coğrafyalarda yaşayan her ırktan ve kültürden gelen bireyde görülebilmektedir.	211	95.9

Kekemeliği Olan Bireylere Atfedilen Özelliklere İlişkin Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular

Ankette kekemeliği olan öğrencilerin özelliklerine ilişkin altı soru bulunmaktadır. Bu sorular arasında birinci, ikinci, beşinci ve altıncı sorular için doğru yanıt “katılmıyorum” seçeneği iken üçüncü ve dördüncü sorular için doğru yanıt “katılıyorum” seçeneğidir. Tablo 5’te sorulara doğru yanıt veren katılımcıların sıklık ve yüzdeleri sunulmaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde, kekemeliği olan bireylerin sorumluluk özellikleri ile ilgili yanlış ifadeyi katılımcıların büyük oranda (%85.5, n=188) doğru yanıtladıkları görülmektedir. Kekemeliği olan bireylerin zeka düzeyi ile ilgili yanlış ifadeyi içeren soruyu da katılımcıların büyük oranda

(%95.9, n= 211) doğru yanıtları görülmektedir. Kekemeliği olan çocuklara eşlik edebilen diğer durumlar ile ilgili sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde, kekemeliğe DEHB durumunun eşlik edebildiğini katılımcıların sadece %41.4'ünün (n=91) bildiği görülmektedir.

Tablo 5*Kekemeliği Olan Öğrencilere Atfedilen Özelliklere İlişkin Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular*

Soru	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Genellikle kekemeliği olan öğrenciler, kekemeliği olmayanlar kadar sorumluluk sahibi değildir.*	188	85.5
Kekemeliği olan öğrenciler, ortalamanın altında zekaya sahiptir.*	211	95.9
Kekemeliği olan öğrenciler, dikkat dağınıklığı ve/veya hiperaktivite bozukluğu da yaşayabilirler.	91	41.4
Kekemeliği olan öğrencilerde duygusal ve sosyal problemler görülebilmektedir.	170	77.3
Kekemeliği olan öğrenciler, sıklıkla utangaç ve sessiz bir yapıya sahiplerdir.*	32	14.5
Kekemeliği olan öğrenciler, heyecanlı bir yapıya sahiplerdir.*	27	12.3

*"Katılmıyorum" seçeneği doğru yanıt olan sorular.

Katılımcıların büyük bir kısmının (%77.3, n=170) kekemeliğe duygusal ve sosyal problemlerin eşlik edebildiğinin farkında oldukları görülmektedir. Kekemeliği olan bireylerin kişilik özellikleri ile ilgili sorulara bakıldığı zaman katılımcıların sadece %14.5'inin (n=32), kekemeliği olan bireylere utangaç ve sessiz özelliklerini atfetmedikleri görülürken yine sadece %12.3'ünün (n=27) kekemeliği olan çocuklara heyecanlı olma özelliğini atfetmedikleri görülmektedir.

Kekemeliği Olan Öğrencilere Yönelik Dinleyici Tepkilerine İlişkin Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular

Ankette, kekemeliği olan bireylere yönelik dinleyici tepkileri ile ilgili bir soru bulunmaktadır. Söz konusu soru için doğru yanıt "katılmıyorum" seçeneğidir. Tablo 6'da soruya doğru yanıt veren katılımcıların sıklık ve yüzdeleri sunulmaktadır. Tablo 6 incelendiğinde kekemeliği olan öğrencilere yönelik dalga geçme dinleyici tepkisinin hatalı bir tepki olduğunun katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%87.7, n=193) tarafından doğru olarak bilindiği görülmektedir.

Tablo 6*Kekemeliği Olan Bireylere Yönelik Dinleyici Tepkilerine İlişkin Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular*

Soru	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Dalga geçmek, kekemeliğe yönelik yaygın bir tepkidir ve kekemeliği olan öğrencinin konuşmasını etkilemez bu nedenle kekemeliği olan çocuklar, bu tepkiyi beklemeli ve kabul etmelidir.*	193	87.7

*"Katılmıyorum" seçeneği doğru yanıt olan sorular.

Kekemeliği Olan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Davranışları ile İlgili Bulgular

Ankette, kekemeliği olan bireylere yönelik öğretmen davranışları ile ilgili on iki soru bulunmaktadır. Söz konusu sorular arasında birinci, üçüncü, beşinci, yedinci, dokuzuncu ve on birinci sorular için doğru yanıt "katılmıyorum" seçeneğidir. İkinci, dördüncü, altıncı, sekizinci, onuncu ve on ikinci sorular için ise doğru yanıt "katılıyorum" seçeneğidir. Tablo 7'de sorulara doğru yanıt veren katılımcıların sıklık ve yüzdeleri sunulmaktadır.

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin çok büyük bir kısmının (%94.1, n=207), kekemeliği olan öğrencilerine yardım konusunda önemli etkilerinin bulunduğu farkında oldukları görülmektedir. Bununla birlikte 'Kekemeliği olan çocuklara konuşmadan önce düşünmeleri gerektiğini söylemek gerekir' yanlış ifadesine öğretmenlerin doğru yanıt oranının düşük olduğu (%33.6; n=74) görülmüştür.

Tablo 7**Kekemeliği Olan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Davranışları**

Soru	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Kekemeliği olan çocuklara takıldıkları kelimeleri akıcı söyleyene kadar tekrar ettirmek iyi bir uygulamadır.*	111	50.5
Kekemeliği olan çocuklar ile aceleci olmayan bir şekilde, zaman baskısı oluşturmadan ve sık duraklamalar ile konuşmak iyi bir uygulamadır.	202	91.8
Çocuğun konuşurken kekelememesine yönelik sürekli olarak söylemler ve hatırlatmalarda bulunmak akıcılığı arttırmak için etkili bir stratejidir.*	153	69.5
Kekemeliği olan çocukların nasıl söylediklerine değil ne söylediklerine dikkat etmek gerekir.	168	76.4
Öğretmenler kekemeliği olan çocuklara 'sakin ol' veya 'rahatla' benzeri ifadeler ile rahatlamaları için ısrar ettiklerinde kekemeliği olan çocuklar daha akıcı olurlar.*	118	53.6
Öğretmenlerin iyi birer dinleyici olmaları, kekemelik ile baş etme konusunda önemlidir.	212	96.4
Öğretmenler, kekemeliği olan çocuklara konuşmadan önce düşünmeleri gerektiğini söylemelidir.*	74	33.6
Kekemeliği olan öğrenciler kekelelerken göz temasını sürdürmek onları rahatlatır.	126	57.3
Öğretmenler, kekemeliği olan çocukları daha az konuşmayı gerektiren meslekleri seçmeleri konusunda teşvik etmelidirler.*	170	77.3
Öğretmenlerin, kekemeliği olan çocukların konuşmaproblemleri ile baş etme sürecinde onlara yardım konusunda önemli etkileri bulunmaktadır.	207	94.1
Öğretmenler, kekemeliği olan çocukları sözlü sunumlar gibi etkinliklerden muaf tutmalıdır.*	155	70.5
Öğretmenlerin kekemeliği olan çocuklar takıldıklarında onların konuşmalarını tamamlamaları, kekeleyen çocuklar için yararlıdır.	138	62.7

*"Katılmıyorum" seçeneği doğru yanıt olan sorular.

Katılımcıların Kekemeliğe İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Deneyim Süreleri, Kekemeliği Olan Birisini Tanıma ve Kekemelik ile İlgili Araştırma Yapma Durumlarına Göre İncelenmesi

Katılımcıların kekemeliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin cinsiyet, yaş, deneyim süresi, kekemeliği olan birisini tanıma ve kekemelik ile ilgili araştırma yapma durumlarına göre incelenmesi için doğru yanıtladıkları her soru "1" yanlış yanıtladıkları ve/veya kararsız kaldıkları her soru "0" ile puanlanmıştır. Tablo 8'de katılımcıların farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Tablo 8**Katılımcıların Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine İlişkin Betimsel İstatistikler**

Grup	n	Ortanca	Ort.	Min.	Maks.	S.S	Çarp.	Bas.	S-W	
									0.96	0.001*
Kadın	172	18	18.02	6	27	3.2	-0.65	1.23	0.96	0.001*
Erkek	48	16	16.19	9	22	3.1	-0.33	-0.29	0.98	0.438

Tablo 8 incelendiğinde grupların Shapiro Wilk değerlerinin anlamlı olduğu bir diğer ifade ile dağılımlarının normal olmadığı görülmektedir. Bu nedenle grupların puanları arasındaki farklılıkların belirlenmesi için parametrik olmayan testler içerisinde Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Bu teste ilişkin bulgular Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9*Katılımcıların Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	172	118.64	20406	2728	0.001*
Erkek	48	81.33	3904		

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde iki grubun farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu (U=2728, p= 0.001) görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında kadınların bilgi düzeyi sıra ortalamalarının (118.64), erkeklerin bilgi düzeyi sıra ortalamasından (81.33) fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, kadınların kekemeliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin erkeklerin farkındalık düzeyinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların kekemeliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin yaş ve deneyim süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları, kekemeliğe ilişkin farkındalık düzeyinin yaş ve deneyim süresinden etkilenmediğini göstermiştir (p>0.05).

Tablo 10'da ise katılımcıların farkındalık düzeylerinin kekemelik ile ilgili araştırma yapıp yapmama durumlarına göre incelenmesine ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Tablo 10*Katılımcıların Farkındalık Düzeylerinin Kekemelik Hakkında Araştırma Yapıp Yapmama Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Grup	n	Ortanca	Ort.	Min.	Maks.	S.S	Çarp.	Bas.	S-W	
										p
Evet	89	19	18.47	9	27	3.1	-0.15	0.39	0.98	0.216
Hayır	131	18	17.04	6	24	3.2	-0.77	0.58	0.95	0.001*

*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde grupların Shapiro Wilk değerlerinin anlamlı olduğu bir diğer ifade ile dağılımlarının normal olmadığı görülmektedir. Bu nedenle grupların puanları arasındaki farklılıkların belirlenmesi için parametrik olmayan testler içerisinde Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Bu teste ilişkin bulgular Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11*Katılımcıların Farkındalık Düzeylerinin Kekemelik Hakkında Araştırma Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Karşılaştırılması*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	89	125.18	11.141	4.523	0.005*
Hayır	131	100.53	13.169		

*p<.05

Tablo 11 incelendiğinde iki grubun farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu (U=4.523, p= 0.005*) görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında kekemelik hakkında araştırma yaptığını belirten katılımcıların farkındalık düzeyi sıra ortalamalarının (125.18), araştırma yapmayanların sıra ortalamasından (100.53) fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, kekemelik ile ilgili araştırma yapan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin, araştırma yapmayan öğretmenlerin farkındalık düzeyinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların kekemeliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin kekemeliği olan birisini tanıyıp tanımama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları, kekemeliğe ilişkin farkındalık düzeyinin kekemeliği olan birisini tanıma durumundan etkilenmediğini göstermiştir (p>0.05).

Katılımcıların Kekemeliği Olan Öğrencilerinin Tanı ve Terapi Süreçleri İçin Yönlendirme Yaptıkları Kişilere İlişkin Bulgular

'Kekemeliği olan öğrencinizi kime yönlendirirsiniz' ifadesini içeren açık uçlu soru maddesine katılımcıların %31.4'ü (n=69), Dil ve Konuşma Terapisti; %19.1'i (n=42) Psikolog ve/veya Psikolojik Danışman; %7.8'si (n=17), Okul Rehberlik Servisi; %5'i (n=11) Pedagog; %5.9'u (n=13) Nörolog; %4.5'i Psikiyatrist (n=10) ve %6.8'i (n=15) Rehberlik ve Araştırma Merkezi yanıtını vermişlerdir. Katılımcıların %19.5'i (n=43) ise kekemeliği olan öğrencilerini bir uzmana yönlendirmeyeceklerini ya da kime yönlendirmeleri gerektiğini bilmediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların Akran Zorbalığına Yönelik Farkındalık Düzeyi ile İlgili Bulgular

'Akran zorbalığının okulunuzda bir problem olduğunu düşünüyor musunuz' soru maddesine katılımcıların %48.6'sı (n=107) evet; %31.4'ü (n=69) kısmen; %20'si (n=44) ise hayır yanıtını vermişlerdir. 'Kekemeliği olan öğrencinizin akran zorbalığına maruz kaldığını gözlemlediniz mi' soru maddesine ise katılımcıların %55.5'i (n=122) evet; %44.5'i (n=98) ise hayır yanıtını vermişlerdir. Katılımcılar, kekemeliği olan öğrencilerin en çok sözel (%82.3, n=181) ardından ilişkisel (%16.8, n=37) ve en son olarak da fiziksel (%0.9, n=2) zorbalığa maruz kaldıklarını/kalabileceklerini belirtmişlerdir. 'Akran zorbalığı yönetimi konusunda kendinizi yeterli hissediyor musunuz' soru maddesine katılımcıların %36.8'i (n=81) evet; %55'i (n=121) kısmen ve %8.2'si (n=18) ise hayır yanıtını vermişlerdir. 'Katılımcıların kekemeliği olan öğrenciniz akran zorbalığına maruz kalırsa nasıl bir yol izlersiniz' açık uçlu soru maddesine verdikleri yanıtların içerik analizi tablo 12'de sunulmaktadır.

Tablo 12

Katılımcıların Akran Zorbalığına Maruz Kalan Kekeleyen Öğrencilerine Yönelik Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Uygulama İçeriği	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Rehberlik servisi desteği	65	29.6
Empati kurma ve bireysel farklılıklara saygı etkinlikleri	53	24.0
Kekemeliği Olan Öğrenci ile Konuşma	28	12.8
Zorba ve ailesi ile görüşme	53	24.0
Arabuluculuk	12	5.5
Bilmiyorum	9	4.1

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların kekemeliği olan öğrencileri akran zorbalığına maruz kalırsa en yüksek oranda (%29.6, n=65), rehberlik servisi desteği alacakları görülmektedir. Katılımcıların %4.1'i (n=9) ise bu durumda ne yapacakları hakkında bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, Türkiye'nin farklı şehirlerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda hizmet vermekte olan ilkököl öğretmenlerinin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeylerinin ve farklı değişkenlere göre öğretmenlerin kekemelik farkındalık düzeylerinin farklılaşma durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular, alan yazın doğrultusunda ele alınacaktır.

Çalışmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğu, kekemeliğin tanımını (%87.7), değişken doğasını (%95.5) ve her ırktan ve kültürden gelen bireylerde görülebildiğini (%95.9) bilmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, kekemeliğin nedenlerine yönelik bilgi eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Bu bulgu, alan yazın ile tutarlıdır (Hearne vd., 2020; Nicholls, 2013). Ankette kekemeliğin nedenlerine yönelik hazırlanan sorular içerisinde, kekemeliğin nedeninin kaygı ve korku gibi psikolojik faktörler olduğu yanlış ifadesini işaretleyen katılımcıların sayısının, oldukça fazla olduğu görülmektedir (%95.9). Alan yazına bakıldığında, öğretmenlerin

kekemeliğin nedenini, psikolojik olarak algıladıklarını gösteren farklı çalışmalara rastlanmaktadır (Abdalla & St. Lois, 2012; Panico vd., 2018; Plexico vd., 2013; İlban, 2020; Yeakle & Cooper, 1986). Buna paralel biçimde, kekemeliğin nedeninin biyolojik temellere dayandığını, katılımcıların sadece %48.2'si bilmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında, ülkemizde yürütülen bir çalışmada bu oran, %47 olarak ifade edilirken (Saman, 2020) yurt dışında yapılan çalışmalarda da öğretmen katılımcıların yarısından biraz fazlasının, kekemeliğin biyolojik temelli bir bozukluk olduğunu bildikleri görülmüştür (Abdalla & St. Lois, 2012; Panico vd., 2018).

Kekemeliğin biyolojik temelleri olan çok boyutlu bir bozukluk olduğuna yönelik toplum farkındalığı kazandırılması, kekemeliğe yönelik olumsuz kalıp yargıların azaltılması adına önem taşımaktadır. Ayrıca kekemeliği olan bireyin, çevresel etkenlerin etkisi ile kekemeliğine yönelik olumsuz düşünce ve tutum geliştirmesinin bireyin kekemeliği üzerinde etkisinin olabileceği ve bu doğrultuda kekemeliğinin belirli durum ve ortamlarda artabileceğinin, toplum tarafından anlaşılması da kekemeliğe yönelik olumlu tutum geliştirilmesi açısından önemlidir (Boyle, 2016).

Ankette, kekemeliği olan öğrencilere atfedilen özelliklere yönelik çeşitli soru maddeleri yer almaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun, kekemeliğin bir zeka problemi olmadığını (%95.9) ve kekemeliği olan bireylere psikososyal problemlerin eşlik edebildiğinin (%77.3) farkında oldukları görülmektedir. Yanı sıra katılımcıların yalnızca %41.4'ü, kekemeliği olan bireylere eşlik edebilen DEHB niteliklerinin farkındadır. Oysaki yapılan pek çok çalışma, kekemeliği olan çocuklara DEHB niteliklerinin eşlik edebildiğini ortaya koymaktadır (Blood vd., 2003; Donaher & Richels, 2012; Druker vd., 2019; Healey & Reid, 2003). Öğretmenlerin, kekemeliğe eşlik edebilen DEHB niteliklerinin farkında olmaları, sınıf içerisinde sadece kekemeliğe yönelik değil, aynı zamanda DEHB'ye yönelik uygun düzenlemeleri yapabilmeleri adına önem taşımaktadır. Çünkü, sınıf temelli uygulamaların hem DEHB'si olan öğrenciye hem de sınıftaki diğer öğrencilere akademik ve davranışsal açılardan olumlu etkileri olabilmektedir. Tek adımlı net yönergeler kullanmak, ödevleri öğrencilerin seviyelerine uygun olarak eşleştirebilmek, ödevleri parçalara bölerek vermek, dikkat dağıtıcı uyanları azaltmak ve öğrencinin güçlü yönlerine odaklanmak gibi stratejiler, DEHB nitelikleri sergileyen çocukları düşünerek sınıf içerisinde yapılabilecek düzenlemelere örnek olarak verilebilmektedir (Harlacher vd., 2006).

Ayrıca bu çalışma, katılımcı grubunu oluşturan öğretmenlerin kekemeliği olan öğrencilerin kişilik özelliklerine yönelik olumsuz kalıp yargılara (stereotipi) sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin sadece %14.5'i, kekemeliği olan bireylere utangaç ve sessiz gibi olumsuz sıfatları ve yalnızca %12.3'ü, heyecanlı sıfatını atfetmemiştir. Alan yazına bakıldığında; bu sonuç, şaşırtıcı değildir. Kekemeliği olan bireylere yönelik bu tarz olumsuz kalıp yargılara toplum içerisinde de yaygın olarak rastlanmaktadır (Ham, 1990). Yapılan çalışmalar; özel eğitimciler (Ruscello vd., 1994); üniversite öğrencileri (Betz vd., 2008); öğretmenler (Abdalla & St. Lois, 2012; Adriaenssens & Struyf, 2016; İlban, 2020; Kumar & Varghese, 2018; Lass vd., 1992; Saman, 2020; Yeakle & Cooper, 1986) ve kekemeliği olan çocuğun akıcı konuşan akranları (Davis vd., 2002) gibi pek çok farklı grubun, kekemeliği olan bireylere yönelik olumsuz kalıp yargıları olduğunu göstermiştir. Ayrıca kekemeliği olan bireylerin bu tarz olumsuz kalıp yargıların farkında oldukları görülmektedir (Boyle, 2013). Dahası kekemeliği olan bireylerin bu tarz toplumsal damgalamaları içselleştirme düzeyleri arttıkça stres düzeylerinin ve baş ağrısı, uyku bozukluğu gibi fiziksel sağlık sorunları yaşama ihtimallerinin de arttığı belirtilmektedir (Boyle & Fearon, 2018).

Çalışmanın diğer sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%87.7), dalga geçmenin kekemeliğe yönelik uygun bir tepki olmadığını farkındadır. Ayrıca öğretmenlerin çok büyük bir kısmı (%94.1), kekemeliği olan öğrencileri üzerinde önemli etkileri olduğunu bilmektedir. Buna karşın, öğretmenlerin kekemeliği olan öğrencilerine yönelik sergiledikleri davranışlar ve sınıf stratejileri bakımından önemli bilgi eksikliklerinin olduğu saptanmıştır. Alan yazında da öğretmenlerin kekemeliği olan öğrencilerine yönelik sorumluluklarının farkında oldukları

terapisinde etkin rolleri bulunan meslek grubudur ve kekemelik temel çalışma alanlarından birisi olarak belirtilmektedir (American Speech-Language-Hearing Association, t. y.).

Öte yandan ülkemizde (İlban, 2020; Saman, 2020) ve yurt dışında yürütülen çalışmalarda (Abdalla & St. Lois, 2012; Plexico vd., 2013) öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, kekemelik yönetiminde dil ve konuşma terapistlerinden haberdar oldukları görülmektedir. Katılımcıların katıldıkları şehirler de bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. Çünkü ülkemizde mezun sayısının henüz az olmasından kaynaklı olarak dil ve konuşma terapistleri ne yazık ki her şehirde bulunamamaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin neredeyse yarısı, akran zorbalığının okullarında bir problem olduğunu ve yarısından fazlası da kekemeliği olan öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kaldığını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar; kekemeliği olan öğrencilerinin en çok sözel ardından ilişkisel ve en az olarak da fiziksel zorbalığa maruz kaldıklarını/kalabileceklerini ifade etmişlerdir. Nitekim Plexico vd. (2013) tarafından yürütülen çalışmada da öğretmenlerin yarısından çoğu, kekemeliği olan öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kaldığını gözlemlediklerini bildirmişlerdir. Söz konusu çalışmada en çok bildirilen zorbalık türü ise sözel zorbalık olmuştur. Sözel zorbalığın görülme oranının, diğer zorbalık türlerine kıyasla daha çok olduğunu gösteren (Wang vd., 2009) ve kekemeliği olan bireylerin en sık maruz kaldıkları zorbalık türlerinin 'alay etme ve isim takma' olduğunu belirten çalışmalar (Kara & Karamete, 2018) da bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %55'i, akran zorbalığı yönetimi konusunda kendilerini kısmen yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Mevcut çalışma içerisinde, öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik uygulamaları incelendiğinde ise uygulama eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, kekemeliği olan öğrencilerinin akran zorbalığına maruz kalmaları durumunda en çok rehberlik servisi desteği alacaklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Plexico vd. (2013) tarafından yürütülen çalışma ile paralellik göstermektedir. Oysaki alan yazında öğretmenin sürece dâhil olmadığı bir akran zorbalığı yönetiminin işlevsel olmayacağı belirtilmektedir (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

Katılımcıların akran zorbalığı yönetiminde ifade ettikleri diğer uygulamalar, empati ve bireysel farklılıklara ilişkin farkındalık çalışmaları yapma (%24), zorba ve ailesi ile görüşme (%24), kekemeliği olan öğrenci ile görüşme (%12.8) ve çocuklar arasında arabuluculuk yapma (%5.5) gibi uygulamalar olmuştur. Çalışmaya katılan hiçbir öğretmen, süreç ile ilgili dil ve konuşma terapistinden destek alma gibi bir uygulama şeklini ifade etmemiştir. Buna karşın, dil ve konuşma terapistlerinin kekemeliğin doğası hakkında akran eğitimi sağlama ve akran zorbalığı konularında hem öğrencilere hem de öğretmenlere danışmanlık verme konularında önemli rolleri bulunmaktadır (Langevin & Prasad, 2012; Plexico vd., 2013). Dolayısıyla etkili bir akran zorbalığı yönetiminde, öğretmenlerin dil ve konuşma terapistleri ile de etkileşim içerisinde olmaları gerekmektedir (Plexico vd., 2013). Öte yandan katılımcıların, kekemeliği olan öğrencilerini dil ve konuşma terapistlerine yönlendirme oranları da göz önüne alınınca bu sonucun da katılımların dil ve konuşma terapistlerine yönelik farkındalık eksikliğinden kaynaklanabileceği düşünülmüştür.

Ek olarak etkili bir akran zorbalığı yönetimi, bütüncül uygulamaları ve olumlu bir okul iklimini gerekli kılmaktadır (Wang vd., 2013). Bu olumlu okul iklimi de hem ebeveynler hem okuldaki görevliler hem de öğrencilerin işbirliği ile sağlanabilmektedir (Lodge & Frydenberg, 2005). Yanı sıra öğrencilere yönelik geliştirilmiş olan ve video, kitap ve grup etkinlikleri gibi farklı uygulamaları içeren akran zorbalığı müdahale programlarının işlevsel olabileceği önerilmektedir (Kartal & Bilgin, 2007). Nitekim öğretmenleri de sürece dahil eden akran zorbalığına yönelik geliştirilmiş olan eğitim programlarının, kekemeliği olan çocuklar ve akran zorbalığına yönelik olumlu tutumlar üzerinde etkili sonuçlarından da bahsedilmektedir (Langevin & Prasad, 2012).

Sonuç olarak bu çalışmada, çalışmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin kekemelik ve akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeylerinin artırılması gerektiği görülmüştür. Sonuçlar, konu ile

ilgili öğretmenlere yönelik farkındalık çalışmaları, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kapsamında bilgilendirici seminerlerin düzenlenmesinin gereğine işaret etmektedir. Öğretmenlere yönelik konu ile ilgili farkındalık artırıcı materyaller çevrimiçi kanallar aracılığı ile daha erişilebilir hale getirilebilir. Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak öğretmenlere yönelik düzenlenecek eğitim içeriklerinin; kekemeliğin nedenleri ve çok boyutlu doğası, kekemelik hakkında doğru bilinen yanlışlar, kekemeliği olan bireylere eşlik edebilen psikososyal sorunlar ya da DEHB nitelikleri, kekemeliği olan öğrencilere yönelik uygun sınıf stratejileri ve akran zorbalığı yönetimi başlıklarını içermesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, kekemeliği olan öğrencilerini dil ve konuşma terapisine yönlendirmeleri ve terapi sürecinde de çevresel düzenlemeler ile sürece destek olmaları önemlidir. Gelecek araştırmalarda, öğretmenlere yönelik kekemelik ve akran zorbalığı yönetimine ilişkin eğitim programlarının etkililiği incelenebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada tek bir ölçme aracının kullanılmış olması, kullanılan ölçme aracının standardize bir araç olmaması ve katılımcı sayısının az olması çalışmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Ayrıca anket maddeleri içerisinde 'Kekemeliği olan öğrencinizin en çok hangi zorbalık türüne maruz kaldığını/kalabileceğini düşünüyorsunuz' soru maddesinin, 'Kekemeliği olan öğrencinizin en çok hangi zorbalık türüne maruz kaldığını düşünüyorsunuz' ve 'Kekemeliği olan öğrencinizin en çok hangi zorbalık türüne maruz kalabileceğini düşünüyorsunuz' şeklinde iki ayrı soru olarak yöneltilmemesi de bir diğer sınırlılık olarak söylenebilir.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmamıza katılan öğretmenlere teşekkür ediyoruz.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28/12/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 61351342/ 2020-617

KAYNAKÇA

Abdalla, F. A., & St. Louis, K. O. (2012). Arab school teachers' knowledge, beliefs and reactions regarding stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 37(1), 54-69. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2011.11.007>

- Abrahams, K. (2015). *Primary school teachers' opinions and attitudes towards stuttering in two socio-economic quintiles within the Western Cape* (Doctoral dissertation). University of Cape Town.
- Adriaenssens, S., & Struyf, E. (2016). Secondary school teachers' beliefs, attitudes, and reactions to stuttering. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47(2), 135-147. https://doi.org/10.1044/2016_LSHSS-15-0019
- Aksoy, G. (2019). Okullarda yaşayan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Ambrose, N. G. (2004). Theoretical Perspectives on The Cause of Stuttering. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 31, 80-91. https://doi.org/10.1044/cicsd_31_S_80
- Arnold, H. S., Li, J., & Goltl, K. (2015). Beliefs of teachers versus non-teachers about people who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 43, 28-39. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2014.12.001>
- Ambrose, N. G., Cox, N. J., & Yairi, E. (1997). The genetic basis of persistence and recovery in stuttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(3), 567-580. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4003.567>
- American Speech-Language-Hearing Association (t.y.). Fluency Disorders (Practice Portal). <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/fluency-disorders/>
- Bauer, N. S., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in public middle schools: A controlled trial. *Journal of Adolescent Health*, 40(3), 266-274. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.005>
- Berger S. K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Betz, I. R., Blood, G. W., & Blood, I. M. (2008). University students' perceptions of pre-school and kindergarten children who stutter. *Journal of communication disorders*, 41(3), 259-273. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2007.10.003>
- Blood, G. W., & Blood, I. M. (2004). Bullying in adolescents who stutter: Communicative competence and self-esteem. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 31(Spring), 69-79. https://doi.org/10.1044/cicsd_31_S_69
- Blood, G. W., & Blood, I. M. (2007). Preliminary study of self-reported experience of physical aggression and bullying of boys who stutter: Relation to increased anxiety. *Perceptual and motor skills*, 104, 1060-1066. <https://doi.org/10.2466/pms.104.4.1060-1066>
- Blood, G. W., & Blood, I. M. (2016). Long-term consequences of childhood bullying in adults who stutter: Social anxiety, fear of negative evaluation, self-esteem, and satisfaction with life. *Journal of fluency disorders*, 50, 72-84. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2016.10.002>
- Blood, G. W., Blood, I. M., Tramontana, G. M., Sylvia, A. J., Boyle, M. P., & Motzko, G. R. (2011). Self-reported experience of bullying of students who stutter: Relations with life satisfaction, life orientation, and self-esteem. *Perceptual and motor skills*, 113(2), 353-364. <https://doi.org/10.2466/07.10.15.17.PMS.113.5.353-364>
- Blood, G., Boyle, M., Blood, I., & Nalesnik, G. (2010). Bullying in children who stutter: speech language pathologist's perceptions and intervention strategies. *Journal of Fluency Disorders*, 35 (2), 92-109. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2010.03.003>
- Blood, G. W., Ridenour Jr, V. J., Qualls, C. D., & Hammer, C. S. (2003). Co-occurring disorders in children who stutter. *Journal of Communication Disorders*, 36(6), 427-448. [https://doi.org/10.1016/s0021-9924\(03\)00023-6](https://doi.org/10.1016/s0021-9924(03)00023-6).
- Bora, İ., & Toğram, B. (2018). Ebeveyn ve Öğretmenlerin Konuşma Bozukluklarına Yönelik Tutum ve Bilgileri: Lefkoşa Örnekleme. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-49. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/700852>
- Boyle, M. P. (2013). Assessment of stigma associated with stuttering: Development and evaluation of the self-stigma of stuttering scale (4S). *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 56 (5), 1517-1529. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0280\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0280))
- Boyle, M. P. (2016). The impact of causal attribution on stigmatizing attitudes toward a person who stutters. *Journal of communication disorders*, 60, 14-26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.02.002>

- Boyle, M. P., & Fearon, A. N. (2018). Self-stigma and its associations with stress, physical health, and health care satisfaction in adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 56, 112-121. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2017.10.002>
- Böke, K. (2017). Örneklem. In K. Böke (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı) içinde (s. 105-147). Alfa Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Card, N. A., & Hodges, E. V. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School psychology quarterly*, 23(4), 451-461. <https://doi.org/10.1037/a0012769>
- Cherif, L., Boudabous, J., Khmakhem, K., Kammoun, S., Kacem, I. H., Ayadi, H., & Moalla, Y. (2018). Self-esteem and anxiety in stuttering children and attitude of their parents. *Health Edu Care*, 3 (2), 1-5. <https://doi.org/10.15761/HEC.1000138>
- Craig, A., Blumgart, E., & Tran, Y. (2009). The impact of stuttering on the quality of life in adults who stutter. *Journal of fluency disorders*, 34(2), 61-71. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2009.05.002>
- Craig, A., Hancock, K., Tran, Y., Craig, M., & Peters, K. (2002). Epidemiology of stuttering in the community across the entire life span. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1097-1105. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/088\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/088))
- Davis, S., Howell, P., & Cooke, F. (2002). Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 939-947. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00093>
- Demirci, S., & Köseli, M. (2017). İkincil veri ve içerik analizi. K. Böke (Ed.) içinde, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı) (s. 105-147). Alfa Yayıncılık.
- Donaher, J., & Richels, C. (2012). Traits of attention deficit/hyperactivity disorder in school-age children who stutter. *Journal of fluency disorders*, 37(4), 242-252. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2012.08.002>
- Druker, K., Hennessey, N., Mazzucchelli, T., & Beilby, J. (2019). Elevated attention deficit hyperactivity disorder symptoms in children who stutter. *Journal of fluency disorders*, 59, 80-90. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2018.11.002>
- Dworzynski, K., Remington, A., Rijdsdijk, F., Howell, P., & Plomin, R. (2007). Genetic etiology in cases of recovered and persistent stuttering in an unselected, longitudinal sample of young twins. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16, 169-178. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2007/021\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2007/021))
- Giorgetti, M. D. P., Oliveira, C. M. C. D., & Giacheti, C. M. (2015). Behavioral and social competency profiles of stutterers. In *CoDAS*, 27 (1), 44-50. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20152013065>
- Guitar B. (2014). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment*. Fourth ed., Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Ham, R. E. (1990). What is stuttering: Variations and stereotypes. *Journal of Fluency Disorders*, 15(5-6), 259-273. [https://doi.org/10.1016/0094-730X\(90\)90041-P](https://doi.org/10.1016/0094-730X(90)90041-P)
- Harlacher, J. E., Roberts, N. E., & Merrell, K. W. (2006). Classwide interventions for students with ADHD: A summary of teacher options beneficial for the whole class. *Teaching Exceptional Children*, 39(2), 6-13. https://behrendtcm.weebly.com/uploads/1/0/6/2/10628352/classwide_interventions_adhd.pdf
- Healey, E. C., & Reid, R. (2003). ADHD and stuttering: a tutorial. *Journal of fluency disorders*, 28(2), 79-93. [https://doi.org/10.1016/S0094-730X\(03\)00021-4](https://doi.org/10.1016/S0094-730X(03)00021-4)
- Hearne, A., Miles, A., Douglas, J., Carr, B., Nicholls, J. R., Bullock, M. S., Pang, V., & Southwood, H. (2020). Exploring teachers' attitudes: knowledge and classroom strategies for children who stutter in New Zealand. *Speech, Language and Hearing*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/2050571X.2020.1750756>
- Hugh-Jones, S., & Smith, P. K. (1999). Self-reports of short-and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 141-158. <https://doi.org/10.1348/000709999157626>
- Irani, F., & Gabel, R. (2008). Schoolteachers' Attitudes Towards People Who Stutter: Results of a Mail Survey. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 32(3), 129-134. https://www.cjslpa.ca/files/2008_CJSLPA_Vol_32/No_03_109-140/Irani_Gabel_CJSLPA_2008.pdf
- Iverach, L., Jones, M., McLellan, L. F., Lynneham, H. J., Menzies, R. G., Onslow, M., & Rapee, R. M. (2016). Prevalence of anxiety disorders among children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 49, 13-28. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2016.07.002>

- İlban, E. (2020). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin kekemelik hakkındaki tutumu-İstanbul örnekleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Medipol Üniversitesi.
- Kara, İ., & Karamete, A. (2018). Kekemeliği Olan Yetişkinlerin Okul Çağındaki Akran Zorbalığı Mağduriyetlerinin Belirlenmesi: Ön Çalışma. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 50-61. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/700853>
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: okulu zorbalıktan arındırma programı. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 3(2), 207-227. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/63291>
- Kepenekci, Y. K., & Çinkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child abuse & neglect*, 30(2), 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.10.005>
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of school psychology*, 46(4), 431-453. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>
- Kumar, A. S., & Varghese, A. L. (2018). A Study to Assess Awareness and Attitudes of Teachers towards Primary School Children with Stuttering in Dakshina Kannada District, India. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*, 12(9), 9-13. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2018/35202.12030>
- Küpel, H. D. (2020). *Öğretmen adaylarının akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin hikayeleştirilmiş durumlar ile incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Langevin, M., Bortnick, K., Hammer, T., & Wiebe, E. (1998). Teasing/bullying experienced by children who stutter: Toward development of a questionnaire. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 25, 12-24. <https://doi.org/10.1044/cicsd.25.S.8>
- Langevin, M., & Prasad, N. N. (2012). A stuttering education and bullying awareness and prevention resource: A feasibility study. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 43, 344-358. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0031\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0031))
- Lass, N. J., Ruscello, D. M., Schmitt, J. F., Pannbacker, M. D., Orlando, M. B., Dean, K. A., Ruziska, J. C., & Bradshaw, K. H. (1992). Teachers' perceptions of stutterers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 23(1), 78-81. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2301.73>
- Lodge, J., & Frydenberg, E. (2005). The role of peer bystanders in school bullying: Positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory into practice*, 44(4), 329-336. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4404_6
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2435211/pdf/nihms53619.pdf>
- Nicholls, J. R. (2013). *Teacher perceptions of stuttering* (Yayınlanmamış doktora tezi). Massey University.
- Pachigar, V., Stansfield, J., & Goldbart, J. (2011). Beliefs and attitudes of primary school teachers in Mumbai, India towards children who stutter. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 287-302. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598664>
- Panico, J., Daniels, D. E., Hughes, S., Smith, R. E., & Zelenak, J. (2018). Comparing perceptions of student teachers and regular education teachers toward students who stutter: a mixed-method approach. *Speech, Language and Hearing*, 21(4), 245-255. <https://doi.org/10.1080/2050571X.2017.1391425>
- Plexico, L. W., Plumb, A. M., & Beacham, J. (2013). Teacher Knowledge and Perceptions of Stuttering and Bullying in School-Age Children. *Perspectives on Fluency and Fluency Disorders*, 23(2), 39-53. <https://doi.org/10.1044/ffd23.2.39>
- Reilly, S., Onslow, M., Packman, A., Wake, M., Bavin, E. L., Prior, M., Eadie, P., Cini, E., Bolzonello, C., & Ukoumunne, O. C. (2009). Predicting stuttering onset by the age of 3 years: A prospective, community cohort study. *Pediatrics*, 123(1), 270-277. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-3219>
- Ruscello, D. M., Lass, N. J., Schmitt, J. F., & Pannbacker, M. D. (1994). Special educators' perceptions of stutterers. *Journal of Fluency Disorders*, 19(2), 125-132. [https://doi.org/10.1016/0094-730X\(94\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0094-730X(94)90018-3)
- Saman, F. D. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin kekemelik hakkındaki bilgi, tutum ve görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- Schlagheck, A., Gabel, R., & Hughes, S. (2009). A mixed methods study of stereotypes of people who stutter. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 36(Fall), 108-117. <https://pubs.asha.org/doi/pdf/10.1044/cicsd.36.F.108>

- Sevinç, B. (2017). Survey araştırması yöntemi. K. Böke (Ed.) içinde, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (5. Baskı) (ss. 245-283). Alfa Yayıncılık.
- Tollerfield, I. (2003). The process of collaboration within a special school setting: An exploration of the ways in which skills and knowledge are shared and barriers are overcome when a teacher and speech and language therapist collaborate. *Child Language Teaching and Therapy*, 19(1), 67-84. <https://doi.org/10.1191/0265659003ct244oa>
- Uysal, A. A., & Tura, G. (2018). Öğretmen adaylarının çocuklardaki dil ve konuşma bozukluklarına yönelik tutum ve bilgilerinin değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 13-22. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/499049>
- Yairi, E., & Ambrose, N. (2013). Epidemiology of stuttering: 21st century advances. *Journal of fluency disorders*, 38(2), 66-87. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2012.11.002>
- Yairi, E., Ambrose, N., & Cox, N. (1996). Genetics of stuttering: A critical review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(4), 771-784. <https://doi.org/10.1044/jshr.3904.771>
- Yairi, E., & Seery, C. H. (2015). *Stuttering: Foundations and clinical applications*. Pearson.
- Yaruss, J. S., & Quesal, R. W. (2004). Stuttering and the international classification of functioning, disability, and health (ICF): An update. *Journal of communication disorders*, 37(1), 35-52. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00052-2](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00052-2)
- Yeakle, M. K., & Cooper, E. B. (1986). Teacher perceptions of stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 11(4), 345-359. [https://doi.org/10.1016/0094-730X\(86\)90022-7](https://doi.org/10.1016/0094-730X(86)90022-7)
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory Into Practice*, 52(4), 296-302. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Stuttering is a type of fluency disorder characterized by high frequency and intensity interruptions in the flow of speech (Guitar, 2014). Peer bullying is expressed as a common problem in children who stutter during the school years (Langevin vd., 1998). School age children who stutter, spend most of their time in school, and teachers play an important role in their lives. It is mentioned that teachers' being knowledgeable about stuttering and having open attitude towards stuttering may have a central role in reducing the peer bullying that students with stuttering may be exposed to. The first aim of this study is to examine the awareness levels of primary school teachers about stuttering and peer bullying. The second aim of the study is to examine whether the teachers' awareness of stuttering differs according to their age, gender, duration of experience, whether they knew someone with stuttering, and whether they did research about stuttering or not.

Method

The participant group of this survey method study consists of 220 primary school teachers from different cities of Turkey. The "Awareness Level Determination Survey for Stuttering and Peer Bullying", prepared by the researchers after scanning the relevant literature, was used as a data collection tool. The survey consists of 37 items and 3 separate parts in total. The frequency and percentage values of the survey items were calculated for the analysis of the data. Mann Whitney U and Kruskal Wallis H-Tests were used to examine whether the teachers' awareness of stuttering differed according to their age, gender, duration of experience, whether they knew someone with stuttering, and whether they did research about stuttering or not, since the normal distribution assumption was not met. Content analysis was also applied for the analysis of two open-ended questions in the survey.

Results

According to the results, most of the teachers (94.1%, n = 207) were aware of their roles for helping their students with stuttering. However, only 4.1% (n=9) of the participants knew that stuttering was not caused by psychological factors such as fear and anxiety, and only 48.2% (n = 106) were aware that stuttering is a disorder with genetic and neurophysiological basis. In addition, this study shows that participants have negative stereotypes about the personality traits of students with stuttering. Only 14.5% of the teachers did not attribute negative attributes such as shy and silent to individuals with stuttering and only 12.3% as excited. It is observed that the majority of the participants were aware that stuttering is not an intelligence problem (95.9%) and that psychosocial problems may accompany individuals with stuttering (77.3%). In addition, only 41.4% of the participants were aware of the ADHD aspects that can accompany individuals with stuttering. It was found that the awareness level of female teachers about stuttering was significantly higher than that of male teachers (U = 2728, p = .001). Also, it was observed that the awareness level of teachers who stated that they did research on stuttering was significantly higher than the level of awareness of teachers who stated that they did not do research (U = 4.523, p = .005). However, it was found that the awareness level of the teachers were not affected by their age, duration of experience, and whether or not to recognize a stutterer (p> .05). Also 31.4% (n = 69) of the participants gave the 'speech and language therapist' answer to the open-ended question item "To whom would you refer your student with stuttering?". In addition, participants; stated that the students with stuttering were / could be exposed to most verbal bullying. As a result of the content analysis, teachers were found to have application deficiencies in case of peer bullying.

Discussion and Conclusion

The results of the study show that teachers' awareness of stuttering and peer bullying should be increased. It is thought that implementing education programs about stuttering and peer

bullying for teachers within the scope of pre-service and in-service training may have positive effects on school-age stuttering management. Based on the results of this study; causes and multidimensional nature of stuttering, incorrect which is known correct information about stuttering, psychosocial problems and/or ADHD aspects that may accompany stuttering, appropriate classroom strategies for students who stutter and peer bullying management are recommended for content of the education programs for teachers. In addition, it is important for teachers to refer their students who stutter to speech and language therapy and to support the process with environmental regulations during the therapy process. In future studies, the effectiveness of training programs on stuttering and peer bullying management for teachers can be examined.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 1

Sayfa: 108-122



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 1

Page: 108-122

Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri
ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasındaki
ilişki

The relationship between individual innovativeness
characteristics of classroom teachers and their roles
and competencies in online education

Ömer Nayci,  <https://orcid.org/0000-0002-6087-6456>

Şirnak Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, nayciomer@gmail.com

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

21 Mart 2021

Düzeltilme Tarihi

25 Nisan 2021, 4 Mayıs 2021

Kabul Tarihi

20 Mayıs 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Nayci, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 108-122. <http://doi.org/10.33400/kuje.900806>

ÖZ

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojileri temelli yeniliklere bağlı olarak birçok farklı araç ve öğrenme ortamı eğitimde aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. COVID-19 salgınının ortaya çıkardığı olağanüstü koşullar sonucunda söz konusu araç ve öğrenme ortamlarının kullanılması öğrenme-öğretme sürecinin sürdürülebilirliği için zorunluluk haline gelmiştir. Uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte öğrenme-öğretme süreçlerinin daha etkili sürdürülebilmesi için öğretmenlerin sahip oldukları özellikler üzerinde durulmasının gerekliliği güçlenmiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması öğretmenlerin süreçteki verimliliğinin artırılması bakımından önemli görülmektedir. Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilikleri ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Şırnak iline bağlı bir ilçede görev yapan basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre seçilen 265 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" ve "Çevrim içi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler Pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilikleri ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca bireysel yenilikçilik alt boyutlarının çevrim içi eğitimde rol ve yeterliliklerini anlamlı bir şekilde yordadığı ve bu değişkenlerin birlikte toplam varyansın %42'sini açıkladığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: sınıf öğretmeni, bireysel yenilikçilik, çevrim içi eğitim, rol ve yeterlilik

ABSTRACT

Today, depending on the innovations based on information and communication technologies, many differing tools and learning environments have started to be used actively in education. As a result of the extraordinary conditions caused by the COVID-19 pandemic, the use of these tools and learning environments has become compulsory for the sustainability of the learning-teaching process. With the widespread use of distance education applications, it has become more necessary to focus on the characteristics of teachers in order to sustain learning-teaching processes more effectively. Revealing the relationship between teachers' individual innovativeness characteristics and their roles and competencies in online education is considered important in terms of increasing the efficiency of teachers in the process. In this study, it is aimed to examine the relationship between individual innovativeness of classroom teachers and their roles and competencies in online education. For this purpose, the correlational survey model was used in the research. The sample of the study consisted of 265 classroom teachers who were selected according to the simple random sampling method, working in a district of Şırnak province in the fall semester of the 2020-2021 academic year. The data of the research was collected by using the "Individual Innovativeness Scale" and "The Scale for Determining Teacher Roles and Competencies in Online Distance Education". The data obtained were analyzed by means of Pearson correlation analysis and multiple regression analysis. When the findings obtained from the research are examined; it was concluded that there is a strong positive relationship between the individual innovativeness of classroom teachers and their roles and competencies in online education. In addition, it was determined that individual innovativeness sub-dimensions significantly predicted roles and competencies in online education and these variables together explained 42% of the total variance. Some suggestions were made within the framework of the findings obtained as a result of the research.

Keywords: classroom teacher, individual innovativeness, online education, role and competencies

GİRİŞ

Çağımızda değişim ve dönüşüm süreci öngörülemez şekilde hızlı yaşanmaktadır. Bu sürece ayak uydurmak veya öncülük etmek için bireyin sahip olması gereken özellikler de değişmektedir. Bu doğrultuda ortaya çıkan yenilikler bağlamında bireyin yetiştirilmesinde önemli bir role sahip olan öğretmenlerin de birçok özelliğe sahip olması beklenmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri temelli yeniliklere bağlı olarak ortaya çıkan birçok araç ve öğrenme ortamı eğitimde aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. COVID-19 salgınının ortaya çıkardığı olağanüstü koşullar sonucunda, söz konusu araç ve öğrenme ortamlarının kullanılması öğrenme-öğretme sürecinin sürdürülebilirliği için zorunluluk haline gelmiştir. Salgın sürecinden önce bilgi ve iletişim teknolojileri temelli araçlar öğrenme-öğretme sürecini destekleyici bir role sahipken, salgınla birlikte yüz yüze eğitimin alternatifi olarak düşünölmeye başlanmıştır. Bu da doğal olarak hem öğrenen hem de öğreten açısından birçok yeniliği beraberinde getirmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinin çevrim içi ortama taşınmasıyla birlikte süreçte çeşitli sorunların ortaya çıktığı söylenebilir. Söz konusu sorunlar arasında okulların teknolojik açıdan yetersizliği (Saygı, 2021), etkileşimin sınırlılığı (Başaran vd., 2020), iletişim, öğrenciyi yeterince takip edememe ve uyum sorunu gibi sorunlar (Çakın vd., 2020) sayılabilir. Bunlar arasında etkileşimin varlığını etkileyen birçok değişken vardır, bunlardan biri de sosyal buradalık kavramıdır. Öğrenenlerin birbirleriyle etkileşiminin yüksek olması halinde sosyal buradalık duygusu da yüksek olur (Seferoğlu vd., 2011). Bununla birlikte sosyal buradalık, çevrim içi öğrenme sürecinde iş birliği ve kişisel ilişkileri geliştirmek için önemli bir role sahiptir (Lee & Huang, 2018); ancak etkileşim ve iletişim bağlamında yaşanan sorunlar sosyal buradalık duygusunun azalmasına neden olabilir. Bu da öğrenme ortamında geri bildirim konusunda gecikmeler, iletişim kuramama, sürece hâkim olamama ya da yabancılaşma çekme hissinin yaşanmasına neden olabilir (Lewis, 2019). Bu sorunlara karşın çevrim içi öğrenme ortamı, öğrenciler için belirli bir zaman veya mekâna bağlı kalmadan öğrenme olanağı sağlar. Bu durum hem öğrenen hem öğretmenin öğretim süreçlerini daha iyi yönetmelerine yardımcı olurken, onların topluluk içinde yaşadıkları iletişim ve etkileşim olanaklarını sınırlandırabilir. Bu etkileşimin azalması öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkileyebilir (Derakhshandeh & Esmaeili, 2020). Bununla birlikte çevrim içi ortamın öğrenenler arasındaki iş birliğini kolaylaştırmada önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Ernest vd., 2012). Dolayısıyla destekleyici bir çevrim içi öğrenme ortamında öğretmen ve öğrencilerin temel gereksinimlerini karşılamak açısından etkili bazı uygulamaları kullanmak hem öğrenci motivasyonunu yüksek tutmayı hem de öğrencilerin katılımını teşvik etmeyi sağlayabilir (Lai, 2017).

Salgın öncesindeki dönemde çevrim içi öğrenme olanaklarının hızlı bir şekilde artması, bazı zorlukları da beraberinde getirmiştir (Herman, 2019). Buna öğrenci ve öğretmenlerin sürece uyumu, yetkinlikleri ve erişim olanakları açısından yaşanan zorluklar örnek olarak verilebilir. COVID-19 salgını ile birlikte çevrim içi ortama yönelik yaşanan zorunlu geçişin bu zorlukları daha da arttırdığı söylenebilir. Bunun yanı sıra eğitimde geçmişte başvurulan uygulamalara sıkı sıkıya bağlılığın söz konusu olduğu da bilinmektedir (Desjardins & Bullock, 2019) ancak salgınla birlikte eğitimde geçmiş alışkanlıkları devam ettirme olanağının büyük ölçüde ortadan kalktığı söylenebilir. Sözelimi bilgisayar destekli uygulamaların öğrenme-öğretme sürecinde daha çok işe koşulması öğretmenlerden bu bağlamda beklentileri de arttırmıştır. Bunun da öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini sürecin etkili ve verimli geçmesi açısından ön plana çıkardığı konulardan biri haline getirmiştir.

Dijital dönüşüm kapsamında ortaya çıkan yeni modeller, uygulamalar ve araç gereçler gibi yenilikler, eğitim sistemini birçok açıdan şekillendirmektedir. Bu durum öğretmenlerin yeterliliklerini de birçok açıdan etkilemektedir. Özellikle öğretmenlerin dijital yeterliliklerin belirlenmesi ve söz konusu yeterliliklerin verimli bir şekilde geliştirilmesinin yolları aranmaktadır (Seufert vd., 2018). Nitekim, yeterliliklerin öğretmenlerin mesleki açıdan gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu da bilinmektedir (García-Martínez vd., 2019).

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, çeşitli koşullardan etkilendiği gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşmasından da etkilenmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle toplumda hızlı değişim ve dönüşüm süreci başlamış ve var olan kavramlar yerini yeni kavramlara bırakmıştır. Sözel bilgi, medya ve teknoloji becerileri kazanılması gereken 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasındaki yerini almıştır (Partnership for 21st Century Learning (P21), 2019). Bu da doğal olarak öğrenenlere 21. yüzyıl için gereken yetkinliklerin kazandırılması açısından öğretmenlere mesleki rol ve yeterlilikler bağlamında yeni sorumluluklar getirmiştir (Palacios-Hidalgo vd., 2020). Bu doğrultuda 21. yüzyıl öğrenen becerileri bağlamında öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterliliklerin geliştirilmesi, öğretmen eğitiminde kalitenin iyileştirilmesinin bir yolu olarak görülmüştür (Kim vd., 2019).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim ve dönüşüm süreci ile bireylerin 21. yüzyıl öğrenen becerilerine sahip olma gereksinimleri, öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki rol ve yeterliliklerine yenilerini eklemiştir (Goradia, 2018). Öğrenme-öğretme sürecinde çevrim içi ortamların yaygınlaşmasına bağlı olarak üzerinde durulan konulardan biri çevrim içi öğretmen yeterlilikleri olmuştur. Bu bağlamda Mishra ve Koehler (2006) tarafından teknoloji, pedagoji ve içerik bileşenlerinin karşılıklı etkileşimine dayalı olarak tanımlanan Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPİB) (Technological Pedagogical Content Knowledge-TPCK) modeli, öğrenme-öğretme sürecinin öğretmen tarafından etkili bir şekilde sürdürülmesi açısından, teknolojiyle ilgili teknik bilgiye sahip olmanın ötesinde söz konusu teknik bilginin hem pedagoji hem de içerik bilgisiyle harmanlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki yeterliliklerin tek bir bileşenden oluşmadığı, nitelikli öğretim açısından mesleki yeterliliklerine yeni bileşenlerin eklendiği söylenebilir.

Alanyazında teknoloji temelli öğrenme ortamındaki öğretmen yeterlilikleri “Çevrim içi Öğretmen Yeterlilikleri” olarak karşılık bulmaktadır (Baturay & Türel, 2012). Çevrim içi öğretmen yeterlilikleri alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, bunların pedagojik, iletişim, alan uzmanlığı (Denis vd., 2004); yönetim, tasarım, kolaylaştırma, değerlendirme, teknik (Shank, 2004); mesleki temel, planlama ve analiz, tasarım ve geliştirme, uygulama ve yönetim (Richey vd., 2001); bir kurs başlamadan önce, kurs sırasında ve kurs sonrasında gereken yeterlilikler (Smith, 2005) şeklinde sınıflandırıldığı görülmüştür.

Çevrim içi öğretmen yeterliliklerinin yanı sıra çevrim içi ortamda öğretmenlerin sahip olmaları gereken roller de vardır. Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde; süreç kolaylaştırıcısı, danışman, değerlendirici, araştırmacı, içerik kolaylaştırıcısı, teknoloji uzmanı, tasarımcı, yönetici (Goodyear vd., 2001); analist/değerlendirici, e-öğrenme uzmanı, proje yöneticisi (Richey vd., 2001); idari, kişisel, teknolojik, pedagojik, sosyal roller ve yetenekler (Varvel, 2007); tasarım/planlama rolü, sosyal rol, öğretici rolü, teknolojik alan ve yönetim alanı (Guasch, Alvarez, & Espasa, 2010) şeklinde öğretmenler için çevrim içi roller belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekte ise öğretmen yeterliliklerini niteleyen roller “İletişimci Rolü”, “Teknik Rol”, “Sosyal Rol” ve “Pedagojik Rol” olarak belirtilmiştir (Kavrat ve Türel, 2013). Alanyazında çevrim içi ortamda öğretmenlere ilişkin ortaya konulan rol ve yeterlilikler arasında büyük ölçüde benzerlikler vardır (Bawane & Spector, 2009). Söz konusu sınıflandırmalarda görülen az sayıda farklılık sınıflandırmanın gerçekleştirildiği e-öğrenme programı/ders içeriğine ilişkin gereksinimlerin, tercih edilen teori ve modellerin göz önünde bulundurulmasından kaynaklıdır (Baturay & Türel, 2012).

Öğretmenlerin sahip oldukları ya da olması gereken rol ve yeterliliklerin neler olduğunun yanı sıra, bunların öğrenme-öğretme sürecinde işe koşulması konusundaki yenilikçilik özellikleri de önemlidir. Nitekim eğitim-öğretim sürecinde yürütülen faaliyetler açısından önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin yenilikçi özelliklere sahip olmaları beklenir (Gökbulut, 2019). Bu beklentinin, teknolojideki hızlı değişim ve dönüşüm sürecinde ortaya çıkan yeni yönelimlere uyum sağlama ya da yön verme amacıyla öğretmenlerin öğrenenlere yol gösterici rolünden kaynaklandığı söylenebilir.

Yenilikçilik, bir bireyin yeni fikirleri benimsemesi açısından sistemde var olan diğer bireylerden daha önce davranması ve yeniliğe uyum sağlaması olarak ifade edilmektedir (Rogers, 2003). Barak ve diğerleri (2013) ise yenilikçilik kavramını var olan bir şeye yeni bir şeyler katarak değişiklik yapma süreci şeklinde kavramsallaştırmışlardır. Bunun yanı sıra Kılıçer ve Odabaşı (2010) yenilikçilik kavramını deneyime açıklık, risk alma, yaratıcılık ve görüş açısından liderliği içine alan geniş bir kavram olarak ifade etmişler ve toplumda yer alan bireylerin yenilikçilik açısından var olan özelliklerinin birbirlerinden farklılaştıklarına vurgu yapmışlardır. Bu çerçevede bireysel yenilikçilik için ortaya konulan özelliklere öğretmenlerin sahip olmaları öğrenme-öğretme sürecinin niteliği açısından önemlidir. Nitekim öğretmenlerin sahip oldukları bireysel yenilikçilik özelliklerinin öğrenen açısından yansımaları söz konusudur. Bu durum öğretmenlerin mesleki rol ve yeterlilikleri için de geçerlidir. COVID-19 salgını ile birlikte dijital öğrenme ortamlarının yaygınlaşması ve uzaktan eğitim faaliyetlerinin önem kazanması, öğretmenlerin sahip oldukları bireysel yenilikçi özellikleri ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasındaki ilişkinin ortaya konulmasının gerekliliğini arttırmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin bireysel yenilikçilikleri ile çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi (Demiralay vd., 2016), sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimlerini (Atlı & Mazman Akar, 2019), öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile teknopedagojik eğitim yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi (Solmaz, 2019), öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri ve teknoloji tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi (Örün vd., 2015) ve sınıf öğretmeni adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile mesleki yenilikçilik eğilimleri arasındaki ilişkiyi (Ayvaz Can, 2020) ve öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerini bireysel yenilikçilik özellikleri açısından inceleyen (Safa, 2019) çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleriyle bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyon yaklaşımları, teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkileri (Yılmaz, 2019) inceleyen araştırmalar da yapılmıştır. Bu araştırmalarda bireysel yenilikçilik özellikleriyle teknoloji ve eğitimde teknoloji kullanımıyla ilişkili birçok faktör ele alınmış, fakat sınıf öğretmenlerinin çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri ile bireysel yenilikçilikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. COVID-19 salgını ile birlikte uzaktan eğitim faaliyetlerinin yoğunlaştığı günümüzde öğretmenlerin çevrim içi eğitimdeki yeterlilikleri ve bireysel yenilikçiliklerinin öneminin arttığı söylenebilir. Bu çerçevede, salgınla birlikte öğrenme-öğretme sürecinin çevrim içi ortamda sürdürüldüğü kademelerden biri olan ilkökul kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin çevrim içi eğitimdeki yeterliliklerinin ve bireysel yenilikçiliklerinin araştırılması önemli görülmüştür. Buna göre araştırmada sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasındaki ilişki nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri çevrim içi eğitimde rol ve yeterliliklerini yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçi özellikleri ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma, ilişki tarama modelinde bir araştırmadır. İlişki tarama modellerinde, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesinin belirlenmesi amaçlanır (Karasar, 2019).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Şırnak iline bağlı bir ilçede bulunan ilkokullarda görev yapan 472 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile bu evrenden seçilen 265 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimlerin örneğe seçilmek için bağımsız ve eşit şansı bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Krejcie ve Morgan (1970)'a göre bu araştırmadaki evren sayısından seçilen örneklem sayısı %95 güven düzeyinde ve .05 hata payında yeterli düzeydedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	180	67.9
	Erkek	85	32.1
Okutulan Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	74	27.9
	2. Sınıf	66	24.9
	3. Sınıf	64	24.2
	4. Sınıf	61	23.0
Yaş	30 altı	186	70.2
	30-35	62	23.4
	35 üstü	17	6.4
Mesleki Kıdem Yılı	1-5 arası	203	76.6
	6-10 arası	39	14.7
	10 üstü	23	8.7
Öğrenim Durumu	Lisans	261	98.5
	Lisansüstü	4	1.5
Toplam		265	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 180'i (%67.9) kadın, 85'i (%32.1) ise erkeklerden oluşmuştur. Okuttukları sınıf düzeyi açısından öğretmenlerin 74'ü (%27,9) 1. sınıf, 66'sı (%24.9) 2. sınıf, 64'ü (%24.2) 3. sınıf ve 61'i (%23.0) 4. sınıf düzeyindeki sınıfları okuttukları görülmüştür. Yaşa göre ele alındığında araştırmaya katılanlar, 186'sı (%70.2) 30'un altında, 62'si (%23.4) 30 ile 35 arasında ve 17'si (%6.4) ise 35 üstü yaşa sahiptir. Mesleki kıdeme göre incelendiğinde araştırmaya katılanlar, 203'ü (76.6) 1 ile 5 arasında, 39'u (%14.7) 6 ile 10 arasında, 23'ü (%8.7) ise 10'un üzerinde mesleki kıdem yılına sahiptir. Öğrenim durumu bakımından da sınıf öğretmenlerinin 261'i (%98.5) lisans ve 4'ü (%1.5) lisansüstü öğrenime sahip oldukları görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" ve "Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği" aracıyla toplanmıştır. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği, Hurt ve diğerleri (1977) tarafından geliştirilmiş olup Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmuş olup, 4 faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörler "Değişime direnç", "Fikir önderliği", "Deneyime açıklık" ve "Risk alma"dır. Ölçeğin "Değişime Direnç" boyutu tamamen olumsuz (ters) maddelerden oluşurken "Fikir önderliği", "Deneyime açıklık" ve "Risk alma" boyutlarında ters madde bulunmamaktadır. Bundan dolayı ölçeğin genelinden elde edilen puan hesaplanırken *değişime direnç* boyutundaki maddeler ters çevrilerek hesaplanmıştır. Ölçeğin derecelendirilmesi ise Kesinlikle Katılmıyorum'dan Kesinlikle Katılıyorum'a doğru olmak üzere 5'li Likert tipi şeklindedir. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alfa katsayısı incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin

uygulanması ile yapılan analizler sonucunda; Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ölçeğin geneli için .89, *değişime direnç* boyutu için .83, *fikir önderliği* boyutu için .78, *deneyime açıklık* boyutu için .85, *risk alma* boyutu için .78, olarak yeterli düzeyde belirlenmiştir (DeVellis, 2003; Kline, 2000). Ayrıca ölçeğin, yapı geçerliğinin test edilmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA değerleri $\chi^2/sd=2.416$, CFI=.90, GFI=.87, AGFI=.84, SRMR=.06 olarak kabul edilir düzeyde bulunmuştur (Büyüköztürk vd., 2004).

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı olan “Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini ve Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği” Kavrat ve Türel (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 20 maddeden oluşmuş olup, 4 faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörler “Sosyal rol”, “Pedagojik rol”, “İletişimci rolü” ve “Teknik rol”dür. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin derecelendirilmesi ise Kesinlikle Katılmıyorum’dan Kesinlikle Katılıyorum’a doğru olmak üzere 5’li Likert tipindedir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin uygulanması sonucunda ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alfa katsayısı incelenmiştir. Yapılan analizlerde, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ölçeğin geneli için .92, *sosyal rol* boyutu için .84, *pedagojik rol* için .90, *iletişimci rol* için .87, *teknik rol* için .85 olarak yeterli düzeyde tespit edilmiştir (DeVellis, 2003; Kline, 2000). Yapı geçerliliği için yapılan DFA değerleri ise $\chi^2/sd=2.767$, CFI=.92, GFI=.85, AGFI=.81, SRMR=.07 olarak kabul edilir düzeyde bulunmuştur (Büyüköztürk vd., 2004).

Verilerin Toplanması

Veriler, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. COVID-19 salgını sürecinde olunması nedeniyle veriler, çevrim içi platform aracılığıyla toplanmıştır. Bunun için öncelikle çevrim içi bir forma veri toplama aracındaki soru ve ifadeler aktarılmıştır. Bu formun bağlantısı okul yöneticileri aracılığıyla araştırmanın evreni kapsamındaki sınıf öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Paylaşılan form aracılığıyla öğretmenlerin görüşleri çevrim içi platformda toplanmıştır. Katılımcı kimliği için ise veri toplama sürecinde kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla elde edilen öğretmenlere ait kişisel bilgiler dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, Pearson korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Ölçeklerin bütünü ve alt boyutları arasındaki ikili ilişkiler için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Bunun için yapılan testlerde Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1 ile +1 aralığında olmasından (Field, 2018) ve Q-Q grafiğinde verilerin diyagonal çizginin doğrultusunda olmasından (Field, 2018; Pallant, 2005) verilerin normal dağıldığına karar verilerek analizde bir engel görülmemiştir. Çoklu regresyon analizinde standart yaklaşım esas alınmıştır. Bu tür yaklaşımda tüm bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki ortak etkileri hesaplanır (Çokluk vd., 2010; Ho, 2006). Çoklu regresyon analizine geçilmeden önce varsayımların sağlayıp sağlamadığı test edilmiştir. Bu sebeple analizlere geçilmeden önce doğrusallık, normallik ve çoklu bağlantı sorunu durumları incelenmiştir. Çok değişkenli normallik ve doğrusallık için saçılım grafiği ve Mahalanobis uzaklık değerleri incelenmiştir. İncelenen saçılım grafiğinin elips şeklinde görünüm sergilemesi (Çokluk vd., 2010) ve Mahalanobis uzaklığının hesaplanması sonucunda uç değerlerin .001 anlamlılık değerinin üstünde olmasından dolayı (Tabachnick & Fidell, 2013) çok değişkenli normallik ve doğrusallık varsayımlarının sağlandığına karar verilmiştir. Ayrıca çoklu bağlantı sorununun olup olmadığının tespit edilmesi için de bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerleri, VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .80’in üstünde değerlerde olmaması, VIF değerinin 10’dan büyük olmaması, tolerans değerinin de .20’den küçük olmaması nedeniyle çoklu bağlantı sorununun olmadığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2016). Yapılan incelemeler sonucunda çoklu regresyon analizinin yapılmasının önünde bir engel görülmemiştir. Ayrıca bu araştırmada, elde edilen korelasyon katsayıları Cohen ve diğerleri (2007)’in önerdiği gibi 0 ile 0.1 arası çok zayıf 0.1 ile 0.3 arası zayıf, 0.3 ile 0.5 arası orta, 0.5 ile 0.8 arası güçlü, 0.8’den daha büyük değerler için ise

çok güçlü bir ilişki olarak yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin analizleri SPSS ve AMOS paket programları aracılığıyla yapılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Şırnak Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 23/12/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/53

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Pearson korelasyon analizine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Bireysel Yenilikçilik ve Çevrim İçi Eğitimde Rol ve Yeterlilikler Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Bireysel Yenilikçilik	1									
2. Değişime Direnç	-.841*	1								
3. Fikir Önderliği	.741*	-.381*	1							
4. Deneyime Açıklık	.826*	-.531*	.610*	1						
5. Risk Alma	.576*	-.277*	.374*	.500*	1					
6. Çevrim içi Eğitimde Rol ve Yeterlilik	.591*	-.389*	.583*	.577*	.285*	1				
7. Sosyal Rol	.517*	-.358*	.478*	.511*	.239*	.735*	1			
8. Pedagojik Rol	.489*	-.298*	.495*	.498*	.252*	.800*	.740*	1		
9. İletişimci Rolü	.590*	-.380*	.581*	.586*	.293*	.879*	.676*	.801*	1	
10. Teknik Rol	.391*	-.268*	.389*	.362*	.178*	.803*	.360*	.366*	.485*	1

p<.01*

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilikleri ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasında ($r=.591$, $p<.01$) pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı bir ilişki (Cohen vd., 2007) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel yenilikçiliğin alt boyutları ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilik arasındaki korelasyonun katsayısının $-.389$ ile $.583$ arasında değiştiği görülmüştür. Çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilik ile değişime direnç boyutu arasında negatif

($r=-.389$, $p<.01$), fikir önderliği ($r=.583$, $p<.01$), deneyime açıklık ($r=.577$, $p<.01$) ve risk alma boyutları ($r=.285$, $p<.01$) arasında pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür.

Çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilik alt boyutlarıyla bireysel yenilikçilik arasındaki korelasyon katsayısının .391 ile .590 arasında değiştiği görülmüştür. Çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilik alt boyutlarıyla bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkinin ($r=.517$; $r=.489$; $r=.590$; $r=.391$ $p<.01$) pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin çevrim içi eğitimde rol ve yeterliliklerini yordama durumuna ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin çevrim içi eğitimde rol ve yeterliliklerini yordama durumunu incelemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Bireysel Yenilikçilik Özelliklerinin Çevrim İçi Eğitimde Rol ve Yeterliliklerini Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayan Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	35.060	5.611	-	6.249	.000
Değişime Direnç	-.162	.103	-.088	-1.575	.117
Fikir Önderliği	1.155	.190	.364	6.079	.000
Deneyime Açıklık	1.231	.260	.327	4.732	.000
Risk Alma	-.215	.297	-.039	-.723	.471

$R=.651$, $R^2=.424$, $F=47.852$, $p=.000$ $p<.01$

Tablo 3'e göre oluşturulan regresyon modelinde bireysel yenilikçilik alt boyutlarının birlikte çevrim içi eğitimde rol ve yeterliliklerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($F=47.852$, $p<.01$). Bu değişkenler hep birlikte toplam varyansın %42'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon (β) katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin iş doyumuna üzerindeki görece önem sırası; fikir önderliği, deneyime açıklık, değişime direnç ve risk almadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, fikir önderliği ($t=6.079$, $p<.05$) ve deneyime açıklık ($t=4.732$, $p<.05$) değişkenlerinin çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin yönleri incelendiğinde fikir önderliği ve deneyime açıklık değişkenlerinin çevrim içi eğitimde rol ve yeterliliğini pozitif yönde yordadığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada ilk olarak sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilikleri ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre bireysel yenilikçilik ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasında pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilikleri arttıkça çevrim içi eğitimde rol ve yeterliliklerinin arttığı ya da bireysel yenilikçilikleri azaldıkça çevrim içi eğitimde rol ve yeterliliklerinin azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Yenilikçi özelliklere sahip sınıf öğretmenlerinin dijital araçları benimseme ve kullanma durumlarının daha yüksek olabileceği ve bu durumdan çevrim içi eğitim yeterliliklerinin de olumlu yönde etkilenebileceği söylenebilir. Diğer bir açıdan bakıldığında sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilikleri azaldıkça dijital araçları kabul ve kullanım durumlarının düşük olabileceği ve bu doğrultuda çevrim içi eğitimde yeterliliklerinin de düşük olacağı öngörülebilir. Bu düşüncüyü destekler biçimde Atlı ve Mazman Akar (2019) tarafından yapılan araştırmada; sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ve derste teknoloji kullanımına ilişkin eğilim düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu, yine Ayvaz Can (2020) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile mesleki yenilikçilik eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. İncelenen değişkenler arasında sadece değişime direnç ile diğer

değişkenler arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Bu durum, çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilik değişkeni açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin, değişime direnci azaldıkça çevrim içi eğitimde rol ve yeterliliklerin arttığı yönünde, ya da çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arttıkça değişime direncin azaldığı yönünde yorumlanabilir. Değişime direnen bireyler değişikliklerden kaçınırlar ve değişiklikleri rahatsız edici bulurlar (Karabal, 2018; Oreg, 2003). Bu nedenle değişime direnç gösteren sınıf öğretmenlerinin dijital araçları kabulünün ve dolayısıyla dijital araçlar aracılığıyla gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerindeki yetkinlik ve yeterliliklerinin zayıf olabileceği düşünülebilir.

Araştırmada ikinci olarak sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özelliklerinin çevrim içi eğitimde rol ve yeterliliklerini yordama durumu incelenmiştir. Bireysel yenilikçilik alt boyutlarının birlikte çevrim içi eğitimde rol ve yeterliliklerini anlamlı bir şekilde yordadığı ve bu değişkenlerin hep birlikte toplam varyansın %42'sini açıkladığı belirlenmiştir. Fikir önderliği ve deneyime açıklık değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin çevrim içi eğitimdeki rol ve yeterlilikleri üzerinde önemli yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin yönleri incelendiğinde fikir önderliği ve deneyime açıklık değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin çevrim içi eğitimde rol ve yeterliliğini pozitif yönde yordadığı görülmüştür. Fikir önderliği özelliğine sahip kişiler, yenilikler hakkında bilgi ve öneri sağlarlar (Rogers, 2003). Deneyime açık kişiler ise entelektüel açıdan meraklı, yeni deneyimler arama ve yeni fikirler keşfetme eğilimindedirler (Zhao ve Seibert, 2006). Bu nedenle fikir önderliği ve deneyime açıklık düzeyleri yüksek olan sınıf öğretmenlerinin dijital araçlara ve yeniliklere karşı hem açık hem de önder rolü üstlendikleri söylenebilir. Bu düşüncüyü destekler biçimde Safa (2019) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin deneyime açıklıklarının ve fikir önderliğinin teknopedagojik eğitim yeterliliğini yordadığı belirlenmiştir. Solmaz (2019) tarafından yapılan çalışmada ise bireysel yenilikçilik alt boyutlarının hepsinin öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterliliklerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasında pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğu, bireysel yenilikçilik alt boyutlarının çevrim içi eğitimde rol ve yeterliliği anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öngörülemez şekilde hızla geliştiği ve hayatımızın bir parçası olduğu günümüzde hızla değişimlere ayak uydurmak durumunda kalınmıştır. Uzaktan eğitimin yaygınlaşması ve dijital öğrenme ortamlarının kullanımının artmasıyla birlikte öğretmenler açısından çevrim içi eğitimde yeterliliklerin önemi de artmıştır. Çalışmanın sonuçları, yenilikçi özelliklere sahip sınıf öğretmenlerinin dijital araçlara daha kolay uyum sağlayabileceği ve çevrim içi eğitime ilişkin yeterliliklerinin daha iyi düzeyde olabileceği görüşünü desteklemiştir. Elde edilen bulgular sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Çevrim içi eğitimde sınıf öğretmenlerinin yenilikçi özelliklerinin geliştirilmesine yönelik eğitimler verilebilir.
- Gelecekte yapılacak araştırmalarda bireysel yenilikçilik ile çevrim içi eğitimde yeterlilikler arasındaki ilişki farklı değişkenler açısından incelenebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Şirnak iline bağlı bir ilçede görev yapan 265 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

Destek ve Teşekkür

Değerli görüşleri ile araştırmaya katkı sunan öğretmenlerimize çok teşekkür ederim.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın tüm süreci makalenin beyan edilen tek yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarı olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanım olmadığını ifade ederim.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Şirnak Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi: 23/12/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/53

KAYNAKÇA

- Atlı, Y., & Mazman Akar, S. G. (2019). Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1- 31.
- Ayvaz Can, A. (2020). Examination of the relationship between individual innovativeness levels and professional innovativeness tendencies of primary school teacher candidates. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 8(1), 1-17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1239959.pdf>
- Bawane, J. & Spector, J. M. (2009). Prioritization of online instructor roles: implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, 30(3), 383-397.
- Barak M., Morad S., & Ragonis N. (2014). *Students' innovative thinking and their perceptions about the ideal learning environment*. L. Uden, L. Wang, J. Corchado Rodríguez, H. C. Yang, I. H. Ting (Ed.) içinde, The 8th international conference on knowledge management in organizations. *Springer Proceedings in Complexity*. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7287-8_10
- Başaran, M. Doğan, E. Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Baturay, M. H., & Türel, Y. K. (2012). Çevrimiçi uzaktan eğitimcilerin eğitimi: e-öğrenmenin yükselişi ile beliren ihtiyaç. Eby, G., Yamamoto, G.T. & Demiray, U. (Ed.) içinde, *Türkiye’de E-Öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar-III* (s. 1-20). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı). Pegem Akademi yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. Baskı). Routledge.
- Çakın, M., & Külekçi Akyavuz, E. (2020). The Covid-19 process and its reflection on education: An analysis on teachers' opinions. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Demiralay, R., Bayır, E. A., & Gelibolu, M. F. (2016). Öğrencilerin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 161-168.

- Denis, B., Watland, P., Piroette, S., & Verday, N. (2004, Nisan). Roles and competencies of the e-tutor. İçinde *Networked learning 2004: A research based conference on networked learning and lifelong learning: Proceedings of the fourth international conference* (ss. 150-157). Lancaster.
- Derakhshandeh, Z., & Esmaeili, B. (2020). Active-learning in the online environment. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 29(4), 299-311.
- Desjardins, F., & Bullock, S. (2019). Professional development learning environments (PDLEs) embedded in a collaborative online learning environment (COLE): Moving towards a new conception of online professional learning. *Education and information technologies*, 24(2), 1863-1900.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development theory and applications* (2. Baskı). Sage Publications.
- Ernest, P., Guitert, M., Hampel, R., Heiser, S., Hopkins, J., Murphy, L., & Stickler, U. (2012). Online teacher development: Collaborating in a virtual learning environment. *Computer Assisted Language Learning*, 26(4), 311-333. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.667814>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using ibm spss statistics* (5. Baskı). Sage Publications.
- García-Martínez, I., Pérez-Ferra, M., Ubago-Jiménez, J. L., & Quijano-López, R. (2019). Promoting professional development for teachers through a scale of competence assessment. *Research in Social Sciences and Technology*, 4(2), 147-162. <https://doi.org/10.46303/ressat.04.02.11>
- Gökbulut, B. (2019). Pedagojik formasyon öğrencilerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ve eğitim inançları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 521-533.
- Guasch, T., Alvarez, I. & Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education*, 26, 199-206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.018>
- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J.M., Steeples, C., & Tickner, S. (2001). Competences for online teaching: A special report. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 65-72.
- Goradia, T. (2018). Role of educational technologies utilizing the tpack framework and 21st century pedagogies: academics' perspectives. *IAFOR Journal of Education*, 6(3), 43-61. <https://doi.org/10.22492/ije.6.3.03>
- Herman, D. (2019). *Online teacher education: learning community development and self-directed professional learning* (Yayımlanmamış doktora tezi). Washington State University.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. New Chapman & Hall/CRC.
- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4, 58-65. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00597.x>
- Kavrat, B., & Türel, Y.K. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretmen rollerini ve yeterliliklerini belirleme ölçeği geliştirme. *The Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1(3), 23-33.
- Kılıçer, K., & Odabaşı F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (byö): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Karabal, C. (2018) Değişime direnç, örgütsel hafıza ve vazgeçme arasındaki ilişkiler. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1(2), 6-24.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi* (34. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kim, S., Raza, M., & Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education*, 14(1), 99-117. <https://doi.org/10.1177%2F1745499919829214>
- Kline, P. (2000). *The handbook of psychological testing* (2. Baskı). Routledge.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Lai, K. W. (2017). Pedagogical practices of NetNZ teachers for supporting online distance learners. *Distance Education*, 38(3), 321-335. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1371830>
- Lee, S. J., & Huang, K. (2018). Online interactions and social presence in online learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 29(1), 113-128.
- Lewis, W. A. (2019). *First-time online students' perspectives towards social presence and satisfaction* (Yayımlanmamış doktora tezi). Northcentral University.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680–693. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.680>
- Örün Ö., Orhan, D., Dönmez, P., & Kurt, A. A. (2015). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri ve teknoloji tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 65-76.
- Palacios-Hidalgo, F. J., Huertas-Abril, C. A., & Gómez-Parra, M. E. (2020). EFL teachers' perceptions on the potential of MOOCs for lifelong learning. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 15(4), 1-17. <https://doi.org/10.4018/IJWLTT.2020100101>
- Pallant, J. (2005). *Spss survival manual: a step by step guide to data analysis using spss for windows* (12. Baskı). Allen & Unwin.
- Partnership for 21st Century Learning (P21). (2019). *Framework for 21st century learning*. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf
- Richey, R. C., Fields, D. C., Foxon, M., Roberts, R. C., Spannaus, T., & Spector, J.M. (2001). *Instructional design competencies: The standards* (3. Baskı). ERIC Clearinghouse on Information & Technology.
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations* (5. Baskı). The Free Press.
- Safa, B. S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin bireysel yenilikçilik özellikleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 109-129. <https://doi.org/10.51948/auad.841632>
- Seufert, S., Guggemos, J., & Tarantini, E. (2018). *Online professional learning communities for developing teachers' digital competences*. 15th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2018), Budapest, Hungary. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED600631.pdf>
- Seferoğlu, S. S., Doğan, D., & Duman, D. (2011). Toplumsal buradalık algısı ve çevrimiçi ortamlarda bu algının artırılması. B. B. Demirci, G. T. Yamamoto, & U. Demiray (Ed.) içinde, *Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar II* (ss. 37-60). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Shank, P. (2004). *Competencies for online instructors*. <http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/instructorcompetence08.pdf>
- Smith, T. C. (2005). Fifty-one competencies for online instruction. *The Journal of Educators Online*, 2(2), 1-18.
- Solmaz, İ. (2019). *Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). Pearson Education.
- Varvel, V. E. (2007). Master online teacher competencies. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10(1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1065646>
- Yılmaz, O. (2019). *Öğretmenlerin bit entegrasyon yaklaşımları, teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algısı ve bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Zhao, H., & Seibert, S.E. (2006). The big five personality dimensions and entrepreneurial status a meta-analytical review. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), 259-271. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.2.259>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It can be said that the roles and competencies of teachers in online education and their individual innovativeness have gained importance nowadays, where distance education activities are intensified due to the COVID-19 pandemic. Especially due to the pandemic, one of the stages where the learning-teaching process is carried out online has become primary schools. Thus, it was considered important to include classroom teachers working at the mentioned level in the research. Accordingly, it was aimed in the study to examine the relationship between individual innovativeness characteristics of classroom teachers and their roles and competencies in online education. Hence, the answers to the following questions were sought within the scope of the research:

1. What is the relationship between individual innovativeness characteristics of classroom teachers and their roles and competencies in online education?
2. Do individual innovativeness characteristics of classroom teachers predict their roles and competencies in online education?

Method

This study, which aims to examine the relationship between individual innovative characteristics of classroom teachers and their roles and competencies in online education, is a research conducted in correlational survey model. The population of the study consisted of 472 classroom teachers working in primary schools in a district of Şırnak province in the fall semester of the 2020-2021 academic year. The sample of the study consisted of 265 classroom teachers selected from this population by simple random sampling method. The data of the study was collected through the "Individual Innovativeness Scale" and "The Scale for Determining Teacher Roles and Competencies in Online Distance Education". Individual Innovativeness Scale was developed by Hurt et al. (1977) and adapted into Turkish by Kılıçer and Odabaşı (2010). Data was collected via the online platform due to being in the process of the COVID-19 pandemic. The data obtained within the scope of the research were analyzed by multiple regression analysis and correlation analysis. Pearson correlation analysis was performed for the bilateral relationships between the whole scales and their sub-dimensions.

Results

It was concluded that there is a positive, strong and significant relationship between individual innovativeness of classroom teachers and their roles and competencies in online education ($r=.591$, $p<.01$) (Cohen et al., 2007). It was observed that the coefficient of the correlation between sub-dimensions of individual innovativeness and the role and competencies in online education ranged from $-.389$ to $.583$. It was seen that there is a negative ($r=-.389$, $p<.01$) relationship between the role and competencies in online education and resistance to change dimension, and there was a positive relationship between the dimensions of opinion leadership ($r=.583$, $p<.01$), openness to experience ($r=.577$, $p<.01$) risk taking ($r=.285$, $p<.01$). It was observed that the correlation coefficient between the sub-dimensions of role and competencies in online education and individual innovativeness varies between $.391$ and $.590$. It was concluded that the relationship between the sub-dimensions of role and competencies in online education and individual innovativeness ($r=.517$; $r=.489$; $r=.590$; $r=.391$ $p<.01$) was found to be positive. It was seen that the highest relationship between the variables was between the communicator role and the role and competencies in online education ($r=.879$, $p<.01$), the lowest relationship was between risk taking and technical role ($r=.178$, $p<.01$).

In the regression model, it is seen that sub-dimensions of individual innovativeness together significantly predict roles and competencies in online education ($F=47.852$, $p<.01$). These variables all together explain 42% of the total variance. According to the standardized

regression (β) coefficient, the relative importance order of predictor variables on job satisfaction are opinion leadership, openness to experience, resistance to change, and risk taking. When the t-test results regarding the significance of the regression coefficients were examined, it is seen that the variables of opinion leadership ($t=6.079$, $p<.05$) and openness to experience ($t=4.732$, $p<.05$) are important predictors on roles and competencies in online education. When the directions of the relationships between the variables were examined, it is observed that the variables of opinion leadership and openness to experience predict the role and competencies in online education in a positive direction.

Discussion and Conclusion

According to the findings obtained as a result of the research, it was determined that there is a positive, strong and significant relationship between individual innovativeness and the roles and competencies in online education. This result can be interpreted as roles and competencies of classroom teachers in online education increase as their individual innovativeness increases, or as their individual innovativeness decreases, their roles and competencies in online education also decrease. It can be said that teachers with innovative features may have higher adoption and use of digital tools, and accordingly their roles and competencies in online education may be high. Secondly, in the study, whether the individual innovativeness characteristics of classroom teachers predict their roles and competencies in online education was examined. It was determined that individual innovativeness sub-dimensions together significantly predicted the roles and competencies in online education and these variables together explained 42% of the total variance. It was determined that the variables of opinion leadership and openness to experience are important predictors on the roles and competencies of classroom teachers in online education. When the directions of the relations between the variables were examined, it was seen that the variables of opinion leadership and openness to experience predicted the role and competencies of classroom teachers in online education in a positive direction. When the findings obtained from the study were evaluated in general, it was concluded that there was a positive, strong and significant relationship between individual innovativeness of classroom teachers and their roles and competencies in online education, and individual innovativeness sub-dimensions significantly predicted the role and competencies in online education. In today's world where information and communication technologies are developing at an unpredictable speed and become a part of our lives, it is compulsory to adapt to change in every field. The importance of roles and competencies in online education has come to the fore with the increasing use of digital learning environments and the widespread use of distance education. The results of the study supported the view that classroom teachers with innovative features could adapt to digital tools more easily and their roles and competencies in online education could be at a better level.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 1

Sayfa: 123-136



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 1

Page: 123-136

COVID-19 kaygı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması

A study on validity and reliability of COVID-19 anxiety scale

Gözde Sırgancı,  <https://orcid.org/0000-0003-4824-5413>

Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gozde.sirganci@yobu.edu.tr

Onurcan Ceyhan,  <https://orcid.org/0000-0002-5077-6806>

IFRC, c.onurcan@gmail.com

Hare Kılıç,  <https://orcid.org/0000-0002-0382-6874>

Bergamo Üniversitesi, İnsan ve Sosyal Bilimler Fakültesi, h.kilic@studenti.unibg.it

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

22 Mart 2021

Düzeltilme Tarihi

24 Nisan 2021

Kabul Tarihi

4 Mayıs 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Sırgancı, G., Ceyhan, O., & Kılıç, H. (2021). A A study on validity and reliability of COVID-19 anxiety scale. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 123-136. <http://doi.org/10.33400/kuje.901178>

ÖZ

Bu çalışmada, Türk halkının yeni koronavirüse yönelik kaygı düzeyini belirlemek amacıyla COVID-19 Kaygı Ölçeği geliştirme çalışması yapılmıştır. Çalışmanın verileri 1 Mayıs-15 Haziran 2020 tarihleri arasında sosyal ağlar aracılığı ile Türkiye'nin 70 ilinden iki aşamalı olarak toplam 1075 kişiden toplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için 415 kişiden, doğrulayıcı faktör analizi için 649 kişiden veri toplanmıştır. İlk örneklemden elde edilen veriler üzerinde bir dizi açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizleri sonucunda 17 maddeden oluşan ölçekten 9 madde çıkarılarak "aşırı-tepki" ve "aşırı koruma-hijyen" olmak üzere iki boyuttan ve sekiz maddeden oluşan bir yapı ortaya konmuştur. COVID-19 Kaygı Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan yapısının uygunluğu ikinci örneklem verisine uygulanan doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi bulguları COVID-19 Kaygı Ölçeği'nin iki faktörlü yapısının model veri uyumunun mükemmel düzeyde sağlandığını göstermektedir. Bir diğer geçerlik kanıtı olarak COVID-19 Kaygı Ölçeği'nin cinsiyet gruplarında ölçme değişmezliği incelenmiş ve metrik değişmezlik sağlanmıştır. Buna göre faktör varyansları ve yapıları cinsiyet grupları arasında karşılaştırılabilmektedir. Ölçeğin yakınsak geçerliği faktör yükleri, birleşik güvenilirlik ve çıkarılan ortalama varyans değerleri aracılığı ile incelenmiştir. Tüm değerler yakınsak geçerlik için belirlenen kritik değerleri sağlamaktadır. Faktörler arası korelasyon, faktörlerin açıkladığı ortalama varyanstan düşük olduğundan ölçeğin ayırt edici geçerliği de sağlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği cronbach alfa ve birleşik güvenilirlik ile incelenmiştir. Her iki güvenilirlik katsayısı da COVID-19 kaygı Ölçeği'nin iyi düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: COVID-19, kaygı, aşırı-tepki, aşırı koruma-hijyen

ABSTRACT

This study is aimed to develop the anxiety scale toward novel corona virus in Turkish public. The online questionnaire surveyed 1075 individuals from the general population of 70 provinces of Turkey who completed the questionnaire via social networks from May 1 to June 15, 2020. Two different samples were used in this study. In first step, 415 data were collected in second step 649 data was obtained for confirmatory factor analysis. A series of exploratory factor analyses were conducted on data obtained from the first sample. As a result of the exploratory factor analysis, 9 items were removed from the scale consisting of 17 items. The final COVID-19 Anxiety Scale consisting of two factors, which are Overreaction and Overprotection- Hygiene, and eight items, have been found as capable to measure the anxiety towards COVID-19. The construct validity of the COVID-19 Anxiety Scale, revealed by exploratory factor analysis, was tested with the confirmatory factor analysis applied to the second sample data. Accordingly, it has been revealed that the two-factor construct of the COVID-19 Anxiety Scale ensures a perfectly model-data fit. Another validity study is the determination of measurement invariance in gender groups of the COVID-19 Anxiety Scale. The results show that metric invariance was provided. Thus, factor variances and structural relationships between groups are comparable. The convergent validity of the scale was examined through item loadings, composite reliability, and average variance extracted values. All of them provide critical values for convergent validity. Since the correlation between the factors was lower than the average variance extracted by the factors, the discriminate validity of the scale was also provided. The reliability of the scale was examined with Cronbach's alpha and composite reliability. Both reliability coefficients show that the COVID-19 Anxiety Scale is reliable at a good level.

Keywords: COVID-19, anxiety, overreaction, overprotection- hygiene

INTRODUCTION

The novel Coronavirus (COVID-19) were reported in Wuhan, China, and the rapid effuse of the virus has become a global health threat in December 2019 (Wang, Horby, Hayden & Gao, 2020). Symptoms of coronavirus infection include; fever, cough, sore throat, myalgia, chills, nausea and vomiting (Wang, et al., 2020). In addition to the physical effects, COVID-19 has critical effects on people's mental health (Bai et al., 2020).

Health crises like the COVID-19 pandemic lead to psychological changes. During the virus epidemic, a wide variety of psychological consequences have been seen at the individual, community, national and international levels (Zhang,2020). As personal, people are more probably to experience a fear of getting sick or dying, feeling desperate, and being stereotyped by others (Hall & Chapman,1995). The pandemic has a detrimental effect on the mental health of the population, which can lead to psychological crises (Zhang, 2020).

Outbreak and spread of COVID-19 has caused confusion, anxiety and fear among people as it is a novel disease with highly devastating effects globally. Especially with the confirmation of China on 20 January that the COVID-19 is transmitted from person to person and with the social media entries stating that some healthcare personnel in Wuhan were infected the level of anxiety of the public started to increase and that led to an important level of medical mask and alcohol shortage in the country (Xinhuanet, 2020).

Anxiety and nervousness in a society affect everyone greatly. Recent evidence shows that individuals in isolation and quarantine experience significant levels of anxiety, anger, confusion, and stress (Brooks et al., 2020). All studies examining psychological disorders during the COVID-19 outbreak reported that individuals showed various signs of mental trauma such as depression, stress, mood swings, irritability, insomnia, and attention deficit (Rubin & Wessely, 2020). Studies have also shown that frequent exposure to the media can cause anxiety and hopelessness (Neria & Sullivan, 2011). Studies conducted in China, the first country affected by the spread of the virus, show that people's fear of the unknown nature of the virus can lead to mental disorders. COVID-19 can affect the mental health of healthcare professionals, families, patients and children - in short, every individual at various levels of society due to the rate at which the virus spreads and the resulting high mortality rate (Rubin & Wessely, 2020).

As a reflection of anxiety, an increase in hygiene behavior is expected. One of the most important steps to prevent the transmission and spread of infections is compliance with hygiene rules. Hygiene is one of the most effective ways to prevent the transmission and spread of microorganisms that cause infection in the community (Stevenson, 2009). Hygiene behaviors are a set of practices and behaviors related to preventing the transmission of infections and are very important in combating a highly contagious infection such as Covid 19 (Brooks, et al., 2020). Good hygiene practices can reduce the risk of contracting and spreading infection and thus improve quality of life (Brooks, 2020). As a result; Covid-19 pandemic affects physical health as well as mental health and increases disease anxiety in particular for coronavirus (Brooks, et al., 2020).

The lack of a definitive treatment method in the fight against the new Covid 19, the rapid spread of false information on social media, the emergence of stigma and discrimination, the economic and social effects of the pandemic increases the level of anxiety of the society (World Health Organization, 2020). Similar situations appeared in Turkey on 11 March 2020 with the emergence of the first case. People experienced extreme levels of fear and panic. For this reason, the public flocked to pharmacies in the same night with the occurrence of the first case in Turkey to get medicines with active ingredients such as hydroxychloroquine sulphate, etc. that were tried in the treatment process of COVID-19 and the state recalled such drugs from pharmacies to prevent misuse thereof. This study is particularly relevant for identifying distinct factors of anxiety that can be used for evaluating COVID-19 anxiety. For this purpose, the validity and reliability study of the COVID-19 anxiety scale is conducted.

METHODS

Participants

This research is conducted with the 1075 individuals via online questionnaire from 70 cities in Turkey. Table 1 shows demographic distribution of the participants. Two different samples were used in this study. In first step, 415 data were collected for exploratory factor analysis (EFA). In second step 649 data were collected for confirmatory factor analysis (CFA).

Table 1

Demographic Distribution of the Participants

		Sample 1		Sample 2	
		f	%	f	%
Gender	Female	245	59.0	355	54.7
	Male	170	41.0	294	45.3
Marital Status	Married	157	37.8	254	39.1
	Singe	258	62.2	395	60.9
Age Status	18 to 65 Years Old	344	82.9	585	90.1
	Above 65 Years Old	71	17.1	64	9.9
Participants Living	Urban	376	90.6	588	90.6
	Rural	39	9.4	61	9.4
Occupation Status	Occupied	176	42.4	270	41.6
	Not Occupied	58	14.0	93	14.3
	Student	181	43.6	286	44.1

Data Collection

The data of this study were collected through an online Corona Virus Pandemic Questionnaire using Google forms. Data for the first sample were collected between May 1 and May 10, and the second sample between June 5 and June 15. Individuals agreeing to participate were asked to complete the online self-reported questionnaire through social media.

COVID-19 Anxiety Scale

The Covid-19 Anxiety Scale has been developed similarly to the Likert (1932) scaling approach to measure the level of trait anxiety about novel coronavirus infection. Trait anxiety is an individual's predisposition to anxiety experience. This can also be referred as the tendency to perceive the situations the person is in as stressful or interpret them as stress. In development of the scale items, the relevant literature was examined and 17 items were drafted independent of - culture using the coronavirus anxiety items included in the semi-structured questionnaire developed by Roy, Tripathy, Kumar Kar, Sharma, Verma, Kaushal (2020) to measure awareness, attitude, anxiety and mental health needs against the novel coronavirus. Opinions of 2 psychologists, 1 public health expert and 2 measurement and evaluation experts were obtained to verify the item pool of the scale, and the necessary corrections were made on the items and the categories were "Always (5)", "Often (4)", "Sometimes (3)", "Occasionally (2)" and "Never (1)" 5-point Likert type, 17 scale items thought to measure the state of anxiety about Covid-19 formed the pilot form of the scale.

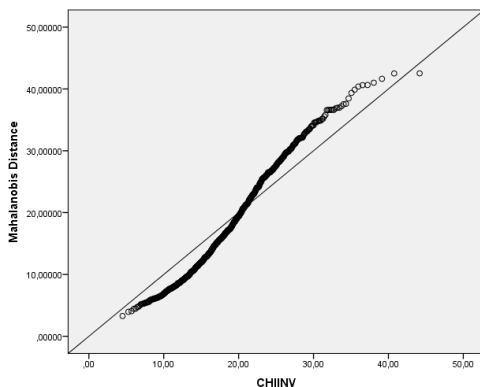
Data Analysis

Within the scope of the validity study of the Covid 19-Anxiety Scale, EFA was used first to reveal the factor construct of the scale. First of all, EFA assumptions were tested. Firstly, the assumptions of the factor analysis which are missing data, outliers, normality, multicollinearity, and singularity examined for the first sample (Tabachnick & Fidel, 2007). The items of the scale

transformed to the standard z score for testing univariate outliers, and 15 observations with all standard scores outside the ± 4 z score range were excluded from the data set. Multivariate outliers were examined through Mahalanobis Distance (MU). Due to their MU values exceed the critical $\chi^2 = 40.79$ values ($\alpha = 0.001$ and $df = 17$) the five observations were removed from the data set. The skewness and kurtosis coefficients are calculated for testing univariate normality. Except for "item-5", skewness coefficients of all items are between the range -0.774 and 1.991 and do not exceed ± 3 (Chou & Bentler, 1995), kurtosis coefficients are in the range of -1.239 and 1.564 and not over ± 10 (Kline, 2005). Alpar (2011) suggests that for providing multivariate normality assumption, the scatter plot drawn by the inverse cumulative chi-square values and

the squared Mahalanobis distance (m_i^2) have to be linear (see figure 1). Binary correlations between the items were calculated for testing the multicollinearity problems in the data, and there were no correlations exceed the critical value of $r = 0.85$ (Kline, 2005). However, when the correlation matrix consisting of simple linear correlation coefficients between items and item total correlations were examined, it was observed that the correlations of three items (item 3 - item 4 - item 5) with most items were below 0.20, and item total correlations were 0.015, 0.10 and 0.048, respectively. Since item total correlations were below .30 (Nunnally & Bershtein, 1994), factor analysis was performed after removing these items from the data set. Consequently, 20 of 415 data and 3 of 14 items were removed after testing factor analysis assumptions. Comrey and Lee (1992) suggested that 300 people was an effective sample size for factor analysis, while Kline (2005) stated that 200 people was sufficient. The suitability of the data set of the COVID-19 Anxiety Scale for EFA was examined using Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett tests. In factor analysis studies in social sciences, it is considered sufficient to have a KMO value of 0.60 and above (Kline, 2005). In this study, principal component analysis is applied for factor extraction and, Equamax, one of the oblique rotation methods, has been preferred as the rotation method. Then the accuracy of this construct was tested with CFA. Confirmatory factor analysis was performed based on the weighted least squares (WLS) estimation method with the asymptomatic covariance matrix calculated from the Pearson correlation matrix (Joreskog 1999). Examining the limit values of goodness of fit indexes in the literature, it is reported that the ratio of χ^2 / df should be less than 3 (Kline, 2011); CFI, GFI, TLI and IFI values in the 0.90-1.00 range (Bentler and Bonnet, 1980; Tucker and Lewis, 1973); and for RMSEA should be between 0 and 0.08 (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008). Another study conducted to test validity of the Covid-19 Anxiety Scale was the determination of measurement invariance in gender groups. In this study, measurement invariance was tested in gender groups with multiple group confirmatory factor analysis. Cronbach-alpha coefficient is used for testing internal consistency reliability of the scale. Indicator reliability and convergent validity were examined by average variance extracted (AVE) and composite reliability (CR). EFA were done with SPSS 20.0, CFA and measurement invariance was tested with Mplus 7.3.

Figure 1
Scree Plot



Research Ethics

All the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed in the entire process from the planning, implementation, data collection to the analysis of the data. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Scientific Research and Publication Ethics Actions" have been carried out.

During the writing process of this study, scientific, ethical and citation rules were followed; no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic media for evaluation.

All participants gave their informed consent to participate in the study, and it was approved by the local ethics committee of the Yozgat Bozok University Declaration.

Ethical committee permission information

The committee involved in ethics evaluation: Yozgat Bozok University Declaration

The date of ethics evaluation: 1/06/2020

The serial number of the document of ethics evaluation: 95799348-050.01.04-E.11683

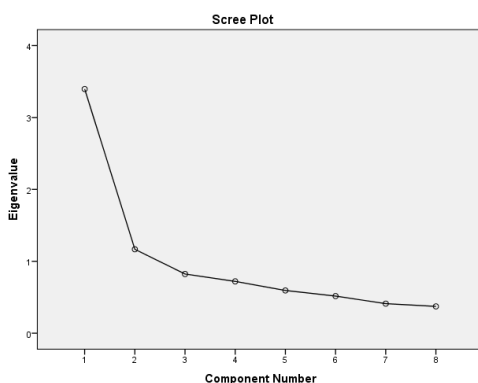
FINDINGS

Exploratory Factor Analysis

KMO is around 0.90, and Bartlett test is significant at the 0.01 level ($\chi^2 = 2776.592$; $df = 91$, $p = 0.000$) in this study. These test results illustrate that the data matrix of the COVID-19 Anxiety Scale consisting of 14 items was suitable for factor analysis. The factor analysis was repeated by removing 6 items with a factor load value below 0.40, loaded under more than one factor and the difference between load values was less than 0.10 from the scale. As a result of the repeated factor analysis, 2 factors with an eigenvalue above 1.00 were observed. The eigenvalue of the first factor is 3.396, and the contribution of this factor to the total variance is 42.45%. The eigenvalue of the second factor is 1.167 and its contribution to the total variance is 14.59%. Also, Figure 2 shows that the items stay under two factors. The factor loadings of the remaining 8 items were found to vary between 0.573 and 0.733, without being subjected to rotation. After applying the Equamax oblique rotation technique, it was observed that the factor loads varied between 0.709 and 0.800.

Figure 2

Eigen values based on the factors



As a result of the factor analysis repeated with oblique rotation, the eigenvalue of the first of the two factors with an eigenvalue above 1.00 was 2.708 and the variance explained was 33.85%; the eigenvalue of the second factor is 1.855 and the variance explained is 23.18%. These two factors explain 57% of the total variance. The factors were named by examining the content of the items collected under two factors. In the first factor, there are 5 items with factor loads

Gözde Sırgancı, Onurcan Ceyhan, Hare Kılıç

A study on validity and reliability of COVID-19 anxiety scale

ranging from 0.593 to 0.800, and this factor was named as "Overreaction" because these items measure the overreaction state caused by anxiety caused by Covid-19. Anxiety is a feeling of uneasiness and worry, usually generalized and unfocused as an overreaction to a situation that is only subjectively seen as menacing (Iacobacci, 2017). In the second factor, there are 3 items with factor loads ranging from 0.709 to 0.777, and this factor was named as "Overprotection-Hygiene" because these items measure hygiene-based safety behaviors that emerge with anxiety towards Covid-19. As a reflection of anxiety, an increase in hygiene behavior is expected (Brooks, et al., 2020).

There is a moderate positive ($r = .45$) significant ($p < .01$) relationship between these two factors. As a result of EFA, it was revealed that the "Anxiety Scale for Covid-19" created a two-factor construct consisting of 8 items in total.

Confirmatory Factor Analysis

Confirmatory factor analysis (CFA) was applied to a sample of 649 people in order to verify the two-factor structure of the COVID-19 Anxiety Scale, that consists of 8 items, which was determined as a result of the exploratory factor analysis. First, the assumptions of the second sample were tested and CFA was applied to the remaining 622 people. Table 2 shows CFA results regarding the two-factor construct of the scale.

Table 2

Factor Analysis Findings of Covid-19 Anxiety Scale

Items	Item loadings of EFA		Item loadings of CFA				
	Over-reaction	Over-protection-Hygiene	Over-reaction	Over-protection-Hygiene	M	Sd.	
From the last week, i feel paranoid about contacting the novel Corona Virus infection	0.800		0.69		2.05	1.08	
From the last week, I have not been falling asleep because of worrying about the corona virus pandemic.	0.798		0.71		1.64	0.93	
From the last week, I am afraid of corona virus posts on social media.	0.695	0.210	0.74		1.99	1.04	
From the last week, I feel i need the stock the necessary materials for the home.	0.651	0.344	0.50		2.10	1.05	
From the last week, I'm afraid to find out that someone around me is sick.	0.593	0.144	0.65		2.97	1.26	
From the last week, I feel the need to use disinfectants.	0.289	0.777		0.81	2.90	1.26	
From the last week, I feel that I always need to wash my hands.	0.299	0.742		0.82	3.54	1.16	
From the last week, I need to wear a mask, except for compulsory situations.		0.709		0.61	2.56	1.51	
Model-Fit Indexes							
χ^2	df	χ^2/df	GFI	CFI	RMSEA	IFI	TLI
55.94	19	2.94	0.98	0.99	0.057	0.99	0.98

Table 2 shows the standardized factor load and goodness of fit indexes obtained through the confirmatory factor analysis of the two-factor construct of the COVID-19 Anxiety Scale. Contribution of items and indicators to related factors is determined by standardized factor loads. Thereby, the factor loads of the items in the "Overreaction" factor were found to be 0.50 to

0.74; and the load values of the items in the "Overprotection-Hygiene" factor vary between 0.61 and 0.82, and these values are higher than the recommended load value of 0.4 (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2014). The goodness of fit indexes in table 2 shows that χ^2 / df is 2.94, CFI, GFI, TLI and IFI values are 0.99, 0.98, 0.99, 0.98 respectively and, RMSEA is 0.057. Accordingly, it has been revealed that the two-factor construct of the Covid-19 Anxiety Scale ensures model data fit, in other words, the two-factor model confirms the construct at a good level.

As seen in Table 3, item-subtest correlations are between 0.437-0.645 for the first factor and 0.518-0.658 for the second factor. The item-test correlation coefficients were between 0.431 and 0.641. All correlations are positive, significant ($p < 0.001$) and over 0.20 (Kalaycı, 2010). These are thought of as discriminant validity coefficients. Therefore, it was determined that each of the items affected the entire scale and this effect was at similar levels.

Table 3

Item-Total Correlation of Covid-19 Anxiety Scale

Factors	Items	Item-Subscale Correlation	Item-Test Correlation	Alpha If Item Deleted
Overreaction	From the last week, i feel paranoid about contacting the novel Corona Virus infection	.574	.589	.800
	From the last week, I have not been falling asleep because of worrying about the corona virus pandemic.	.600	.558	.806
	From the last week, I am afraid of corona virus posts on social media.	.645	.590	.801
	From the last week, I feel i need the stock the necessary materials for the home.	.437	.431	.820
	From the last week, I'm afraid to find out that someone around me is sick.	.569	.567	.803
Overprotection-Hygiene	From the last week, I feel the need to use disinfectants.	.628	.641	.792
	From the last week, I feel that I always need to wash my hands.	.658	.633	.794
	From the last week, I need to wear a mask, except for compulsory situations.	.518	.451	.826

Convergent Validity

Factor loadings of the indicators must examine to set the convergent validity, the factor loading of the indicator, composite reliability (CR) and the average variance extracted (AVE). Convergent validity was indicated by an item factor loading ≥ 0.5 and $p < .05$ (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2009), $AVE \geq 0.5$, and $CR \geq 0.7$ (Fornell & Larcker, 1981). All item loadings which are shown in table 2 are over 0.5. Table 6 shows that the overreaction and overprotection sub-dimensions of the COVID-19 Anxiety Scale and the AVE values of the whole scale are 0.44, 0.57 and 0.49, respectively. The fact that the average variance extracted by the factors is less than 0.5, means that the average of the factor loads is less than 0.70 (Hair, Hult, Ringle, Sarsted, 2014). According to Fornell and Larcker's (1981) study, convergent validity of the construct is still sufficient if the average variance is below 0.5 and the composite reliability is above 0.6. As seen in Table 6, the smallest value of the composite reliability is 0.79. Therefore, it can be observed that the convergent validity of the scale is also ensured.

Discriminant Validity

The empirical difference between the real and the constructed structure can be determined with discriminant validity. It can also detect the difference in overlapping structures with discriminant validity. (Hair, et al., 2014). With using the Fornell & Larcker criterion, the discriminant validity could be evaluated. Also that, it is possible to compare the square root of the mean variance with the correlation of latent structures. (Hair, et al. 2014). According to Table 4, it is seen that the square root of the AVE inferred by each factor is higher than the relationships between factors. Therefore, it was revealed that the discriminant validity of the scale was also provided.

Table 4

Square root of the AVE with the correlation of latent constructs

	Overreaction	Overprotection- Hygiene
Overreaction	$\sqrt{AVE} = 0.7550$	0.529**
Overprotection- Hygiene	0.529	$\sqrt{AVE} = 0.6633$

Measurement Invariance

Table 5 includes the findings of the multi group confirmatory factor analysis (MG-CFA). Sokolov (2019) stated that CFI and SRMR values of measurement invariance with MG-CFA should be taken into account, and to ensure metric invariance and scalar invariance as relative goodness of fit cut-off values it should be as $\Delta CFI < -0.01$ and $\Delta SRMR < 0.01$. According to Table 5, the scalar invariance where metric invariance is ensured is very close to the limit value. It is supposed to factor loads between groups are equal in metric invariance. Therefore, factor variance and structural relations can be compared considering groups. According to the results, it is possible to say that the factor structure of the COVID-19 Anxiety Scale is similar for gender groups.

Table 5

MG-CFA Results

	Model	χ^2	df	p	CFI	SRMR
Covid-19 Anxiety Scale	Configural	130.668	38	0.000	0.958	0.041
	Metric	145.073	44	0.000	0.955	0.049
	Scaler	183.187	50	0.000	0.940	0.060
	Metric-Configural	14.405	6	0.025	0.003	0.008
	Scaler- Configural	52.519	12	0.000	-0.018	0.019
	Scaler-Metric	38.114	6	0.000	-0.015	0.011

Reliability Findings

Internal consistency reliability of the Anxiety Scale for Covid-19 has been examined with Cronbach Alpha and composite reliability. When Table 6 is examined, the cronbach alpha value of the scale was calculated as 0.78 for the overreaction factor, 0.76 for the Overprotection-Hygiene factor, and 0.83 for the whole anxiety scale. Composite reliabilities are 0.79 for Overreaction and Overprotection- Hygiene factors, and 0.88 for the entire scale. As the lower limit for Cronbach alpha and composite reliability is between 0.60-0.70 the scale reveals to be reliable (Hair, Hult, Ringle, Sarstedt, 2014).

Table 6*Cronbach Alpha, AVE and Composite Reliability*

		Cronbach Alpha	AVE	CR
Factors	Overreaction	0.78	0.44	0.79
	Overprotection- Hygiene	0.76	0.57	0.79
Scale	Anxiety	0.83	0.49	0.88

CONCLUSION

The goals of the research were to develop the COVID-19 Anxiety Scale, and to investigate its factor structure. For these purposes, considering the 5-point Likert scale of the items, an exploratory factor analysis with ordinal data was used. Seventeen items were written to develop the COVID-19 Anxiety Scale. Eight of them were distributed into two factors. The first factor has 5 items, and named as "Overreaction". These items measure the overreaction state caused by anxiety caused by Covid-19. In the second Factor, has 3 items, and named as "Overprotection-Hygiene" because these items measure hygiene-based safety behaviors that emerge with anxiety towards Covid-19 (Brooks, et al., 2020). As a consequence of the validity and reliability studies, the scale consisting of two factors and eight items has been found as capable to measure the anxiety towards COVID-19.

Limitations of the Study and Suggestions

The limitations of this study is that the developed scale was not compared with another scale measuring anxiety. Accordingly, it is recommended to test criterion-related validity in the next study. In addition, further validity studies of the scale can be conducted by analyzing the differential item functioning in different demographic groups.

Acknowledgements

The present investigation has not received any specific grant from granting agencies of either the public sector, commercial sector or non-profit entities.

Conflicts of interest

The authors declare none conflict of interest.

Statement of Contribution Rate

The authors of this research article contributed equally to all research processes.

Statement of Publication Ethics

All the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed in the entire process from the planning, implementation, data collection to the analysis of the data. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Scientific Research and Publication Ethics Actions" have been carried out.

During the writing process of this study, scientific, ethical and citation rules were followed; no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic media for evaluation.

All participants gave their informed consent to participate in the study, and it was approved by the local ethics committee of the Yozgat Bozok University Declaration.

Ethical committee permission information

The committee involved in ethics evaluation: Yozgat Bozok University Declaration

The date of ethics evaluation: 1/06/2020

The serial number of the document of ethics evaluation: 95799348-050.01.04-E.11683

KAYNAKÇA

- Alpar, R. (2011). *Çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Detay Yayıncılık.
- Bai, Y., Yao, L., Wei, T., Tian, F., Jin, D. Y., Chen, L., & Wang, M. (2020). Presumed asymptomatic carrier transmission of COVID-19. *Jama*, 323(14), 1406-1407. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.2565>
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Du, J., Dong, L., Wang, T., Yuan, C., Fu, R., Zhang, L., et al., 2020. Psychological symptoms among frontline healthcare workers during COVID-19 outbreak in Wuhan. *General hospital psychiatry*, 67, 144-145. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2020.03.011>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Gao, J., Zheng, P., Jia, Y., Chen, H., Mao, Y., Chen, S., et al., 2020. Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. *PLoS ONE* 15(4): e0231924. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231924>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2014). *Multivariate data analysis*. Essex, England.
- Hair J, Hult GTM, Ringle C, Sarstedt M. (2014). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. SAGE Publications, Incorporated
- Hall, R. C., Hall, R. C., & Chapman, M. J. (2008). The 1995 Kikwit Ebola outbreak: lessons hospitals and physicians can apply to future viral epidemics. *General hospital psychiatry*, 30(5), 446-452. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2008.05.003>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008, September). *Evaluating model fit: a synthesis of the structural equation modelling literature*. In 7th European Conference on research methodology for business and management studies (pp. 195-200).
- Huang, Y, Zhao, N., 2020. Chinese mental health burden during the COVID-19 pandemic. *Asian J. Psychiatr.* 51, 102052. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102052>
- Huang, Y, Zhao, N, 2020. Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey. *Psychiatry Res.* 288, 112954. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112954>
- Iacobacci, C. (2017). *Clinical and Experimental Psychology*.
- Joreskog, K.G. (1999). How large can a standardized coefficient be. Unpublished report. SSI Central, Inc. <http://www.statmodel.com/download/Joreskog.pdf>
- Kalaycı, S. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Vol. 5). Asil Yayın Dağıtım.
- Kline, T. J. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Sage Publications.
- Lai, J, Ma, S, Wang, Y, Cai, Z, Hu, J, Wei, N, et al., 2020. Factors associated with mental health outcomes among health care workers exposed to coronavirus disease 2019. *JAMA Netw Open* 3 (3), e203976. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.3976>
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. Archives of psychology.
- Liu, N, Zhang, F, Wei, C, Jia, Y, Shang, Z, Sun, L, et al., 2020. Prevalence and predictors of PTSS during COVID-19 outbreak in China hardest-hit areas: Gender differences matter. *Psychiatry Res* 287, 112921. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112921>
- Mertler, C. A., & Vannatta, R.A. (2005). *Advanced and Multivariate Statistical Methods: Practical Application and Interpretation*, (3rd ed.). Edition Taylor & Francis.
- Neria, Y., & Sullivan, G. M. (2011). Understanding the mental health effects of indirect exposure to mass trauma through the media. *Jama*, 306(12), 1374-1375. <https://doi.org/10.1001/jama.2011.1358>
- Roy, D., Tripathy, S., Kar, S. K., Sharma, N., Verma, S. K., & Kaushal, V. (2020). Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 51. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102083>
- Rubin, G. J., & Wessely, S. (2020). The psychological effects of quarantining a city. *BMJ* 2020; 368 :m313 <https://doi.org/10.1136/bmj.m313>

- Sokolov, B. (2019). Sensitivity of Goodness of Fit Indices to Lack of Measurement Invariance with Categorical Indicators and Many Groups. *Higher School of Economics Research Paper* No. WP BRP, 86. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3417157>
- Stevenson, R. J., Case, T. I., Hodgson, D., Porzig-Drummond, R., Barouei, J., & Oaten, M. J. (2009). A scale for measuring hygiene behavior: development, reliability and validity. *American journal of infection control*, 37(7), 557-564. <https://doi.org/10.1016/j.ajic.2009.01.003>
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Person Education Inc.
- Torales, J., O'Higgins, M., Castaldelli-Maia, J. M., & Ventriglio, A. (2020). The outbreak of COVID-19 coronavirus and its impact on global mental health. *International Journal of Social Psychiatry*, Vol. 66(4) 317–320. <https://doi.org/10.1177/0020764020915212>
- Wang, C., Horby, P. W., Hayden, F. G., & Gao, G. F. (2020). A novel coronavirus outbreak of global health concern. *The lancet*, 395(10223), 470-473. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30185-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30185-9)
- World Health Organization, (2020). Current novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. <https://www.who.int/health-topics/coronavirus>
- XINHUANET, 2020. The Latest: China confirms human-to-human transmission of 2019- nCoV, infections among medical staff. http://www.xinhuanet.com/english/2020-01/21/c_138722888.htm
- Zhang, J., Lu, H., Zeng, H., Zhang, S., Du, Q., Jiang, T., & Du, B. (2020). The differential psychological distress of populations affected by the COVID-19 pandemic. *Brain, behavior, and immunity*.87:49–50. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.031>
- Zhu, Z., Xu, S., Wang, H., Liu, Z., Wu, J., Li, G., ... & Zhu, S. (2020). COVID-19 in Wuhan: Immediate Psychological Impact on 5062 Health Workers. MedRxiv. <https://doi.org/10.1101/2020.02.20.20025338>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

Giriş

Çin'in Wuhan kentinde görülen Yeni Koronavirüs'ün (COVID-19) neden olduğu olağandışı zatürre vakalarının ardından Aralık 2019'da COVID 19 küresel bir sağlık tehdidi haline gelmiştir (Wang, Horby, Hayden ve Gao, 2020).

Koronavirüs enfeksiyonunun yaygın semptomları ateş, titreme, öksürük, boğaz ağrısı, miyalji, bulantı ve kusmadır (Wang ve diğerleri, 2020). Aynı zamanda, COVID-19'un insanların ruh sağlığı üzerinde ciddi etkileri de vardır (Bai ve diğerleri, 2020). Pandemiler, bireysel ve toplumsal çeşitli psikolojik sonuçlar doğurmaktadır (Zhang, 2020). Bireysel düzeyde, insanların hastalanma veya ölme korkusu yaşadıkları, çaresiz hissetme gibi duygulara kapıldıkları görülmektedir (Hall & Chapman, 1995). COVID-19 salgını sırasında yapılan çalışmalarda, bireylerin depresyon, stres, duygu durum dalgalanmaları, sinirlilik, uykusuzluk ve dikkat eksikliği gibi çeşitli zihinsel travma belirtileri bulgulanmıştır (Rubin & Wessely, 2020). Araştırmalarda sıklıkla medya araçlarına maruz kalmanın endişe ve umutsuzluğa neden olabileceği belirtilmiştir (Neria & Sullivan, 2011). Virüsün yayılmasından etkilenen ilk ülke olan Çin'de yapılan araştırmalar, insanların virüsün bilinmeyen doğasından korkmasının ruhsal bozukluklara yol açabileceğini göstermektedir (Rubin & Wessely, 2020).

Enfeksiyonların bulaşmasını ve yayılmasını önlemenin en önemli adımlarından biri hijyen kurallarına uymaktır (Stevenson, 2009). Hijyen davranışları, enfeksiyonların bulaşmasını önlemeye ilgili bir dizi uygulama ve davranıştır ve COVID-19 gibi oldukça bulaşıcı bir enfeksiyonla mücadelede çok önemlidir (Brooks, et al., 2020). İyi hijyen uygulamaları enfeksiyona yakalanma ve enfeksiyon yayma riskini azaltabilir ve böylece yaşam kalitesini artırabilir (Brooks, 2020). Kaygının bir yansıması olarak, hijyen davranışında bir artış beklenmektedir.

Yeni COVID-19 ile mücadelede kesin bir tedavi yönteminin bulunmaması, sosyal medyada yanlış bilgilerin hızla yayılması, damgalanma ve ayrımcılığın ortaya çıkması, pandeminin ekonomik ve sosyal etkileri toplumun kaygı düzeyini artırmaktadır (Dünya Sağlık Örgütü, 2020). Türkiye'de de 11 Mart 2020 tarihinde ilk vakanın ortaya çıkmasıyla halkın kaygı düzeyi artmış ve bu kaygı ile insanlar eczanelere akın ederek COVID-19'un tedavi sürecinde denenilen hidroklorokin sülfat gibi etken maddeler içeren ilaçları stoklama eğilimi göstermişlerdir. Benzer şekilde Çin'in 20 Ocak'ta COVID-19'un kişiden kişiye bulaştığını teyit etmesi ve Wuhan'daki bazı sağlık personelinin enfekte olduğunu belirten sosyal medya haberleri ile halkın kaygı düzeyi artmış ve bu durum tıbbi maske, el dezenfektanı kıtlığının yaşanmasına neden olmuştur (Xinhuanet, 2020).

Bu çalışma, özellikle COVID-19 anksiyetesini değerlendirmek için kullanılabilecek farklı anksiyete boyutlarını tanımlamakla ilgilidir. Bu amaçla COVID-19 anksiyete ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmanın verileri iki aşamalı olarak 1 Mayıs - 15 Haziran 2020 tarihleri arasında Türkiye'nin 70 ilinden toplam 1075 kişinin katılım gösterdiği çevrimiçi anket yoluyla toplanmıştır. İlk örneklem 415, ikinci örneklem için 649 kişiden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri Korona Virüs Salgını Anketi aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek maddelerinin geliştirilmesinde, ilgili literatür incelenmiş ve Roy, Tripathy, Kumar Kar, Sharma, Verma, Kaushal (2020) tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış ankette yer alan koronavirüs anksiyete maddeleri kullanılarak 17 madde kültürden bağımsız olarak hazırlanmıştır. COVID-19 Kaygı Ölçeği'nin geçerlik çalışması kapsamında öncelikle ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Ardından bu yapının doğruluğu doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliği Cronbach-alpha, gösterge güvenilirliği ve yakınsak geçerliği ortalama varyans çıkarımı (AVE) ve bileşik

güvenirlilik (CR) analizleri ile incelenmiştir. COVID-19'a Yönelik Kaygı Ölçeği'nin geçerliğini test etmek için yapılan bir diğer çalışma cinsiyet gruplarında ölçme değişmezliğinin belirlenmesidir. Bu çalışmada, çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi ile cinsiyet gruplarında ölçme değişmezliği test edilmiştir. AFA SPSS 20.0, DFA ve ölçme değişmezliği Mplus 7.3 ile test edilmiştir.

Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 17 maddelik taslak formdan kalan 8 maddeden oluşan iki boyutlu bir yapı gözlenmiştir. İlk faktörde faktör yükleri 0.593 ile 0.800 arasında değişen ve COVID-19 kaynaklı kaygı ile ortaya çıkan aşırı tepki eğilimini ölçen 5 madde bulunmaktadır. "Aşırı Tepki" olarak isimlendirilen bu faktör toplam varyansın %33.85'ini açıklamaktadır. İkinci faktörde faktör yükleri 0.709 ile 0.777 arasında değişen ve COVID-19'a karşı kaygı ile ortaya çıkan hijyene dayalı güvenlik davranışlarını ölçen 3 madde bulunmaktadır. "Aşırı korunma-Hijyen" olarak isimlendirilen bu faktör toplam varyansın %23.18'ini açıklamaktadır. Bu iki faktör toplam varyansın %57'sini açıklamaktadır. Ayrıca faktörler arasında pozitif yönde orta düzeyde $r=.45$ anlamlı ($p<.01$) bir ilişki bulunmaktadır. AFA sonucunda "COVID-19 Kaygı Ölçeği'nin toplam 8 maddeden oluşan iki faktörlü bir yapı oluşturduğu ortaya konmuştur.

COVID-19 Anksiyete Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda standartlaştırılmış faktör yükleri, "Aşırı tepki" boyutunda 0,50 ile 0,74; "Aşırı korunma-Hijyen" boyutunda 0.61 ile 0.82 arasında değişmekte olup, bu değerler önerilen 0.4 olan yük değerinden yüksektir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2014). Uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde χ^2 / sd oranının $2.94<3.0$ (Kline, 2011); CFI =0.98 ve TLI= 0.99 0.90-1.00 aralığındaki (Bentler ve Bonnet, 1980; Tucker ve Lewis, 1973); ve RMSEA değeri $0.057<0,08$ arasında olduğu görülmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Buna göre Covid-19 Anksiyete Ölçeğinin iki faktörlü yapısının model veri uyumunu sağladığı ortaya konmuştur. Cinsiyet gruplarında yapılan ölçme değişmezliği çalışması sonucu metrik değişmezlik sağlanmıştır. Ölçeğin cronbach alpha değeri aşırı tepki alt boyutu için 0.78, aşırı korunma- hijyen alt boyutu için 0.76, ve ölçeğin tamamı için 0.83 olarak hesaplanmıştır. Birleşik güvenirlikler ise aşırı tepki ve aşırı korunma-hijyen alt boyutları için 0.79, ölçeğin tamamı için ise 0.88'dir. Cronbach alfa ve birleşik güvenirlik için alt sınır 0.60-0.70 arasında olduğundan ölçeğin güvenilir olduğu ortaya konmuştur (Hair, ve ark., 2014).

Sonuç

Bu çalışmada Türk halkının COVID-19'a yönelik kaygı düzeyi ölçmeye yönelik COVID-19 Kaygı Ölçeği geliştirme çalışması yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda COVID_19 salgınına yönelik kaygı durumunu ortaya koyan sekiz maddelik iki faktörlü 5 kategorili Likert türü bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçekte COVID-19'a yönelik kaygı "aşırı tepki" ve "aşırı korunma-hijyen" davranışları ile tanımlanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları doğrultusunda iki faktör ve sekiz maddeden oluşan ölçeğin COVID-19'a yönelik kaygıyı ölçebilir bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 1

Sayfa: 137-162



**Kocaeli University
Journal of Education**


E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 1

Page: 137-162

Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile
özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları
arasındaki ilişki

Exploring relationship between summarizing
achievement, and summarizing attitudes and
summarizing self-efficacy perceptions of secondary
school students

Hatice Kübra Bahçivan,  <https://orcid.org/0000-0003-4984-7483>
Milli Eğitim Bakanlığı, kbrbhcvn50@gmail.com

Gökhan Çetinkaya,  <https://orcid.org/0000-0001-7676-6852>
Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gokhancetinkaya76@hotmail.com

Bu araştırma birinci yazarın "Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi	Düzeltilme Tarihi	Kabul Tarihi
31 Mart 2021	15 Mayıs 2021	27 Mayıs 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Bahçivan, H. K., & Çetinkaya, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 137-162.
<http://doi.org/10.33400/kuje.907447>

ÖZ

Özetleme, bireyin önemli bilgileri seçerek, önemsiz bilgileri silerek kaynak metni öznel yargılarını katmadan kısa bir biçimde yeniden yapılandırmasıdır. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özetleme özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmada genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Çalışma toplam 108 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Katılımcıların özetleme becerileri “Öykü Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı” aracılığıyla öğrencilerin özet metinleri puanlanarak belirlenmiştir. Diğer yandan öğrencilerin özetleme tutumları “Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği”, özetleme özyeterlik algıları ise “Özetleme Özyeterlik Ölçeği” ile belirlenmiştir. Elde edilen veriler istatistik programına aktarılmış ve çözümlenmeler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin özetleme başarıları orta ve özyeterlik algıları yeterli düzeydedir. Öğrencilerin özetlemenin önemine inandıkları, özetleme yapmaktan hoşlandıkları ve özetlemeye yönelik yüksek düzeyde olumlu tutumları olduğu görülmüştür. Öğrencilerin özetleme başarılarının, özetlemeye yönelik tutumlarının ve özetleme özyeterlik algılarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. Araştırmanın sonuçları; ortaokul öğrencilerinin özetlemeye yönelik olumlu tutumlarının ve yüksek özyeterlik algılarının özetleme başarıları açısından önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında sınıf düzeyi arttıkça tutumlarının ve özyeterlik algılarının düşmesi dikkat çeken bir sonuçtur. Öğretim ortamlarındaki en büyük yanlış öğrencilerin özetleme becerilerinin var olduğu düşüncesinden yönelimle okudukları bir romanın ya da ders kitabındaki bir metnin özetlenmesi yönündeki ödevlerin onlara sıklıkla verilmesidir. Öğrencilerin üstesinden gelemecekleri özetleme görevleri vermek hem özetlemeye yönelik olumsuz tutuma yol açabilir hem de özetleme özyeterlik algılarını düşürebilir. Bu nedenle öğrencilerin üstesinden gelemecekleri özetleme görevlerinden kaçınılması gerekir. Bunun yerine dil gelişimlerine koşut, sıralı ve sarmal bir izlençe doğrultusunda aşamalı bir beceri gelişimi benimsenmelidir.

Anahtar Sözcükler: özetleme başarıları, özetleme tutumu, özetleme özyeterlik algısı

ABSTRACT

Summarizing is a brief reconstruction of the source text by selecting important information, deleting unimportant information, without adding subjective judgments. The aim of this study is to explore the relationship between middle school students' summarizing achievement and their attitudes towards summarizing and their self-efficacy perceptions. Relational screening model, which is one of the general screening models, was used in the study. The study was conducted with a total of 108 secondary school students. Summarizing achievement of the participants was determined by scoring the summaries of the students through the “Story Summary Evaluation Grading Scoring Key”. On the other hand, summarizing attitudes of the students were determined with “Attitude Scale towards Summarizing” and their perceptions of summarizing self-efficacy were determined by “Summarizing Self-Efficacy Scale”. The data obtained was transferred to the statistical program and analyzes were made. According to the results obtained, the summarizing achievement of the students is medium and their self-efficacy perceptions are sufficient. It was observed that the students believed in the importance of summarizing, they liked to summarize and they had a high level of positive attitude towards summarizing. It was found that students' summarizing achievement, their attitudes towards summarizing, and their perceptions of summarizing self-efficacy did not differ significantly by gender and grade level. Finally, it was determined that there was a moderately significant positive relationship between students' summarizing achievement and their summarizing self-efficacy perceptions and their attitudes towards summarizing. The results of the research; revealed that secondary school students' positive attitudes towards summarizing and their high self-efficacy perceptions are an important variable in terms of their achievement in summarizing. In addition, it is a striking result that as the class level increases, their attitudes and self-efficacy perceptions decrease. The biggest mistake in the teaching environment is that students are often given homework to summarize a novel they read or a text in a textbook, based on the idea that they have summarizing skills. Giving students' summarizing tasks that they cannot cope with may lead to a negative attitude towards summarizing and also reduce their self-efficacy perceptions of summarizing. Therefore, summarizing tasks that students cannot tackle should be avoided. Rather, a gradual skill development should be adopted in line with a sequential and spiral curriculum in line with language developments.

Keywords: summarizing achievement, summarizing attitude, summarizing self-efficacy perception

Hatice Kübra Bahçivan, Gökhan Çetinkaya

Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki

GİRİŞ

Özetleme edimi anlama ve anlatma alt becerilerini de gerektiren çok boyutlu üst bilişsel bir stratejidir. Bu yüzden özet metin yazma süreci anlama ve anlatma becerilerini kapsayan çok boyutlu bilişsel işleme gerektirir. Bireyin kaynak metni özetleme amaçlı okuma sürecinde kavrama çabasının yanında özet metni yapılandıracağı öğelere de odaklanması ve özetleme sürecinin aşamalarına ilişkin stratejileri işe koşması gerekir. Öte yandan, “yeni bir metin oluşturma yeni içeriklerin tasarlanması ve oluşturulması sürecini içerirken özet metin oluşturma kaynak metnin birleştirilmesini ve yorumlanmasını gerektirir” (Hidi & Anderson, 1986).

Özetleme, kaynak metni okuyan ya da dinleyen bireyin seçme, birleştirme, yorumlama, genelleme ve keşfetme gibi üst bilişsel stratejileri işleterek daha kısa bir metin oluşturma sürecidir. Diğer bir deyişle özetleme, kaynak metnin okunarak önemli bölümlerinin seçilmesi, metnin büyük ölçekli yapısıyla tutarlı olarak anlamsal bütünlüğün yeniden oluşturulması sürecini kapsayan bir edimdir (Çetinkaya, Şentürk, & Dikici, 2020).

İlgili çalışmaların sonuçları öğrencilerin özetleme amaçlı okuma ve özet metin oluşturma becerilerinin zayıf olduğu yönündedir (Susar Kırmızı, & Akkaya, 2011; Eyüp, Stebler, & Yurt, 2012; Karatay & Okur, 2012; Karatay, Güngör, Bolat, & Okur, 2013; Bahap Kudret ve Baydık, 2016). Bununla birlikte öğrencilerin özet metin oluşturma sürecinde anlama ve anlatma sürecinde işlenmesi gereken stratejileri de yetkinlikle kullanamadıkları görülmektedir (Delaney, 2008; Susar & Akkaya, 2009; Chiang, Therriault, & Frank, 2010; Sulak & Arslan, 2017).

“Brown ve Day (1983) öğrencilerin özetleme becerilerinin sıralı olarak geliştiğini belirtir.” (Akt. Çetinkaya & Polat Demir 2017:207). Bu bağlamda özetleme becerisini geliştirmeye dönük uygun stratejiler konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi, uygulama yapılması ve sonucunda özet metne geribildirim sunulması gerekir (Çetinkaya & Polat Demir 2017:208). Tüm bunlar öğrencilerin özetlemeye yönelik olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmesinde belirleyici olabilir.

Tutum, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşen içeren belli bir öğrenme ortamında zaman içinde geliştirilen bir dizi kanıdır (Wenden 1991). Bu çalışma çerçevesinde özetlemeye yönelik tutum, bireyin özetleme yapmaktan hoşlanması ve özetlemenin önemine inanması olmak üzere iki boyuttan oluşan bir ruhsal yönelim olarak ele alınmıştır.

Öğrenmeye yönelik tutumun davranışları ve başarıyı etkilediği kabul edilir. Çalışmaların sonuçları okuma ve yazmaya yönelik tutum ile başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu yönündedir (Clark, 2012; Bulut, 2017). Tutumun öğrencilerin okuma ve yazma başarıları üzerindeki etkisinin temel nedeni öğrencilerin bilişsel katılımını etkilemesidir (McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995). Çünkü tutum bireyin öğrenme güdüsünü ve verilen göreve yaklaşımını yönlendirir. Alexander ve Filler (1976) okuma tutumlarını “Öğrencinin bir okuma durumuna yaklaşmasını ya da durumdan kaçınmasını yönlendiren bir duygu dizgesi” olarak tanımlar. Tutum, katılım ve uygulama gibi etmenleri yönlendirerek öğrencinin başarı erişimi düzeyini etkileyebilir.

Öğrenme sürecini yönlendiren ve akademik başarı üzerinde etkisi olan bir diğer duyuşsal değişken de özyeterliktir. Özyeterlik, bireyin olası durumların üstesinden gelmek için gereken eylem yollarını ne kadar iyi yürütebileceğine ilişkin kanısı olarak tanımlanabilir (Bandura, 1982:122). Çoğu eylem akışı ilk olarak düşüncede biçimlenir. Bireyin yeterliğine yönelik algısı yapılandırma ve öğrenme durumuna yön veren bir etkidir. Özyeterlik duygusu yüksek olanların aklında başarımını besleyen ve olumlu yönlendiren başarı tasarımları vardır. Yeterliğinden kuşku duyan bireyin ise aklında birçok şeyin yolunda gitmeyeceği ve başarısız olacağı tasarımı vardır. Kendinden kuşku ile savaşırken bireyin başarı kazanması zordur. (Bandura, 1993).

Yüksek özyeterlik düzeyleri yüksek hedef belirleme, öğrenme stratejilerini daha fazla kullanma ve kaygının düşük olması gibi birçok olumlu çıktı sağlar (Bong, 2006). Özyeterlik, özellikle beceri odaklı görev zor ve düşük güdüleyici özelliğe sahip olduğunda çok önemlidir. Araştırmaların

sonuçları genel olarak özyeterliğin öğrencinin akademik başarısını belirleyen başat bir duyuşsal değişken olduğu yönündedir (Fenning & May, 2013; Boakye, 2015; Honicke & Broadbent, 2016; Zumbunn, Broda, Varier, & Conklin, 2019).

Temel dil becerilerinden okuma ve yazma ile ilgili çalışmaların sonuçları da genel olarak özyeterlik ile okuma ve yazma başarısı arasında olumlu yönde ilişki olduğuna işaret etmektedir (Demir, 2013; İnnalı & Aydın, 2014; Altunkaya, 2018; Yamaç & Öztürk, 2018; Ülper & Şirin, 2019).

Yukarıda anılan araştırma sonuçları özyeterlik ile ilgili beceri alanları başarısı arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koymaktadır. Yazma özyeterliği, kişinin yazma görevlerini başarılı bir biçimde planlama ve yürütme becerilerine ilişkin algıları olarak tanımlanır (Zimmerman & Bandura, 1994). Okuma özyeterliği de akıcı okuma ve kavrama gibi görevleri başarılı bir biçimde yerine getirme becerilerine ilişkin algıdır (Peura vd., 2019). Bu çalışmanın çerçevesi doğrultusunda özetleme özyeterliği bireyin özetleme amaçlı okuma ve özet metin yazma gibi görevleri başarılı bir biçimde yerine getirme becerilerine ilişkin algı olarak tanımlanabilir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlik algılarına ilişkin görünümlerin ve bunlar arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin özetleme başarıları nasıldır?
2. Öğrencilerin özetleme başarıları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin özetleme başarıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumları nasıldır?
5. Öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencilerin özetlemeye yönelik özyeterlik algıları nasıldır?
8. Öğrencilerin özetlemeye yönelik özyeterlik algıları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
9. Öğrencilerin özetlemeye yönelik özyeterlik algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
10. Öğrencilerin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutum ve özetlemeye yönelik özyeterlik algı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Özetleme okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi ve öğrenilen bilgilerin uzun süreli bellekte kalıcı kılınması için işe koşulan üstbilişsel bir öğrenme stratejisidir. Özet metin oluşturma sınıf içi ortamlarda öğretmenler tarafından sıklıkla öğrencilere görev olarak verilir. Fakat bu görev genel olarak okunan bir öykünün ya da bilgilendirici bir metnin ya da okunan bir romanın özet metninin çıkarılması yönündedir. Öğretmenler tarafından öğrencilere verilen bu görevin öğrencilerin özetleme edimine yönelik tutumlarını olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Çünkü ilgili çalışmaların sonuçları her sınıf düzeyinde öğrencilerin özet metin yazma becerilerinin zayıf olduğu yönünde bir görünüm sunar (Çıkrıkçı, 2004; Susar Kırmızı & Akkaya, 2011; Karatay, Güngör, Bolat, & Okur, 2013).

Özetleme becerilerinin öğrencilere dizgeli ve tasarlanarak kazandırılması gerekir. Öğrencilerin bu beceriyi kazanabilmesi için özetleme amaçlı okuma ve taslak özet metin oluşturma sürecinde işe koşabileceği stratejileri öğrenmesi ve bu stratejileri uygulayabilme konusunda beceri geliştirmesi ön koşuldur (Çetinkaya, Şentürk, & Dikici, 2020). Öğrencilerin özetleme stratejilerini kullanma düzeyine ilişkin çalışmaların sonuçlarından yönelimle özetleme stratejilerini kullanma konusunda da tüm sınıf düzeyinden öğrencilerin yetersiz bir görünüm sergiledikleri söylenebilir (Deneme, 2009; Susar Kırmızı & Akkaya, 2011; Eyüp, Stebler, & Uzunur Yurt, 2012).

Alanyazındaki çalışmalar öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik tutumları ya da okuma ve yazma özyeterliği ile bu alandaki başarımları arasındaki ilişki üzerinde yoğunlaşmaktadır. Özetleme başarısı ile özetlemeye yönelik tutum ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmanın olmaması önemli bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın önemi özetleme başarısı ile özetlemeye yönelik tutum ve özyeterlik algısı arasındaki ilişkiye dönük görünümü sunan ilk çalışma olması ve konuyla ilgili yapılacak çalışmalara sağlayacağı olası katkı açısından belirginleşmektedir

YÖNTEM

Katılımcı Bilgisi

Amacı, ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutum ve özetleme özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi olan bu çalışmanın katılımcılarını 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinin Nizip ilçesinde bir devlet okulunda öğrenimini sürdüren 108 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcılar tabakalı örnekleme yöntemine göre basit seçkisiz bir yolla belirlenmiştir.

Katılımcıların %16,7'si (N=18) 5. sınıfta, %27,8'i (N=30) 6. sınıfta, %27,8'i (N=30) 7. sınıfta ve %27,8'i (N=30) 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %51,9'u kız, %48,1'i erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği", "Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Öykü Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır.

Özetleme özyeterlik algısı ölçeği

Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği, öğrencilerin özetleme konusunda kendilerini yeterli hissetme düzeyini belirlemek amacıyla Çetinkaya ve Bayat (yayım sürecinde) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında yapı geçerliği incelenmiş ve açımlayıcı faktör analiziyle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 14 maddeden ve iki alt boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin ilk boyutu "Özet Yazma" ikinci boyutu "Özetleme Amaçlı Okuma" olarak adlandırılmıştır. Özet Yazma alt boyutunda beş, Özetleme Amaçlı Okuma boyutunda ise dokuz madde yer almaktadır. Ölçekteki maddelerin her birinde kendilerini yeterli hissetme düzeyleri "1: Hiçbir zaman, 2: Nadiren, 3: Kararsızım, 4: Genellikle, 5: Her zaman" biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Özet Yazma alt boyutu için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.832, Özetleme Amaçlı Okuma alt boyutu için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.756 bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için ise Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.860 bulunmuştur.

Özetlemeye yönelik tutum ölçeği

Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Çetinkaya ve Polat-Demir (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında yapı geçerliği incelenmiş ve ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi birlikte kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 27 madde ve iki alt boyuttan oluşan bir tutum ölçeği elde edilmiştir. Tutum ölçeğinde yer alan maddelerin 16'sı olumlu 11'i olumsuz maddelerdir. Ölçekteki tutum ifadesinin her biri katılıp katılmama durumuna göre '5' Tamamen Katılıyorum, '4' Katılıyorum, '3' Kısmen Katılıyorum, '2' Katılmıyorum ve '1' Hiç Katılmıyorum biçiminde derecelendirilmiştir. Birinci boyutta yer alan maddeler özetleme yapmaktan hoşlanmayı ve hoşlanmamayı ifade ettiği için bu boyut "Özetleme Yapmaktan Hoşlanma" olarak adlandırılmıştır. İkinci boyutta yer alan maddeler de özetlemenin önemine yönelik tutum ifadeleri olduğu için bu boyut da "Özetlemenin Önemine İnanma" olarak adlandırılmıştır. Özetleme Yapmaktan Hoşlanma alt boyutundaki maddelerin dokuzu olumlu, altısı olumsuz tutum ifadeleriyken, Özetlemenin Önemine İnanma alt boyutundaki maddelerin yedisi olumlu, beşi olumsuz tutum ifadeleridir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Özetlemeye Yönelik

Tutum Ölçeği'nin faktör yapısının başka bir çalışma grubundan elde edilen verilerde doğrulandığı belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Özetleme Yapmaktan Hoşlanma boyutuna ilişkin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.901, Özetlemenin Öneme İnanma boyutuna ilişkin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.903 bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısı ise 0.931 bulunmuştur.

Öykü özeti değerlendirme dereceli puanlama anahtarı

Öykü Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı, ortaokul öğrencilerinin düzeyine uygun olarak belirlenen Sinagrit Baba (Abasıyanık, 2016) öyküsünü özetlemeleri istenen öğrencilerin özet metinlerini puanlamak amacıyla çalışmada kullanılmıştır. İlk olarak öğrencilerden bu öyküyü özetleme amaçlı okuması istenmiştir. Sonrasında da öykünün özetini yazmaları belirtilmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları özet metinleri "Öykü Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı" ölçütlerine göre puanlanmıştır.

Öykü Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarının hazırlanmasında, Goodrich'in (2001) önerdiği basamaklardan yararlanılmıştır. Bu basamaklar şöyledir:

- a) Başarımı belirlemede kullanılacak ölçütlerin listelenmesi: Özet başarımını belirlemek için öykü metninin yapısı doğrultusunda "Giriş", "Temel Olaylar", "Sonuç" ve her metin türünün özetinde bulunması gereken "Düzen ve Yazım Niteliği" başlıkları olmak üzere dört ulam belirlenmiştir. "Giriş" ulamında özetin tüm ana karakterlerin ve kurgunun açıklamasını tam olarak içerip içermediği, öyküdeki temel çatışmanın ayrıntılı bir biçimde anlatılıp anlatılmadığı ölçüt alınmıştır. "Temel olaylar" ulamında öykünün başındaki, ortasındaki ve sonundaki önemli olayların özenle seçilip seçilmediği ve tam olarak anlatılma durumu ölçüt alınmıştır. "Sonuç" ulamında doruk noktasının, çatışma çözümünün ve izleğin ayrıntılı açıklanıp açıklanmadığı temel alınmıştır. Son olarak "Düzen ve Yazım Niteliği" ulamında özet metnin ne derece özenle yazıldığı ve ne kadar yeniden düzenleme gerektirdiği ölçüt alınmıştır.
- b) Kullanılacak dereceli puanlama anahtarına karar verilmesi: Beceri alanına ilişkin görevin puanlanmasına uygun olmasından ve öğrencilerin yazdıkları özetlerin ayrıntılı bir biçimde puanlanması istendiğinden dolayı çalışmada "çözümlemeli dereceli puanlama anahtarı" kullanılmıştır.
- c) Başarım düzeylerinin belirlenmesi ve düzey tanımlamalarının yapılması: Öğrenciler tarafından yazılan özetin belirlenen ölçütleri ne kadar yerine getirip getirmediğini ortaya koymak için beş başarı düzeyi belirlenmiş ve düzey tanımlamaları her bir ölçüt için ayrı ayrı tanımlanmıştır. Buna göre ölçütte istenilen başarıyı tam olarak yerine getiren özetler "5", hiç başarıyı ortaya koyamayan özetler "0" olarak puanlanmıştır.
- d) Uzman görüşlerinin alınması: Son aşamada ise, dereceli puanlama anahtarının geçerliğini sağlamak için ölçme ve değerlendirme ile dil alanı olmak üzere iki uzmandan görüş alınmış ve dereceli puanlama anahtarı hazır duruma getirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Uygulamadan önce veri toplama araçları ve uygulama süreci hakkında bilgilendirilen katılımcılardan ilk olarak Sinagrit Baba (Abasıyanık, 2016) öyküsünü özetleme amaçlı okumaları ve sonrasında öykünün özetini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları özet metinleri "Öykü Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı" ölçütlerine göre iki farklı uzman tarafından puanlanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları özet metinleri puanlayan iki araştırmacının puanları arasında 0.92 korelasyon bulunmuştur. İki puanlayıcının puanlarının aritmetik ortalaması rubrikten elde edilen puan olarak alınmış ve araştırmanın verileri olarak istatistiksel analize tabi tutulmuştur. Öğrenciler özet metni oluşturduktan sonra "Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeği" ve "Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği" dağıtılarak öğrencilerden maddelerin yanıtlanması istenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, SPSS 22.0 istatistik paket programları kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi (p) 0.05 kabul edilmiştir. Verilerin analizinde kullanılan yöntemler araştırma soruları için aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları, özetlemeye yönelik tutum ve özetlemeye yönelik özyeterlik algı düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin Öykü Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarından aldıkları ortalama puanların hangi başarı düzeyine denk geldiğini belirlemek amacıyla puan aralıkları belirlenmiştir. Bu aralıklara göre öğrencilerin hem puanlama anahtarının tamamından hem de her bir ölçütten elde ettikleri puanların karşılık geldiği başarı düzeyi belirlenmiştir. Benzer biçimde Özetleme Özyeterlik Ölçeği'nden ve Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanları için katılım düzeylerine karşılık gelen puan aralıkları belirlenmiştir. Bu ölçeklerde de maddelerden, alt boyutlardan ve ölçeklerin tamamından elde edilen puanlara karşılık gelen düzeyler belirlenmiştir.

Puanlama anahtarındaki başarı düzeylerine ve ölçeklerdeki yanıtlama seçeneklerine karşılık gelen puan aralıkları Tablo (1)'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Puanlama Ulamlarına Karşılık Gelen Puan Aralıkları

Öykü Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı		Özetleme Özyeterlik Ölçeği		Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği	
Puan Aralığı	Başarı Düzeyi	Puan Aralığı	Düzyey	Puan Aralığı	Düzyey
$0 \leq \bar{X} < 0.80$	Çok zayıf	$1 \leq \bar{X} < 1.80$	Hiçbir zaman	$1 \leq \bar{X} < 1.80$	Hiç katılmıyorum
$0.80 \leq \bar{X} < 1.60$	Zayıf	$1.80 \leq \bar{X} < 2.60$	Nadiren	$1.80 \leq \bar{X} < 2.60$	Katılmıyorum
$1.60 \leq \bar{X} < 2.40$	Orta	$2.60 \leq \bar{X} < 3.40$	Kararsızım	$2.60 \leq \bar{X} < 3.40$	Biraz Katlıyorum
$2.40 \leq \bar{X} < 3.20$	İyi	$3.40 \leq \bar{X} < 4.20$	Genellikle	$3.40 \leq \bar{X} < 4.20$	Katlıyorum
$3.20 \leq \bar{X} \leq 4.00$	Çok iyi	$4.20 \leq \bar{X} \leq 5.00$	Her zaman	$4.20 \leq \bar{X} \leq 5.00$	Tamamen Katlıyorum

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre özetleme başarıları, özetlemeye yönelik tutumları ve özetleme özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı sınanmıştır. Bu amaçla her bir ölçme aracından elde edilen puanlara ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış ve bu değerlerin -1 ile +1 sınırları içerisinde kaldığı belirlenmiştir. Bu bulgulara puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Puanların normal dağılım göstermesinden dolayı puanlar arasındaki farkın cinsiyete göre anlamlı olup olmadığını parametrik yöntemlerden Bağımsız Örneklem t-testiyle sınanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre özetleme başarıları, özetlemeye yönelik tutumları ve özetleme özyeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ise beşinci sınıftaki öğrenci sayısı 30'un altında olduğu için parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal Wallis testi ile sınanmıştır. Kruskal Wallis Testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplar arası çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2012).

“Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özetleme özyeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt bulabilmek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan

“Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01.07.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/06-02

BULGULAR

Öğrencilerin Özetleme Başarısı

Araştırmanın birinci sorusu “Öğrencilerin özetleme başarıları nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya yanıt aramak için öğrencilerin “Öykü Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı” ölçütlerine ilişkin puanların ortalaması ve özet metnin tamamına ilişkin puan ortalaması belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir:

Tablo 2

Öykü Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarından Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçütler	\bar{X}	Düzye	Sx
Giriş	1.87	Orta	1.03
Temel olaylar	1.87	Orta	1.15
Sonuç	1.71	Orta	1.31
Düzen	2.17	Orta	1.04
Toplam	1.91	Orta	1.02

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin Öykü Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı ulamlarından Giriş ölçütüne ilişkin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.87$, Temel Olaylar ölçütüne ilişkin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.87$, Sonuç ölçütüne ilişkin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.71$ ve Düzen ölçütüne ilişkin puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.17$ 'dir. Bu puanlara göre öğrencilerin özet kurallara uygun olarak yazmasını gerektiren Düzen bölümünde en yüksek başarı gösterdiği, en az başarıyı ise Sonuç bölümünü yazarken gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin özet metinlerinin tamamına ilişkin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.91$ 'dir. Öğrenciler hem ölçütlerin tamamında hem de özete tamamında “orta” düzeyde başarıya ortaya koymuştur.

Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Özetleme Başarısı

Araştırmanın ikinci sorusu “Öğrencilerin özetleme başarıları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya yanıt aramak için öğrencilerin “Öykü Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı” ölçütlerine ilişkin puanların ortalaması ve özet metnin tamamına ilişkin puan ortalaması her sınıf düzeyinde belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmektedir:

Tablo 3 incelendiğinde 5. sınıftaki öğrencilerin Öykü Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarından aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=2.07$, 6. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.96$, 7. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.78$ ve 8. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.88$ 'dir. Ortalama puanlar incelendiğinde farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin “orta” düzeyde performans ortaya koydukları görülmektedir.

Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin öykü özetleme puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde fark olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2=.608$, $p>0.05$).

Tablo 3*Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Özetleme Puanı Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Beceri	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Başarı Düzeyi	Sx	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
Giriş	5	18	1.83	Orta	0.79	54.69	3	1.782	.619
	6	30	2.07	Orta	0.98	60.33			
	7	30	1.77	Orta	0.97	52.30			
	8	30	1.80	Orta	1.27	50.75			
Temel Olaylar	5	18	2.17	Orta	0.92	63.11	3	2.523	.471
	6	30	1.97	Orta	1.25	56.53			
	7	30	1.67	Orta	1.06	49.77			
	8	30	1.80	Orta	1.27	52.03			
Sonuç	5	18	1.83	Orta	1.54	56.00	3	.899	.826
	6	30	1.67	Orta	1.49	52.53			
	7	30	1.57	Zayıf	1.19	51.73			
	8	30	1.83	Orta	1.12	58.33			
Düzen	5	18	2.44	İyi	1.34	60.00	3	.921	.820
	6	30	2.13	Orta	1.01	53.80			
	7	30	2.13	Orta	0.86	54.87			
	8	30	2.07	Orta	1.05	51.53			
Özet	5	18	2.07	Orta	1.05	59.08	3	.608	.895
	6	30	1.96	Orta	1.10	55.27			
	7	30	1.78	Orta	0.90	52.35			
	8	30	1.88	Orta	1.08	53.13			

5. sınıftaki öğrencilerin Giriş ölçütünden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=1.83$, 6. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.07$, 7. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.77$ ve 8. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.80$ 'dir. Ortalama puanlar incelendiğinde farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin özetin giriş ulamında "orta" düzeyde başarıya ortaya koyduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin giriş puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde fark olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2=1.782$, $p>0.05$).

5. sınıftaki öğrencilerin Temel Olaylar ölçütünden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=2.17$, 6. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.97$, 7. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.67$ ve 8. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.80$ 'dir. Ortalama puanlar incelendiğinde farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin Temel Olaylar ölçütünde "orta" düzeyde başarıya ortaya koydukları görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin temel olaylar puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde fark olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2=2.523$, $p>0.05$).

5. sınıftaki öğrencilerin Sonuç ölçütünden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=1.83$, 6. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.67$, 7. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.57$ ve 8. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.83$ 'tür. Ortalama puanlar incelendiğinde 7. sınıftaki öğrencilerin sonuç ölçütünde "zayıf", diğer sınıftaki öğrencilerin ise "orta" düzeyde başarıya ortaya koydukları görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin sonuç puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde fark olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2=.899$, $p>0.05$).

5. sınıftaki öğrencilerin Düzen ölçütünden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=2.44$, 6. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.13$, 7. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.13$ ve 8. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.07$ 'dir. Ortalama puanlar incelendiğinde 5. sınıftaki öğrencilerin Düzen ölçütünde "iyi" düzeyde, diğer sınıftaki öğrencilerin ise "orta" düzeyde başarıya ulaştıkları görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin düzen ölçütü puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde fark olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2=.921$, $p>0.05$).

5. sınıftaki öğrencilerin Öykü Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=2.07$, 6. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.96$, 7. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.78$ ve 8. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=1.88$ 'dir. Ortalama puanlar incelendiğinde farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin "orta" düzeyde başarıya ulaştıkları görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin öykü özetleme puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde fark olmadığı belirlenmiştir ($\chi^2=.608$, $p>0.05$).

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Özetleme Başarısı

Araştırmanın üçüncü sorusu "Öğrencilerin özetleme başarıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya yanıt aramak için öğrencilerin "Öykü Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı" ölçütlerine ilişkin puanlarının ortalaması ve özet metnin tamamına ilişkin puanlarının ortalaması cinsiyet değişkenine göre belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir:

Tablo 4

Cinsiyet Değişkenine Göre Öykü Özetleme Puanı Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Başarı düzeyi	Sx	sd	t	p
Giriş	Erkek	52	1.69	Orta	1.04	106	-1.743	.084
	Kız	56	2.04	Orta	1.01			
Temel Olaylar	Erkek	52	1.71	Orta	1.13	106	-1.386	.169
	Kız	56	2.02	Orta	1.17			
Sonuç	Erkek	52	1.62	Orta	1.22	106	-.743	.459
	Kız	56	1.80	Orta	1.39			
Düzen	Erkek	52	1.88	Orta	1.00	106	-2.811	.006*
	Kız	56	2.43	İyi	1.01			
Özet	Erkek	52	1.73	Orta	0.99	106	-1.770	.080
	Kız	56	2.07	Orta	1.03			

* $p<0.05$

Tablo 4 incelendiğinde erkek öğrencilerin Giriş ölçütünden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=1.69$, kız öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.04$ 'tür. Ortalama puanlar incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin Giriş ölçütünde "orta" düzeyde başarıya ulaştıkları görülmektedir. Bağımsız Örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin Giriş puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı belirlenmiştir ($t(106)=-1.743$, $p>0.05$).

Erkek öğrencilerin Temel Olaylar ölçütünden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=1.71$, kız öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.02$ 'dir. Ortalama puanlar incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin Temel Olaylar ölçütünde "orta" düzeyde başarıya ulaştıkları görülmektedir. Bağımsız Örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin Temel Olaylar puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı belirlenmiştir ($t(106)=-1.386$, $p>0.05$).

Erkek öğrencilerin Sonuç ölçütünden aldıkları puanların ortalaması $\bar{x}=1.62$, kız öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{x}=1.80$ 'dir. Ortalama puanlar incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin Sonuç ölçütünde "orta" düzeyde başarımlar ortaya koydukları görülmektedir. Bağımsız Örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin Sonuç puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı belirlenmiştir ($t(106)=-.743, p>0.05$).

Erkek öğrencilerin Düzen ölçütünden aldıkları puanların ortalaması $\bar{x}=1.88$, kız öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{x}=2.43$ 'tür. Ortalama puanlar incelendiğinde kız öğrencilerin Düzen ölçütünde "iyi" düzeyde ve erkek öğrencilerin "orta" düzeyde başarımlar ortaya koydukları görülmektedir. Bağımsız Örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin Düzen puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir ($t(106)=-2.811, p<0.05$).

Erkek öğrencilerin Öykü Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı'ndan aldıkları puanların ortalaması $\bar{x}=1.73$, kız öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{x}=2.07$ 'dir. Ortalama puanlar incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin "orta" düzeyde başarımlar ortaya koydukları görülmektedir. Bağımsız Örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin öykü özetleme puanları arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı belirlenmiştir ($t(106)=-1.770, p>0.05$).

Öğrencilerin Özetlemeye Yönelik Tutumları

Araştırmanın dördüncü sorusu "Öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumları nasıldır?" biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya yanıt aramak için öğrencilere "Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanarak elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler "Özetlemenin Öneme İnanma" ve "Özet Yapmaktan Hoşlanma" alt boyutlarında ele alınmıştır. Öğrencilerin Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması ile Özetlemenin Öneme İnanma ve Özetleme Yapmaktan Hoşlanma alt boyutlarından aldıkları puanların ortalaması belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin Özetlemenin Öneme İnanma alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasının $\bar{x}=3.98$ olduğu ve özetlemenin önemine "katılıyorum" düzeyinde inandıkları görülmektedir. Öğrenciler Özetlemenin Öneme İnanma alt boyutundaki olumlu maddelere "katılıyorum" düzeyinde yanıt verirken, olumsuz maddelere ise "katılmıyorum" düzeyinde yanıt vermiştir. Bu bulgular öğrencilerin özetlemenin önemine inandıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bu boyutta yer alan "Özetleme, metindeki önemli bilgileri hatırlamama yardımcı olur." biçimindeki dördüncü maddeye katılım düzeyi en yüksek, "Özetlemenin, metnin önemli yerlerini kavramamızda hiçbir faydası yoktur." biçimindeki on ikinci maddeye ise katılım düzeyi en düşük olmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin Özetleme Yapmaktan Hoşlanma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{x}=3.41$ olduğu ve özetleme yapmaktan "katılıyorum" düzeyinde hoşlandıkları görülmektedir. Öğrenciler Özetleme Yapmaktan Hoşlanma alt boyutundaki olumlu maddelerden "Özetleme ödevlerini yaparken çabuk motive olurum." maddesine "biraz katılıyorum" düzeyinde, diğer maddelere ise "katılıyorum" düzeyinde yanıt vermiştir. Öğrenciler olumsuz maddelerden "Metnin özetini çıkarmak için yeniden okumaktan hoşlanmam." maddesine "biraz katılmıyorum", diğer olumsuz maddelere ise "katılmıyorum" düzeyinde yanıt vermiştir. Bu bulgular öğrencilerin özetleme yapmaktan hoşlandıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bu boyuttaki maddelerden "Özetleme yaparken ana fikri bulmaktan zevk alırım." biçimindeki yirmi yedinci maddeye katılım düzeyi en yüksek, "Özetleme yapmak bana sıkıcı gelir." biçimindeki yirmi altıncı maddeye ise katılım düzeyi en düşük olmuştur. Özetlemeye yönelik Tutum Ölçeği'nden elde edilen puanların ortalaması ise $\bar{x}=3.66$ olarak bulunmuş ve öğrencilerin tutum düzeylerinin "katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarından ve tamamından elde edilen puanlar birbiri ile kıyaslandığında ise öğrencilerin en çok özetlemenin önemine inandıkları belirlenmiştir.

Tablo 5*Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler*

Maddeler	\bar{X}	Düzyey	Sx
Özetleme, düşünme becerilerimizin gelişimine fayda sağlar.	3,99	Katılıyorum	1,26
Özetlemenin, metindeki içeriği daha iyi anlamamıza faydası yoktur. *	2,06	Katılmıyorum	1,33
Özetleme, metindeki önemli bilgileri hatırlamama yardımcı olur.	4,04	Katılıyorum	1,24
Özetleme, anlatma becerilerimin gelişmesine katkı sağlamaz. *	2,05	Katılmıyorum	1,28
Özet çıkarmak, derste verilen metni anlamam için en iyi yoldur.	3,92	Katılıyorum	1,38
Özetleme, anlama becerilerimin gelişmesine katkı sağlar.	3,99	Katılıyorum	1,21
Özetlemenin, yazma becerilerimin gelişmesine hiçbir faydası yoktur. *	2,12	Katılmıyorum	1,30
Özetleme, yorumlama becerilerimizin gelişimine katkı sağlar.	3,90	Katılıyorum	1,26
Özetleme, metindeki bilgilerin uzun süre aklımda kalmasına katkı sağlar.	3,88	Katılıyorum	1,19
Özetlemenin, derste verilen metni anlamamda hiçbir faydası yoktur. *	1,88	Katılmıyorum	1,27
Özetleme, okuma metnini anlamak için en önemli etkinliktir.	4,02	Katılıyorum	1,25
Özetlemenin, metnin önemli yerlerini kavramamızda hiçbir faydası yoktur. *	1,86	Katılmıyorum	1,13
Özetlemenin Önemine İnanma	3,98	Katılıyorum	0,82
Özetleme yapmaktan hoşlanmam. *	2,31	Katılmıyorum	1,41
Özetleme ödevlerime derste ki diğer ödevlerim kadar özenli davranmam. *	2,59	Katılmıyorum	1,40
Özet çıkarmak beni heyecanlandırır.	3,08	Katılıyorum	1,42
Metnin özetini çıkarmak için yeniden okumaktan hoşlanmam. *	2,73	Biraz Katılıyorum	1,35
Özetleme ödevlerini yaparken mutlu olurum.	3,34	Katılıyorum	1,32
Özetleme, benim için ilgi çekici bir etkinliktir.	3,19	Katılıyorum	1,33
Özetleme, benim için dersin daha zevkli işlenmesini sağlayan bir etkinliktir.	3,19	Katılıyorum	1,38
Özetlemede, gereksiz ayrıntıları ayırt ederken sıkılırım. *	2,53	Katılmıyorum	1,33
Özetleme ödevlerini yaparken çabuk motive olurum.	3,13	Biraz Katılıyorum	1,36
Özetlemek için verilen kaynak metin benim için anlamsız olduğunda, özetleme yaparken sıkılırım. *	2,51	Katılmıyorum	1,37
Özetleme, benim için zevklidir.	3,50	Katılıyorum	1,31
Özetleme ödevlerimi severek yaparım.	3,56	Katılıyorum	1,30
Özetleme beni mutlu eder.	3,40	Katılıyorum	1,24
Özetleme yapmak bana sıkıcı gelir. *	2,15	Katılmıyorum	1,34
Özetleme yaparken ana fikri bulmaktan zevk alırım.	3,60	Katılıyorum	1,34
Özetleme Yapmaktan Hoşlanma	3,41	Katılıyorum	0,85
Özetlemeye Yönelik Tutum	3,66	Katılıyorum	0,74

*Olumsuz maddeler

Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Özetlemeye Yönelik Tutumları

Araştırmanın beşinci sorusu “Öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya yanıt aramak için öğrencilere “Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanarak sınıf düzeylerine göre ölçekten alınan puanların ortalaması ile “Özetlemenin Önemine İnanma” ve “Özet Yapmaktan Hoşlanma” alt boyutlarında sınıf düzeylerine göre puanların ortalaması belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmektedir:

Tablo 6*Sınıf Düzeyine Göre Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Tutum Ölçeği	Sınıf	N	\bar{X}	Düzyey	Sx	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Özetlemenin Önemine İnanma	5	18	4.14	Katılıyorum	0.70	60.06	3	1.721	.632	
	6	30	4.04	Katılıyorum	0.80	57.00				
	7	30	3.94	Katılıyorum	0.93	54.27				
	8	30	3.87	Katılıyorum	0.80	48.90				
Özetleme Yapmaktan Hoşlanma	5	18	3.84	Katılıyorum	0.70	69.08	3	12.725	.007*	5-6,7,8 6-8 7-8
	6	30	3.58	Katılıyorum	0.76	58.93				
	7	30	3.45	Katılıyorum	0.80	56.90				
	8	30	2.95	Biraz Katılıyorum	0.89	38.92				
Tutum	5	18	3.97	Katılıyorum	0.61	67.64	3	7.743	.052	
	6	30	3.78	Katılıyorum	0.69	58.15				
	7	30	3.67	Katılıyorum	0.72	54.63				
	8	30	3.36	Biraz Katılıyorum	0.79	42.83				

*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Özetlemenin Önemine İnanma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=4.14$, 6. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=4.04$, 7. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.94$ ve 8. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=3.87$ 'dir. Ortalama puanlar incelendiğinde farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin özetlemenin önemine "katılıyorum" düzeyinde yanıtladıkları ve sınıf düzeyi arttıkça özetlemenin önemine ilişkin olumlu düşüncenin azaldığı görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin özetlemenin önemine inanma puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2=1.721$, $p>0.05$).

5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Özetleme Yapmaktan Hoşlanma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=3.84$, 6. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.58$, 7. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.45$ ve 8. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=2.95$ 'dir. Ortalama puanlar incelendiğinde 8. sınıftaki öğrencilerin özetleme yapmaktan "biraz katılıyorum" düzeyinde hoşlandıkları, diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerin özetleme yapmaktan "katılıyorum" düzeyinde hoşlandıkları ve sınıf düzeyi arttıkça özetleme yapmaktan daha az hoşlanıldığı görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin özetleme yapmaktan hoşlanma puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde fark olduğu görülmektedir ($\chi^2=12.725$, $p<0.05$). İkili karşılaştırma sonuçları incelendiğinde ise bu farklılıkların 5. sınıftaki öğrencilerle 6, 7 ve 8. sınıftaki öğrenciler arasında 5. sınıftaki öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca 8. sınıftaki öğrencilerle 6 ve 7. sınıftaki öğrenciler arasında 8. sınıftaki öğrenciler aleyhine olduğu görülmektedir.

5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=3.97$, 6. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.78$, 7. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.67$ ve 8. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=3.36$ 'dir. Ortalama puanlar incelendiğinde 8. sınıftaki öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumlarının "biraz katılıyorum" düzeyinde, diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerin "katılıyorum" düzeyinde olduğu ve sınıf düzeyi arttıkça özetlemeye yönelik tutumlarının azaldığı görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin özetlemeye yönelik tutum puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2=7.743$, $p>0.05$).

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Özetlemeye Yönelik Tutumları

Araştırmanın altıncı sorusu “Öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya yanıt aramak için öğrencilere “Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanarak elde edilen puanların ortalaması “Özetlemenin Önemine İnanma” ve “Özet Yapmaktan Hoşlanma” alt boyutlarında ele alınmıştır. Öğrencilerin Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği’nden elde edilen puanların ortalaması ile Özetlemenin Önemine İnanma ve Özetleme Yapmaktan Hoşlanma alt boyutlarında aldıkları puanların ortalaması cinsiyete göre belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmektedir:

Tablo 7

Cinsiyet Değişkenine Göre Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği’ne İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Tutum Ölçeği	Cinsiyet	N	\bar{X}	Düzye	Sx	sd	t	p
Özetlemenin Önemine İnanma	Erkek	52	3.82	Katılıyorum	0.88	106	-2.004	.048*
	Kız	56	4.13	Katılıyorum	0.73			
Özetleme Yapmaktan Hoşlanma	Erkek	52	3.33	Biraz Katılıyorum	0.86	106	-1.007	.316
	Kız	56	3.49	Katılıyorum	0.84			
Özetlemeye Yönelik Tutum	Erkek	52	3.54	Katılıyorum	0.76	106	-1.635	.105
	Kız	56	3.78	Katılıyorum	0.70			

*p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde erkek öğrencilerin Özetlemenin Önemine İnanma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması \bar{X} =3.82, kız öğrencilerin puanlarının ortalaması \bar{X} =4.13’tür. Ortalama puanlar incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin özetlemenin önemine “katılıyorum” düzeyinde inandıkları görülmektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin özetlemenin önemine inanma puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde fark olduğu görülmektedir (t(106)=-2.004, p<0.05).

Erkek öğrencilerin Özetleme Yapmaktan Hoşlanma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması \bar{X} =3.33, kız öğrencilerin puanlarının ortalaması \bar{X} =3.49’dur. Ortalama puanlar incelendiğinde erkek öğrencilerin özetleme yapmaktan “biraz katılıyorum” düzeyinde, kız öğrencilerin “katılıyorum” düzeyinde hoşlandıkları görülmektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin özetleme yapmaktan hoşlanma puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir (t(106)=-1.007, p>0.05).

Erkek öğrencilerin Özetlemeye Yönelik Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanların ortalaması \bar{X} =3.54, kız öğrencilerin puanlarının ortalaması \bar{X} =3.78’dir. Ortalama puanlar incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumlarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin özetlemeye yönelik tutum puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir (t(106)=-1.635, p>0.05).

Öğrencilerin Özetlemeye Yönelik Özyeterlik Algıları

Araştırmanın yedinci sorusu “Öğrencilerin özetlemeye yönelik özyeterlik algıları nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya yanıt aramak için öğrencilere “Özetleme Özyeterlik Ölçeği” uygulanarak elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler “Özetleme Amaçlı Okuma” ve “Özet Yazma” alt boyutlarında incelenmiştir. Özetleme Özyeterlik Ölçeği’nde yer alan maddelerin tamamının ortalamasına yer verilmiştir. Öğrencilerin özetleme amaçlı okuma ve özet yazma alt boyutlarında aldıkları puanların ortalaması ve ölçeğin tamamından alınan puanların ortalaması belirlenmiştir. Elde edilen bulgular: Tablo 8’de gösterilmektedir:

Tablo 8*Özetleme Özyeterlik Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler*

Maddeler	\bar{X}	Düzyey	Sx
1.Okuduğum metnin ana düşüncesini belirleyebilirim.	3.65	Genellikle	1.03
2.Ana düşüncüyü destekleyen her bir paragraftaki yan düşüncüyü belirleyebilirim.	2.88	Kararsızım	1.08
3.Anlatılan olaylarla verilmek istenen iletiyi ilişkilendirebilirim.	3.78	Genellikle	1.26
4.Okuduğum metnin konusunu belirleyebilirim.	4.19	Genellikle	1.10
5. Metnin yapısını fark ederim.	3.38	Kararsızım	1.19
<i>Özetleme Amaçlı Okuma</i>	3.57	Genellikle	0.75
6. Özet metni kendi cümlelerimle oluşturabilirim.	4.02	Genellikle	1.23
7. Kaynak metindeki önemli olan olay, durum ve örnekleri kullanarak özetimi oluşturabilirim.	3.74	Genellikle	1.31
8.Özetimi metindeki olay akışına ve konu sıralamasına uygun olarak yazabilirim.	3.59	Genellikle	1.20
9.Düşüncelerimi uygun sözcükler ve cümleler kullanarak ifade edebilirim.	3.86	Genellikle	1.16
10.Kaynak metni yeterince temsil eden bir özet metin yazabilirim.	3.46	Genellikle	1.16
11.Özet metnin sayfa düzenini okumayı kolaylaştıracak şekilde düzenleyebilirim.	3.50	Genellikle	1.26
12.Özete metnin konusunu yansıtan uygun bir başlık yazabilirim.	4.17	Genellikle	1.20
13. Kaynak metindeki bazı ifadeleri birleştirerek tek bir cümleyle ifade edebilirim.	3.25	Kararsızım	1.25
14. Uygun bağlaçlar kullanarak akıcı bir özet metin oluşturabilirim.	3.19	Kararsızım	1.34
<i>Özet yazma</i>	3.64	Genellikle	0.73
Toplam puan	3.62	Genellikle	0.67

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin Özetleme Amaçlı Okuma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=3.57$, Özet Yazma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=3.64$ ve ölçeğin tamamından aldıkları puanların ortalaması ise $\bar{X}=3.62$ 'dir. Tablo 8'deki ortalama puanlar incelendiğinde öğrencilerin Özetleme Amaçlı Okuma, Özet Yazma ve özetleme konusunda kendilerini yeterli hissetme düzeylerinin "genellikle" düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgular öğrencilerin kendilerini özetleme konusunda yeterli düzeyde algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Maddelere ilişkin puanların ortalaması ise 2.88 ile 4.17 arasında değişiklik göstermektedir. Öğrenciler "Ana düşüncüyü destekleyen her bir paragraftaki yan düşüncüyü belirleyebilirim." maddesinde kendilerini en az düzeyde yeterli hissettiklerini belirtmiştir. Öğrenciler "Kaynak metindeki bazı ifadeleri birleştirerek tek bir cümleyle ifade edebilirim." maddesi ile "Uygun bağlaçlar kullanarak akıcı bir özet metin oluşturabilirim." maddesinde kendilerini çok fazla yeterli görmediklerini ifade etmiştir. Bu üç maddede de öğrenciler kendilerini "kararsızım" düzeyinde yeterli gördüklerini belirtmiştir. Diğer maddelerde ise öğrenciler kendilerini "genellikle" düzeyinde yeterli gördüklerini belirtmiştir. Öğrenciler kendilerini en çok dördüncü madde olan "Okuduğum metnin konusunu belirleyebilirim." maddesi ile on ikinci madde olan "Özete metnin konusunu yansıtan uygun bir başlık yazabilirim." maddelerinde yeterli hissettiklerini belirtmiştir.

Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Özetlemeye Yönelik Özyeterlik Algıları

Araştırmanın sekizinci sorusu “Öğrencilerin özetlemeye yönelik özyeterlik algıları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir? biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya yanıt aramak için öğrencilere “Özetleme Özyeterlik Ölçeği” uygulanarak sınıf düzeylerinde aldıkları puanların ortalaması ile “Özetleme Amaçlı Okuma” ve “Özet Yazma” alt boyutlarında sınıf düzeyi puanlarının ortalaması belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmektedir:

Tablo 9

Sınıf Düzeyine Göre Özetleme Özyeterlik Ölçeği Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Beceri	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Düzyey	Sx	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
Özetleme Amaçlı Okuma	5	18	3.73	Genellikle	0.72	63.83	3	3.341	.342
	6	30	3.62	Genellikle	0.69	54.97			
	7	30	3.37	Kararsızım	0.82	47.15			
	8	30	3.64	Genellikle	0.71	55.78			
Özet Yazma	5	18	3.72	Genellikle	0.77	57.28	3	1.988	.575
	6	30	3.71	Genellikle	0.74	58.95			
	7	30	3.47	Genellikle	0.79	48.15			
	8	30	3.68	Genellikle	0.63	54.73			
Özyeterlik	5	18	3.73	Genellikle	0.69	58.81	3	1.984	.576
	6	30	3.68	Genellikle	0.66	57.20			
	7	30	3.43	Genellikle	0.75	47.83			
	8	30	3.67	Genellikle	0.57	55.88			

Tablo 9 incelendiğinde 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Özetleme Amaçlı Okuma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=3.73$, 6. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.62$, 7. sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.37$ ve 8. Sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=3.64$ 'tür. Ortalama puanlar incelendiğinde, 7. sınıftaki öğrencilerin özetleme amaçlı okuma konusunda kendilerini yeterli hissetme düzeylerinin “kararsızım”, diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerin ise “genellikle” düzeyinde olduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin özetleme amaçlı okuma puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2=3.341$, $p>0.05$).

5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Özet Yazma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=3.72$, 6. Sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.71$, 7. Sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.47$ ve 8. Sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=3.68$ 'dir. Ortalama puanlar incelendiğinde farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin özet yazma konusunda kendilerini yeterli hissetme düzeylerinin “genellikle” düzeyinde olduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin özet yazma puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2=1.988$, $p>0.05$).

5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Özetleme Özyeterlik Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=3.73$, 6. Sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.68$, 7. Sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.43$ ve 8. Sınıftaki öğrencilerin puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=3.67$ 'dir. Ortalama puanlar incelendiğinde öğrencilerin özetleme konusunda kendilerini yeterli hissetme düzeylerinin “genellikle” düzeyinde olduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin özetlemeye yönelik özyeterlik puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2=1.984$, $p>0.05$).

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Özetlemeye Yönelik Özyeterlik Algıları

Araştırmanın dokuzuncu sorusu “Öğrencilerin özetlemeye yönelik özyeterlik algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya yanıt aramak için öğrencilere “Özetleme Özyeterlik Ölçeği” uygulanarak elde edilen puanların ortalaması “Özetleme Amaçlı Okuma” ve “Özet Yazma” alt boyutlarında incelenmiştir. Özetleme Özyeterlik Ölçeği’nde yer alan maddelerin tamamının ortalaması cinsiyet değişkenine göre ele alınmıştır. Öğrencilerin Özetleme Amaçlı Okuma ve Özet Yazma alt boyutlarında aldıkları puanların ortalaması ve ölçeğin tamamından alınan puanların ortalaması cinsiyet değişkenine göre belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 10’da gösterilmektedir:

Tablo 10

Cinsiyet Değişkenine Göre Özyeterlik Ölçeğine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Özyeterlik Ölçeği	Cinsiyet	N	\bar{X}	Düzye	Sx	sd	t	p
Özetleme Amaçlı Okuma	Erkek	52	3.59	Genellikle	0.74	106	.193	.847
	Kız	56	3.56	Genellikle	0.75			
Özet Yazma	Erkek	52	3.66	Genellikle	0.61	106	.263	.793
	Kız	56	3.62	Genellikle	0.83			
Özyeterlik	Erkek	52	3.63	Genellikle	0.60	106	.260	.795
	Kız	56	3.60	Genellikle	0.74			

Tablo 10 incelendiğinde erkek öğrencilerin Özetleme Amaçlı Okuma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=3.59$, kız öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.56$ ’dır. Ortalama puanlar incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin özetleme amaçlı okuma konusunda kendilerini yeterli hissetme düzeylerinin “genellikle” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin özetleme amaçlı okuma puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir ($t(106)=.193$, $p>0.05$).

Erkek öğrencilerin Özet Yazma alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=3.66$, kız öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.62$ ’dir. Ortalama puanlar incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin özet yazma konusunda kendilerini yeterli hissetme düzeylerinin “genellikle” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin özet yazma puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir ($t(106)=.263$, $p>0.05$).

Erkek öğrencilerin Özetleme Özyeterlik Ölçeği’nden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=3.63$, kız öğrencilerin puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.60$ ’ır. Ortalama puanlar incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin özetleme konusunda kendilerini yeterli hissetme düzeylerinin “genellikle” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin özetleme özyeterlik puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde fark olmadığı görülmektedir ($t(106)=.260$, $p>0.05$).

Öğrencilerin Özetleme Başarıları ile Özetlemeye Yönelik Tutum ve Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Araştırmanın onuncu sorusu “Öğrencilerin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutum ve özetlemeye yönelik özyeterlik algı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu soruya yanıt aramak için öğrencilerin özetleme başarıları “Öykü Özeti Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı” ölçütlerine ilişkin Giriş, Temel Olaylar, Sonuç ve Düzen becerileri belirlenmiştir. Öğrencilerin özetleme başarıları ile Özetleme Amaçlı Okuma ve Özet Yazma alt boyutlarında belirlenen özetleme özyeterlik puanları ile Özetlemenin Öneme İnanma ve Özetleme Yapmaktan Hoşlanma alt boyutlarında belirlenen özetlemeye yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 11’de gösterilmektedir:

Tablo 11

Özetleme Başarıları ile Özetlemeye Yönelik Tutum ve Özetleme Özyeterlik Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

	Özetleme Başarıları				Toplam
	Giriş	Temel Olaylar	Sonuç	Düzen	
Özetleme Amaçlı Okuma	.420**	.473**	.567**	.446**	.533**
Özet Yazma	.498**	.461**	.544**	.466**	.548**
Özetleme Özyeterlik	.513**	.508**	.603**	.501**	.592**
Özetlemenin Önemine İnanma	.369**	.400**	.462**	.316**	.434**
Özetleme Yapmaktan Hoşlanma	.140	.186	.177	.137	.179
Özetlemeye Yönelik Tutum	.272**	.317**	.342**	.244*	.330**

*p<0.05

**p<0.01

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin Giriş, Temel Olaylar, Sonuç ve Düzen becerileri ile Özetleme Amaçlı Okuma, Özet Yazma ve Özetleme Özyeterlik puanları arasında olumlu yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Özetleme Başarıları ile Özetleme Amaçlı Okuma, Özet Yazma ve Özetleme Özyeterlik puanları arasında olumlu yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Giriş, Temel Olaylar, Sonuç ve Düzen becerileri ile Özetlemenin Önemine İnanma puanları arasında olumlu yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenirken Özetleme Yapmaktan Hoşlanma puanları ile bu beceriler arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin Özetlemeye Yönelik Tutum puanları ile Temel Olaylar ve Sonuç becerileri arasında olumlu yönde ve orta düzeyde; Giriş ve Düzen becerileri arasında ise olumlu yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin Özetleme Başarıları ile Özetlemenin Önemine İnanma ve Özetlemeye Yönelik Tutum puanları arasında ise olumlu yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetleme özyeterlik algıları ve özetleme tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada öğrencilerin özetleme başarıları, özetleme tutumları ve özetleme özyeterlik algılarının sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Özet metinde yer alacak bilgiye ulaşmak için bireyin kaynak metnin önermelerinden yönelimle silme, genelleme ve bütünleştirme eylemlerini işleterek büyük ölçekli yapıyı oluşturması gerekir (Kintsch & van Dijk, 1978). Yapılan çalışmaların sonuçları ise her eğitim düzeyinde öğrencilerin kaynak metinden doğrudan alıntı yaptığı, özetleme amaçlı okuma ve özet metin yazma sürecinde işletilmesi gereken stratejileri işletme becesinin zayıf olduğu yönündedir (Çıkrıkçı, 2008; Susar Kırmızı & Akkaya, 2011; Eyüp, Stebler, & Yurt, 2012; Karatay & Okur, 2012). Öğrencilerin özetleme başarılarına ilişkin çözümleme sonucunda, öğrencilerin giriş, temel olaylar, sonuç, düzen ölçütlerine ve özet metnin bütüne ilişkin özetleme başarılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Brown ve Day (1983) yaş ilerledikçe ve sınıf düzeyi arttıkça uygun silme becerilerinin arttığını belirtir. Brown ve Day'ın (1983) çalışmasının bulguları beşinci sınıf öğrencilerinin bilgiyi aşırı silme eğiliminde oldukları ve özetlerini kısaltırken sıklıkla önemli bilgiyi bile gözardı ettikleri yönündedir. Bunun yanında çalışmada lise ve üzeri eğitim düzeyinden öğrencilerin yalnızca önemsiz ya da yinelenen önermeleri silerek daha yetkin bir beceri sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çetinkaya, Şentürk ve Dikici'nin (2020) çalışmasının sonuçlarına göre sınıf düzeyi değişkenine göre özetleme genel başarımında anlamlı fark oluşmazken özetleme başarımı alt boyutlarının temel olay ve düzen-yazım puanları açısından anlamlı fark vardır. Temel olay

Hatice Kübra Bahçıvan, Gökhan Çetinkaya

Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki

boyutunda dokuzuncu sınıf ile üniversite birinci sınıf öğrencileri arasında, düzen-yazım boyutunda da beşinci sınıf-dokuzuncu sınıf ve beşinci sınıf-üniversite birinci sınıflar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. İlgili çalışmada eğitim düzeyinin özetleme stratejilerini kullanma ve özetleme başarımı konusunda çok anlamlı bir değişken olmadığı hatta üst sınıf düzeylerinde kullanımın ve başarımın daha düşük olduğuna ilişkin görünüm olduğu sonucu vurgulanmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları da özet metnin giriş, temel olaylar, sonuç ve düzen boyutlarına ve özet metnin bütününe ilişkin genel başarıda sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı fark olmadığını göstermiştir. Ancak özet metin yazma başarısı ve düzen-yazım ölçütü açısından beşinci sınıf öğrencilerinin daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu saptanmıştır. Dikkat çeken bir diğer bulgu özet metnin sonuç bölümünü yazma konusunda diğer sınıf düzeyleri orta düzeyde başarı gösterirken yedinci sınıf öğrencilerinin zayıf bir başarıya ortaya koymuş olmasıdır. Bu sonuçlar grubun kendi özelliklerinden kaynaklanacağı gibi eğitim ortamlarında özetlemeye dönük verilen eğitimin içeriğinden de kaynaklanabilir. Çünkü Türkçe ders kitaplarında özetleme becerilerine dönük doğrudan etkinlikler yetersizdir (Fidan & Gerçek, 2017). Doğrudan özetleme stratejileriyle örüntülenmiş etkinlikler öğrencilerin özetleme becerilerinin geliştirilmesi açısından etkili olabilir (Konuk, Ören, Benzer, & Sefer, 2016).

Birçok çalışmada cinsiyetin özetleme başarısı üzerinde etkisi olup olmadığı sorgulanmıştır. Yapılan çalışmaların bir bölümü kız öğrencilerin (Ülper & Okuyan, 2010; Başkan, 2019; Eroğlu, 2019; Çetin & Bulut, 2020; Çetinkaya, Şentürk & Dikici, 2020) bir bölümü erkek öğrencilerin (Erdem, 2012) daha başarılı olduğuna bir bölümü de cinsiyetin etkisi olmadığına (Pakzadian & Rasekh, 2012; Bıyıklı & Doğan, 2015; Görgeç & Altıntaş, 2015; Zenci, 2020) işaret etmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre özet metnin giriş, temel olaylar ve sonuç bölümlerini yazma ve özet metnin genel puan ortalamaları açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özet metnin düzen boyutunda ise kız öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, kız öğrencilerin özet metin yazma puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Her ne kadar birçok çalışmanın sonuçları kız öğrencilerin özetleme başarımının erkek öğrencilerden yüksek olduğu sonucunda yoğunlaşsa da bu değişkenin mutlak bir etkisi olduğu söylenemez. Bu sonucun nedeni gruba özgü bir özellik olarak açıklanabilir.

Daha önceden de anıldığı gibi tutum belirli bir varlığı hoşlanma ya da hoşlanmama aralığında değerlendirilerek derecelendiren ruhsal bir eğilimdir (Egley & Chaiken, 1993). Tutum öğrencilerin okuryazarlık gelişiminde önemli bir duyuşsal niteliklidir. Tutum öğrenme güdüsünü etkileyerek öğrencilerin dilsel beceri alanına ilişkin göreve yaklaşımlarına yön verebilir. Öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumlarına ilişkin çözümleme sonuçları öğrencilerin özetlemenin önemine inandıklarını ve özetleme yapmaktan hoşlandıklarını göstermiştir. Ölçekte yer alan özetleme ödevlerini yaparken çabuk güdülenirim maddesine biraz katılıyorum yanıtını vermeleri dikkat çekmektedir. Bu durum öğrencilerin özetleme ödevinden çok hoşlanmadıkları ve özetleme ödevinin yararına inanmadıkları biçiminde yorumlanabilir. Olumlu tutuma sahip bireyler özete önemli bir değer yükler. Değerli görülen şeyler bireylerin güdüsünü artırır. Tutuma bağlı oluşan güdü, bireylerin dikkat geliştirmesini sağladığından okunan metnin anlaşılmasında önemli bir işlev görür (Devine, 1989; Akt. Bayat & Çetinkaya, 2018).

Öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından değişip değişmediğine ilişkin yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları ölçeğin özetlemenin önemine inanma alt boyutunda anlamlı fark olmadığını göstermiştir. Sınıf düzeyi arttıkça özetlemenin önemine ilişkin olumlu düşüncenin azalması dikkat çeken bir durumdur. Öte yandan, özetleme yapmaktan hoşlanma alt boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu boyutta da sınıf düzeyi arttıkça özetleme yapmaktan daha az hoşlanıldığı görülmüştür. Özetlemeye yönelik tutumda sınıf düzeyi açısından anlamlı fark olmadığı sınıf düzeyi arttıkça olumlu tutumun azaldığı görülmüştür. McKenna, Kear ve Ellsworth (1995), çalışmasında çocuklar büyüdükçe olumlu tutumların olumsuzla dönüştüğünü ortaya koymuştur. Eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin olumlu tutumlarının olumsuzla dönüşmesinin nedeni öğrencilere verilen

görevlerin daha çok boyut içermesi ve bunun sonucu olarak daha fazla bilişsel yük gerektirmesi olabilir.

Öğrencilerin özetlemeye yönelik tutumlarının cinsiyet açısından değişip değişmediğine ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları özetlemenin önemine inanma boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Öte yandan, özetleme yapmaktan hoşlanma boyutunda cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özetlemeye yönelik tutum puanları arasında da cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Eroğlu'nun (2019) çalışmasının sonuçlarına göre özetlemenin önemine inanma, özetleme yapmaktan hoşlanma ve ölçeğin tamamında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark vardır.

Özyeterliği daha yüksek olan öğrenciler, akademik açıdan zorlayıcı görevleri seçmeye, bu tür görevlere daha fazla çaba sarf etmeye ve daha düşük özyeterliliğe sahip akranlarına göre başarıyı daha sık deneyimlemeye daha yatkındır (Zumbrunn, Broda, Varier, & Conklin, 2019). Öğrencilerin özetleme özyeterliklerinin özetleme amaçlı okuma, özet yazma alt boyunda ve ölçeğin tamamında yüksek olduğu görülmüştür. Özyeterlik algısı ölçeğinin özetleme amaçlı okuma alt boyutunun iki maddesinde öğrencilerin kendini orta derecede yeterli algıladıkları görülmüştür. Buna göre öğrenciler kendilerini ana düşünceyi destekleyen her bir paragraftaki yan düşünceyi belirleme ve metnin yapısını fark etme konusunda çok yeterli görmemektedir. Özet yazma alt boyutunun iki maddesinde de benzer olarak öğrencilerin kendini çok yeterli bulmadıkları görülmüştür. Buna göre öğrenciler kendilerini kaynak metindeki bazı ifadeleri birleştirerek tek bir tümceyle söze dökme ve uygun bağlaçlar kullanarak akıcı bir özet metin oluşturma konusunda çok yeterli görmemektedir.

Öğrencilerin özetlemeye yönelik özyeterlik algılarının sınıf düzeyi açısından değişip değişmediğine ilişkin yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları özetleme amaçlı okuma, özet yazma alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında anlamlı fark olmadığını göstermiştir. Yedinci sınıf öğrencilerinin ölçeğin her iki boyutunda ve tamamında diğer sınıflara göre özyeterliklerinin düşük olduğu, yedinci sınıf dışarıda tutulduğunda sınıf düzeyi yükseldikçe özetleme özyeterlik algısının düştüğü görülmüştür. Anımsanacağı gibi çalışmanın özetlemeye yönelik tutumun sınıf değişkeni açısından görünümü de sınıf düzeyi yükseldikçe olumlu tutumun azalması biçimindeydi. Bu durumun nedeni sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin üstesinden gelmesi gereken görevlerin daha karmaşık ve zorlu olması olabilir.

Öğrencilerin özetlemeye yönelik özyeterlik algılarının cinsiyet açısından değişip değişmediğine ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları özetleme amaçlı okuma, özet yazma alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında anlamlı fark olmadığını göstermiştir. Ölçeğin her iki boyutunda ve tamamında erkek öğrencilerin özyeterlik algılarının kız öğrencilerin algılarının biraz üstünde olduğu bulunmuştur. Akademik başarı ile özyeterlik arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalar da genel olarak cinsiyetin anlamlı bir değişken olmadığı yönündedir (Hampton & Mason, 2003; Usher & Pajares, 2006).

Özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutum ve özetleme özyeterlik algısı arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Özet metnin dört alt boyutuna ilişkin başarı puanları ile tutum ve özyeterlik algısı ölçeklerinin alt boyutları arasında da olumlu yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Yani özet metnin giriş, temel olaylar, sonuç ve düzen boyutlarını yapılandırma başarıları ile özetlemenin önemine inanma ve özetleme yapmaktan hoşlanma arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Benzer olarak, özetleme amaçlı okuma ve özet yazma özyeterlik algısı ile özet metnin giriş, temel olaylar, sonuç ve düzen boyutlarını yapılandırma başarıları arasında olumlu yönde orta düzeyde ilişki vardır. Daha önceden de belirtildiği gibi öğrencilerin özetleme başarıları, özetlemeye yönelik tutumları ve özetleme özyeterlik algıları arasındaki ilişkiye yönelik bir çalışma yer almamaktadır. Özetleme ediminin anlatma becerisini içermesi bakımından bu çalışmanın sonuçları ile Bulut'un (2017) yazmaya yönelik tutumun ve özyeterliğin özetlemeye etkisi konulu çalışmasının sonuçları ele alınabilir. Bulut'un çalışmasının sonuçları yazma tutumu ile yazma özyeterlik algılarının

doğrudan ve anlamlı bir biçimde özet yazmayı etkilediği yönündedir. Sonuçlar Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramında özyeterliliğin varsayılmış rolünü desteklemektedir.

Özetlemek zor bir beceridir çünkü okuyucuların kavrama durumunu etkin olarak izlemesi ve aynı anda önemli bilgileri belirlemesi, önemsiz bilgiyi silmesi ve ana düşünceleri paragraflara ve bölümlere bütünleştirmesini gerekli kılar (Stevens, Park, & Vaughn, 2019). Öğrencilerin bu zorlu görevin üstesinden gelebilmesi için özetlemenin önemine inanması ve özet metin oluşturmaktan hoşlanması gerekir. Bunun yanında özyeterliliği daha yüksek olan öğrenciler, akademik açıdan zorlayıcı görevleri seçmeye, bu tür görevlere daha fazla çaba sarf etmeye ve daha düşük özyeterliliğe sahip akranlarına göre başarıyı daha sık deneyimlemeye daha yatkındır. Bu yüzden öğretim sürecinde öğrencilerin özyeterliliklerini besleyen özetleme etkinlikleri yapılmalıdır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma erişim kolaylığı bulunan ortaokul öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplamak için ölçekler kullanılmıştır. Araştırma, katılımcıların ölçeklere verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01.07.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/06-02

KAYNAKÇA

Abasıyanık, S. F. (2016). *Mahalle kavgası*. Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.

Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: InterNational Reading Association.

Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlilikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 202- 219.

Bahap Kudret, Z., & Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 317-346.

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self- efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Başkan, A. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 453-467.
- Bayat, N., & Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984-1001.
- Bıyıklı, C. ve Doğan, N. (2015). Öğrenme stratejilerini tekrar amacıyla kullanmanın akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 311-327.
- Boakye, N. A. (2015). The relationship between self-efficacy and reading proficiency of first year students: An exploratory study. *Reading & Writing*, 6(1), 1-9.
- Bong, M. (2006). Asking the right question: How confident are you that you could successfully perform these tasks. F. Pajares & T. Urdan (Ed.) içinde, *Self-efficacy beliefs of adolescents* (ss. 287-305). Greenwich, CT: Information Age.
- Brown, A. L., & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(83\)80002-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(83)80002-4)
- Bulut, P. (2017). The effect of primary school students' writing attitudes and writing self- efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 281-285.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Chiang, E., Theriault, D., & Franks, B. (2010). Individual differences in relative metacomprehension accuracy: variation within and across task manipulations. *Metacognition Learning*, 5, 121-135. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9052-6>
- Clark, K. A. (2012). Student attitudes toward writing and the effects on writing progress. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). The College at Brocport: State University of New York.
- Çetin, Ö., & Bulut, K. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin hikaye edici metinleri özetleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 69-85. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/54397/732260>
- Çetinkaya, G., & Polat Demir, B. (2017). H. Ülper (Ed.) içinde, *Özetlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik* (ss. 206-221). 9. uluslararası Türkçenin eğitim-öğretimi kurultayı bildirileri. Pegem Akademi.
- Çetinkaya, G., Şentürk, R., & Dikici, A. (2020). Özetleme stratejilerinin kullanımı ile özetleme başarımı arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-17.
- Çetinkaya, G., & Bayat, N. (Yayım sürecinde.). *Özetlemeye yönelik özyeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması*.
- Çıkrıkçı, S. S. (2004). *İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerisinin gelişimi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çıkrıkçı, S. S. (2008). İlköğretim öğrencilerinde özetleme becerilerinin gelişimi. *Dil Dergisi*, 141, 19-35.
- Delaney, Y. A. (2008). Investigating the reading-to-write construct. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(1), 140-150.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerinde bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Deneme, S. (2009). İngilizce öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri. *Journal Of Language And Linguistic Studies*, 5(2), 85-91.
- Eagly, A. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. For Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri ve metin dil bilimsel bir özetleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 36-52.
- Eroğlu, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin özetleme tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Eyüp, B., Stebler, M. Z. ve Uzuner Yurt, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının özetleme stratejilerini kullanmadaki eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 22-30.
- Fenning, B. E., & May, L. N. (2013). "Where there is a will, there is an A": Examining the roles of self-efficacy and self-concept in college students' current educational attainment and career planning. *Social Psychology of Education*, 16(4), 635-350.
- Fidan, D., & Gerçek, Ş. (2017). 2017 Türkçe Öğretim Programında ve ortaokul Türkçe 5. sınıf ders kitabında özetleme becerisi. O. N. Akfırat, D. F. Staub ve G. Yavaş (Ed.), *Current debates in education içinde* (s. 293-310). Londra: IJOPEC Publication.
- Goodrich, A. H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4(4), 1-28.
- Görgeç, İ., & Altıntaş, S. (2015). Analyzing pre-service teachers' skill-level on summarizing informative texts. *Procedia-social and behavioral sciences*, 174(12), 3005-3010.
- Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112.
- Hidi, S., & Anderson, V. (1986). Producing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction. *Review of Educational Research*, 56 (4), 473-493.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- İnnalı, H. Ö., & Aydın, İ.S. (2014). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Periodical For The Languages*, 9(9), 651-682.
- Karatay, H., & Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 5(7), 399-420.
- Karatay, H., Güngör, H., Bolat, K. K., & Okur, S. (2013). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin özetleme becerileri içinde C. Demir ve H. Parlakyıldız. (Eds.). *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'e armağan* (ss. 277-298). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kintsch, W., & van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Konuk, S., Ören, Z., Benzer, A., & Sefer, A. (2016). A Study on Creating Writing Strategy and Evaluation Tool for Book Summary. *Educational Research Review*, 11, 2021-2033.
- McKenna, M., Kear, D., & Ellsworth, R. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- Pakzadian, M., & Rasekh, A. E. (2012). The effects of using summarization strategies on Iranian EFL learners' reading. *English Linguistics Research*, 1(1), 118- 125.
- Peura, P., Aro, T., Viholainen, H., Raikkönen, E., Usher, E. L., Soryo, R., & Aro, M. (2019). Reading self-efficacy and reading fluency development among primary school children: Does specificity of self-efficacy matter? *Learning and Individual Differences*, 73, 67-68.
- Stevens, E. A., Park, S., & Vaughn, S. (2019). A review of summarizing and main idea interventions for struggling readers in grades 3 through 12: 1978-2016. *Remedial and Special Education*, 40(3), 131-149. <https://doi.org/10.1177/0741932517749940>
- Sulak, S. E., & Arslan, Ş. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin özetleme stratejisini kullanma düzeyinin incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 63-77.
- Susar Kırmızı F., & Akkaya, N. (2009). University students for using the summarizing strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2496-2499.
- Susar Kırmızı, F., & Akkaya, N. (2011). İlköğretimde özetleme stratejilerinin kullanımına ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 267-277.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 125-141.
- Ülper, H., & Okuyan, F. (2010). Quality of written summary texts: an analysis in the context of gender and school variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1057-1063.
- Ülper, H. ve Şirin, A.N., (2019). Okuma anlama düzeyleriyle özyeterlik algısı arasındaki ilişki bağlamında ortaokul öğrencilerinin görünüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-14.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Prentice Hall.

- Yamaç, A., & Öztürk, E. (2018). Türkiye'deki ilkokul öğretmenlerinin yazma öğretimi uygulamaları ve algılarının değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 846-867.
- Zenci, Ç. S. (2020). Öğretmen adaylarının metin özetleme stratejilerini kullanım tercihleri. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 21, 341-359. <https://doi.org/10.30767/diledeara.662103>
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory processes on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862. <https://doi.org/10.3102/00028312031004845>
- Zumbrunn, S., Broda, M., Varier, D., & Conklin, S. (2019). Examining the multidimensional role of self-efficacy for writing on student writing self-regulation and grades in elementary and high school. *British Journal of Educational Psychology*. 2019, 1-24. <https://doi.org/10.1111/bjep.12315>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Summarizing is a metacognitive learning strategy that is used to improve reading comprehension skills and to keep the learned information in long-term memory. Creating summary text is often assigned to students as a task by teachers in classroom settings. However, this task is about the preparation of a story or an informative text or a summary text of a novel that is read in general. It can be said that this task assigned to students by teachers may negatively affect students' attitudes towards the act of summarizing. Because the results of the relevant studies show that students' summary text writing skills are weak at all grade levels (Çıkrıkçı, 2004; Susar Kırmızı & Akkaya, 2011; Karatay, Güngör, Bolat, & Okur, 2013).

Summarizing skills are an act that should be gained systematically and in a planned way. In order for students to acquire this skill, it is a prerequisite for them to learn strategies that they can use in the process of summarizing reading and draft summary text creation and to develop skills in applying these strategies (Çetinkaya, Şentürk, & Dikici, 2020). From the results of the studies on the students' level of using summarizing strategies, it can be said that students from all grade levels exhibited an inadequate view in using summarizing strategies with orientation (Deneme, 2009; Susar Kırmızı & Akkaya, 2011; Eyüp, Stebler, & Uzuner Yurt, (2012). Studies in the literature focus on the relationship between students' attitudes towards reading and writing or their reading and writing self-efficacy and their achievements in this field. The lack of a study dealing with the relationship between summarizing success and the attitude towards summarizing and self-efficacy draws attention as an important deficiency. The importance of this study becomes evident in that it is the first study to present a view regarding the relationship between the success of summarizing and the perception of self-efficacy and the possible contribution to be made on the subject.

The main purpose of the study is to explore middle school students' perceptions of summarizing success and their attitudes towards summarizing and self-efficacy perceptions and the relationship between them. In line with the main purpose of the study, answers to the following questions were sought:

1. What are the students' achievements in summarizing?
2. Do students' summarizing achievements differ according to grade level?
3. Do students' summarizing achievements differ by gender?
4. What are the students' attitudes towards summarizing?
5. Do students' attitudes towards summarizing differ according to grade level?
6. Do students' attitudes towards summarizing differ according to gender?
7. What are the students' perceptions of self-efficacy for summarizing?
8. Do students' self-efficacy perceptions for summarizing differ by grade level?
9. Do students' self-efficacy perceptions for summarizing differ by gender?
10. Is there a significant relationship between students' summarizing achievements and their attitude towards summarizing and their self-efficacy perception scores for summarizing?

Method

In this study, which aims to explore the relationship between summarizing achievements, attitude towards summarizing and the perception of summarizing self-efficacy, the relational screening model, one of the general screening models, was used. The participants of the study consisted of 108 secondary school students who were studying in a public school in Nizip district of Gaziantep province in the 2019-2020 academic year. In the study, "Summarizing Self-Efficacy Scale", "Attitude Towards Summarization Scale" and "Story Summary Assessment Rubric" were used as data collection tools. The data were analyzed using SPSS 22.0 statistical package programs. In the analysis of the data, the significance level (p) was accepted as 0.05. Descriptive statistics, arithmetic mean and standard deviation were used to determine the

summary achievement, attitude towards summarizing and self-efficacy perception for summarizing of secondary school students. In order to determine whether there is a significant difference between secondary school students' summarizing achievements according to their gender, their attitudes towards summarizing and their self-efficacy perceptions of summarizing, the normality assumption was first tested. Due to the normal distribution of the scores, whether the difference between the scores is significant according to gender was tested with the Independent Samples t-test, one of the parametric methods. As the number of students in the fifth grade is less than 30, the Kruskal Wallis test, which is one of the non-parametric methods, was tested whether there is a significant difference between the summarizing achievements, attitudes towards summarizing and summarizing self-efficacy perceptions of secondary school students according to their grade levels. "Is there a significant relationship between the summarizing achievements of secondary school students and their attitudes towards summarizing and their self-efficacy perceptions of summarizing?" Pearson Product Moments correlation coefficient was used to find an answer to the question.

Result and Discussion

According to the results obtained, students' ability to summarize is medium and their self-efficacy perceptions are sufficient. It was observed that the students believed in the importance of summarizing, liked summarizing and had a high level of positive attitude towards summarizing. It was determined that students' summarizing success, their attitudes towards summarizing and their self-efficacy perceptions did not differ significantly according to gender and grade level. Finally, it was determined that there is a moderately significant positive correlation between the students' summarizing achievements, their self-efficacy perceptions and their attitudes towards summarizing.

The results of this research revealed that secondary school students' positive attitudes towards summarizing and their high self-efficacy perceptions are an important variable in terms of their success in summarizing. In addition, it is a striking result that as the class level increases, their attitudes and self-efficacy perceptions decrease. The biggest mistake in the teaching environment is that students are often given homework to summarize a novel they read or a text in a textbook, based on the idea that they have summarizing skills. Giving students' summarizing tasks that they cannot cope with may lead to a negative attitude towards summarizing and also reduce their self-efficacy perceptions of summarizing. Therefore, summarizing tasks that students cannot tackle should be avoided. Instead, a gradual skill development should be adopted in line with a sequential and spiral curriculum in line with language developments.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 1

Sayfa: 163-185



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 1


Page: 163-185

II. Meşrutiyet döneminde eğitim tartışmaları ve 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu'nun uygulanması

Educational debates during the II. constitutional period and the application of the 1913 Tedrisat-ı İptidaiye law

Ercan Uyanık,  <https://orcid.org/0000-0003-0821-4663>

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ercan.uyanik@deu.edu.tr

Mehmet Melik Kaya,  <https://orcid.org/0000-0001-5556-2260>

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kymelik@gmail.com

Büşra Elçiçeği,  <https://orcid.org/0000-0002-1346-8185>

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, belcicegi@gmail.com

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

3 Nisan 2021

Düzeltilme Tarihi

18 Mayıs 2021

Kabul Tarihi

19 Mayıs 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Uyanık, E., Kaya, M. M., & Elçiçeği, B. (2021). II. Meşrutiyet döneminde eğitim tartışmaları ve 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanununun uygulanması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 163-185.

<http://doi.org/10.33400/kuje.908998>

ÖZ

Gelecek kuşakların yetiştirilmesinde belirleyici olan eğitim, devletlerin istikbali bakımından geçmişten bugüne önemli bir unsur olagelmıştır. Osmanlı Devleti'nde de eğitim gelecek kuşakların yetiştirilmesinde etkili olmuştur. II. Meşrutiyet döneminde ise eğitim felsefeleri ve eğitime ilişkin strateji sorunları toplumsal gündemin tartışma konuları arasında yer almıştır. Ancak bu dönemde eğitimin mevcut yapısı, Osmanlı'nın geleceğini kurtarmayı sağlayacak bir durumda değildi. Bu nedenle Meşrutiyetin başında, Müslüman Türk unsurun eğitimini yürüten kurumların ıslah edilmesi gündeme gelmiş ve yapılan tartışmalar sonucunda ıslahata ilkokullardan başlanması yönünde bir görüş birliğine varılmıştır. İlköğretim kapsamında 6 Ekim 1913'te Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati uygulamaya konulmuştur. Bu kanun eğitim tarihimize açısından son derece öneme sahiptir. Kanun ilk olma niteliğini taşımakla birlikte Cumhuriyet dönemi de dâhil uzun bir müddet yürürlükte kalmış, eğitim öğretim faaliyetlerine birçok yenilik ve çözüm getirmiştir. Kanun çıktığı döneme kadar iller bazında birtakım düzenlemeler ile yürütülen eğitim öğretim faaliyetleri ülkede tek bir kanunla bir çatı altında toplanmıştır. Bu yönüyle Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu eğitim öğretim faaliyetlerini yerel boyuttan ulusal boyuta taşımıştır. Kanunun çıkarılma amacı, ilköğretimin genel yapısını belirleyip bir düzene kavuşturmak ve eğitimdeki finansal sorunlara çözüm üretmektir. Bu kanunla; o zamana kadar iptidai ve rüştiye olarak ikiye ayrılmış olan ilköğretim "mekatib-i iptidaiye-i umumiye" adı altında birleştirilerek altı yıllık iptidai okullar açılmaya başlanmıştır. Bu okulların yönetimleri ve masraflarının karşılanması vilayetlerde kurulan hususi idareye bırakılmıştı. Bu araştırmanın amacı II. Meşrutiyet döneminde Türk eğitim sistemindeki tartışmaları ele almak ve Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati'nin ilköğretime getirdiği yenilikleri saptamaktır. Nitel araştırma deseninde tasarlanan çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati'nin orijinali Türkçeye transkripsiyon edilmiş ve elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemiyle incelenerek raporlaştırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: meşrutiyet, reform, ilköğretim, eğitim

ABSTRACT

Education, which is decisive in the upbringing of future generations, has been an important factor in the future of states from past to present. Education in the Ottoman Empire has also been effective in raising future generations. In the Second Constitutional Monarchy period, educational philosophies and educational strategy issues were among the discussion topics of the social agenda. However, the current structure of education in this period was not in a position to save the future of the Ottoman Empire. For this reason, at the beginning of the constitutional monarchy, the reform of the institutions that carry out the education of the Muslim Turkish element came to the agenda. As a result of the discussions, a consensus was reached to start the rehabilitation in primary schools. Tedrisat-ı İptidaiye Law was put into practice temporarily within the scope of primary education on October 6, 1913. This law is extremely important for our educational history. Besides being the first, the Law was in effect for a long time, including The Republic period and brought many innovations and solutions to educational activities. Until the enactment of the law, educational activities, which were carried out with some regulations on the basis of provinces, were gathered under a single law in the country. From this aspect, Tedrisat-ı İptidaiye Law has raised the value of educational activities from the local dimension to the national dimension. The purpose of enacting the law is to determine the general structure of primary education and bring it into order and to find solutions to financial problems in education. With this law, until then, primary education, which was divided into two as primitive and high school, was combined under the name of "mekatib-i iptidaiye-i umumiye", and six-year primitive schools were started to be opened. The administration of these schools and the payment of their expenses were left to the private administration established in the provinces. The aim of this research is to deal with the debates in the Turkish education system during the Second Constitutional Monarchy and to determine the innovations brought by the Education Law of Education to primary education. The document analysis technique was used as a data collection tool in the study designed in qualitative research design. In line with the purpose of the study, the original of the Education Law was transcribed into Turkish and the findings obtained were analyzed and reported by descriptive analysis method.

Keywords: constitutional monarchy, reform, primary education, education.

GİRİŞ

19. yüzyıl, modernleşmekte olan pek çok devlet gibi Osmanlı İmparatorluğunda da eğitimin bir kamu hizmeti olarak ele alınışının başlangıcı kabul edilir. Yavaş yavaş devlet denetimine giren geleneksel eğitim; ilerleme, ekonomik kalkınma ve topluma nüfuz etmenin aracı olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Osmanlı Devleti'nin yönetici eliti, 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren eğitimi; siyasal birliği sağlamaya, toplumsal refahı artırmaya ve devlete sadık insanlar yetiştirmeye yarayan ideolojik bir aygıt olarak görmeye başlamışlardır. Bu nedenle Osmanlı Devleti, tebaasını kültürel ve ahlaki açıdan biçimlendirmek için modern okulları yaygınlaştırma çabasında olmuştur (Uyanık, 2006).

Osmanlıda İlköğretim, Sıbyan Mektepleri ve İslahat Girişimleri

Sıbyan mektepleri, Osmanlı Devleti'nde ilköğretimin yuvası kabul edilmektedir. Söz konusu bu mektepler genellikle külliyelerde ve cami avlularında inşa edilmiş, mekteplerde vakıflar aracılığıyla ücretsiz bir şekilde ilköğretim eğitimi verilmiştir. Vakıflar dışında Osmanlı padişahları, sadrazamları, devletin üst kademesindeki bürokratlar ve halktan maddi durumu iyi kimseler de bu okulların kurulmasında etkin rol oynayabilmekteydiler. Sıbyan mekteplerinde temel bir eğitim programı ve bugünkü öğrenim planlaması gibi ders saatleri yoktu. Sadece öğle arası mevcuttu ve sabah başlayan eğitim ikindi gibi son bulmaktaydı, çocukların okula başlama yaşı 5, bitirme yaşı ise 15 yaş civarındaydı (Akyüz, 1994). Vakıfların belirlediği standartlara göre verilen eğitimin içeriğinde çocuklara okuma yazma, basit hesap işlemleri öğretmek ve temel İslami ilimleri aktarmak da yer alıyordu (Ergün, 1996).

Temel amacı çocuklara günlük hayatta gerekli asgari dinî ve dünyevî bilgileri kazandırmak olan mahalle mektepleri, 19. yüzyıla kadar Osmanlı İmparatorluğunda ilköğretimin yerini tutmuştur. İstanbul'da sıbyan mekteplerini zorunlu hale getiren ilk belge II. Mahmud'un 1824 yılında yayınladığı ferman olmuştur. Sadece İstanbul'daki erkek Müslüman çocuklara ilköğretim zorunluluğu getiren 1824 tarihli fermanın uygulanabilmesi için İstanbul, Üsküdar, Galata ve Eyüp kadıları, mahalle imamları, mektep hocaları ve esnaf kethüdalarına gerekli ikazlar yapılmıştır (Uyanık, 2006).

Şubat 1838'de kaleme alınan Meclis-i Umûr-ı Nâfia lâyihasında, eğitim ve bilimin halkın saadet ve zenginliğinin kaynağı olduğu, bütün icatların ve üretimin ancak bilgiyle ortaya çıktığı vurgulanmıştır. Lâyihada, tarım, ticaret ve sanayide gerekli gelişimi sağlayabilmek için ilköğretimdeki eğitimin kalitesinin artırılmasının zorunlu olduğu da ifade edilmiştir. Bu yüzden, öğretmenlerin sınavla görevlendirilmesi, sınıf sistemine geçilmesi, derslerin niteliğinin ve okul sayısının artırılmasının şart olduğu belirtilmiştir. Lâyiha, 3 Şubat 1839'da padişah tarafından onaylanmış ve 5 Şubat 1839'da Takvim-i Vekayi'de yayınlanarak halka duyurulmuştur. Öğretmen niteliklerinin yükseltilmesi, sınıf sisteminin kabulü ve ders sayısının artırılması konularına değinmesi açısından dönemin koşulları göz önünde bulundurulduğunda söz konusu lâyiha eğitim alanında önemli bir gelişme olarak kabul görmüştür (Cevad, 2001).

Sultan Abdülmecit, 1845 yılında Babiâli'ye giderek sadrazam ve vekillere hitaben okuduğu Hatt-ı Hümayûn'da, 'izâle-i cehl-i tebaa' konusunda başvurulacak tek yolun kamu eğitiminin yaygınlaştırılması olduğunu ifade etmiştir (Berker, 1945). Babiâli, bu emirden hareketle eğitim işlerini düzene koyacak geçici bir eğitim meclisi kurmuştur. 1845'te kurulan bu Meclis-i Maârif-i Muvakkat, ülkede eğitimin yaygınlaştırılmasına ilişkin Meclis-i Vâlâ'ya sunduğu raporlarda; sıbyan ve rüştiye mekteplerinin ıslah edilerek sayılarının artırılması ve eğitim işleriyle uğraşacak bir daimî Meclis-i Maârif-i Umumîye kurulmasını önermiştir (Uyanık, 2006).

1846'da kurulan Meclis-i Maârif-i Umumiye tarafından hazırlanıp sıbyan mekteplerinin ıslahını öngören "Sıbyan Mekatibi Hocalarına Talimat", İstanbul mekteplerinde uygulanmak üzere 8 Nisan 1847'de Sultan Abdülmecit tarafından onaylanarak yürürlüğe konulmuştur. Sıbyan ve rüştiye mekteplerinin öğrenim süreleri, okullara alınacak öğrencilerde aranan nitelikler ve okutulacak dersleri belirleyen talimat, mayıs ayında halka duyurulmuştur (Akyüz, 1994). 1847

tarihli talimat, zengin, fakir veya köle fark etmeksizin İstanbul'da oturup altı yaşını tamamlamış bütün çocuklara ilköğretimi mecburi hale getirmiştir.

1862 yılına gelindiğinde sıbyan mekteplerinde ıslahat yapılması tekrar gündeme gelmiş ve yazı yazmayı öğretme konusunda öteden beri başarısız olan sıbyan mekteplerinde yeni bir harf öğretme biçimi denenmeye başlanmıştır. İstanbul'daki sıbyan mektepleri 12 daireye bölünerek merkez mektepleriyle birlikte her daireden iki okul olmak üzere toplam 36 okulda, Arabistan'da uygulanmakta olan harf öğretme tarzı uygulanmaya başlanmıştır. Okuma-yazma öğretimini kolaylaştırmak için geliştirilen bu yöntem, öğrencilerin yazıp silmeye elverişli bir taş tahta üzerinde alıştırma yaparak öğrenmelerine dayanıyordu (Ergin, 1977).

1868 tarihli mazbatada, sıbyan mekteplerinin temel amacı olan okuma-yazma öğretmek konusunda hâlâ yeterli düzeye ulaşamadığı ve öğrencilerin uzun öğrenim yıllarından sonra bile hareketsiz harfleri okuyamadıkları, sayıları tanıyamadıkları ifade edilmiştir. Rüştîye mekteplerine devam eden öğrencilerin sıbyan mekteplerinde görmeleri gereken bilimlere giriş mahiyetindeki derslerle uğraşmak durumunda olmalarından yakınılmıştır. 1868 yılında Şura-yı Devlet'in Maârif Dairesi'nde sıbyan mekteplerinin ıslahı müzakere edilirken Maârif-i Umumiye Nezareti'nce bazı esaslı ıslahat icrasına girilmeden önce Dersaadet ve Bilad-ı Selase'de (Eyüpsultan, Galata ve Üsküdar) bulunan okulların bilançosunun çıkarılması istenmiştir. Yapılan araştırmayla açık ve kapalı ne kadar sıbyan mektebinin olduğu, bunların büyüklük derecesi, az çok tamirata ihtiyacı olan okul sayısı, bu okullara devam eden öğrenci sayısı ve içlerinde rüştîye olmaya elverişli okul olup olmadığı öğrenilmeye çalışılmıştır. Maârif Nezareti'nin tayin ettiği özel memurlar vasıtasıyla mahalle mahalle yapılan araştırmaya ilişkin tafsilatlı bilgileri kapsayan cetveller hazırlanarak Şura-yı Devlet'e gönderilmiştir (BOA., 1868). Cetvele göre; 1868 yılında İstanbul'daki 456 sıbyan mektebinden 271'inin açık, 96'sının kapalı olduğu, 89'unun ise yıkılıp arsa haline getirildiği anlaşılmaktadır. Bu okulların binalarının 113'ü kâgir (taş ya da tuğladan yapılmış) ve 246'sının ahşap olduğu ve bunlardan yalnızca üç tanesinin rüştîye mektebine dönüştürülmeye elverişli olduğu görülmüştür. Kapalı ve arsası boş olan okulların birçoğu gasp edilerek başkaları tarafından mesken haline getirilmiştir. Açık olan okullara devam eden toplam 12.405 öğrencinin 7.609'u erkek, 4.796'sı ise kızdır (BOA., 1868).

Maârif Nezareti, hazırlıklarını tamamlayarak ilköğretimin modernleştirilmesi meselesini 1868 yılının başında Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliye'nin gündemine taşımıştır. Görüşme neticesinde, Maârif Nezareti'nin hazırladığı ve sıbyan mekteplerinin yeniden yapılandırılmasında önemli bir adım olan "Sıbyân Mekteplerinin Islahatına Dair Nizamname Lâyhısı" Şubat 1868'de yayınlanmıştır. 10 maddeden oluşan lâyhada, sıbyan mektepleri programlarının imlâ, coğrafya ve hesap dersleriyle yeniden yapılandırılması hedeflenmiştir (BOA., 1868).

1869 yılında Meclis-i Maarif'ten Şura-yı Devlet'e gönderilen diğer bir mazbatada, sıbyan mekteplerindeki eğitimin düzeltilmesine her şeyden çok önem verilmesi gerektiği halde şimdiye kadar her nasılsa layıkıyla düzene konulamadığından, öğrencilerin dört beş senelik eğitim süresince biraz Kur'an, ilmi hâl ve tecvid okumaktan başka bir şey öğrenemeyip Türkçe yazı okuma alışkanlığını bile edinemediği boşuna vakit kaybettiklerinden şikâyet edilmiştir. Buna sıbyan mektepleri muallimlerinin istenen nitelikte olmamasının sebep olduğu, nitelikli öğretmen tedarik edilememesinin de sıbyan mekteplerine ayrılan paranın yetersizliğinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Buna bağlı olarak söz konusu mazbata kapsamında öğretmen niteliğinin artırılması amacıyla sıbyan mekteplerinde görevli mevcut öğretmenlerin merkez tarafından yapılan sınavda başarılı olmaları durumunda görevlerini icra etmeye devam edebileceklerine yönelik liyakat temelli bir sistemin kurulması hedeflenmiştir. Bu düzenlemelerle şimdiye kadar olduğu gibi Müslüman unsurun çocuklarına dört beş yıl okullarda boşu boşuna vakit kaybettirilmemesi amaçlanmıştır (BOA., 1869).

1872 yılında, ilköğretimde ders araçları ve öğretim yöntemlerinin yenileştirilmesi anlamında kullanılan 'usul-i cedit'e göre eğitim yapan sıbyan mektepleri açılmıştır. Nisan 1874'te yayınlanan bir talimatname, İstanbul'da bulunan sıbyan mekteplerinin dairelere bölünmesini, Maârif Nezareti'nin denetiminde her daire için bir komisyon oluşturulmasını öngörmüştür.

Talimatnameye göre; bu komisyonlar da şubelere bölünecek, en az kırk haneli olan her mahallede bir komite seçilecekti. Okullar, daire komisyonlarının nezareti altında çalışacak ve bu komiteler aracılığıyla idare edilecekti. Mahalle imam ve muhtarları ile eğitime ilgi duyan kişilerden oluşturulacak, komisyonların ve komitelerin görevini ayrıntılı bir şekilde belirleyen otuz üç maddelik talimatnameyle günümüz okul-aile birliklerine benzeyen bir işlevle halkın da kamusal eğitime katılımı hedeflenmiştir (Düstur, 1872).

1874 yılında Avrupa'da birinci ve ikinci derecede olan sıbyan mekteplerinin öğretim metotlarını incelemek üzere İstanbul'da bir komisyon oluşturularak Usul-ü Tedrisiye Komisyonu kurulmuştur (BOA, 1874). 5 Haziran 1876 tarihinde ilköğretimin genel ders cetveli, yani; dört yıl üzerinden her sınıfta bir haftada hangi derslerin kaç saat ve nasıl okutulacağını gösteren ders çizelgesi niteliğinde bir çalışma hazırlanmıştır (Varış, 1996). 1876 Anayasası'na konulan "Osmanlı efradının kâffesince tahsil-i maârifin birinci mertebesi mecburi olacak..." maddesiyle Osmanlı Devleti genelinde ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir. Bu mecburiyetin konulması eğitimde devlet garantisi sağladığı gibi eğitimde kız erkek eşitliği ilkesini de getirmiştir (Kanun-ı Esasi, 1876).

1882'de Maârif Nezareti, ilköğretimde iki başlılığı gidermek için ağırlığı iptidai (ilkokul) okullarına vermek suretiyle önlemler almaya başlamıştır. "Mekatib-i Sıbyaniye Dairesi"nin adı "Mekatib-i İptidaiye Dairesi" olarak değiştirilerek yeni usule göre eğitim yapan ilkokulların geliştirilmesine ağırlık vermiştir. 1876'ya kadar sadece İstanbul'da birkaç iptidai mektebi varken bu okulların sayısı 1885'e kadar 44'e yükselmiştir. Vilayetlerde ise iptidai mektep sayısı 1905-1906 öğretim yılında toplam 9.547'ye ulaşmıştır (Nurdoğan, 2005).

II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Tartışmaları

1908 Devrimi'nin açtığı tartışma ortamında din, devlet, hukuk sorunları üzerine farklı görüşler belirmiş, basın özgürlüğüyle birlikte artan dergi furusu ile bu tartışmalar alevlenmiş, devletin yıkılışının önüne geçme yolunun eğitimden geçtiği kanısı ortak bir görüş olarak ortaya çıkmıştır.

Başlangıçta çözüm ve alternatif üretmekten uzak olan bu tartışmalar, eğitimin içinde bulunduğu kötü durumdan şikâyet etmekten öteye gidememiştir. Bu konuda Satı Bey,

"Filvaki "Mekteplerimiz pek fena!", "Muallimlerimiz muktedir değil!", "Maârif meselesi, pek ehemmiyetli bir mesele-i hayatiyedir." diyenler pek çoktur; fakat bu cümlelerle iktifa etmeyerek daha derin düşünenler, kendi kendilerine "Mekteplerin fenalığı nerede?", "Muhtac-ı tadil ve ıslah cihetleri ne?", "Muallimlerde iktidar ne demektir? Ve bu iktidar nasıl verilebilir?", "Maârif meselesinde nokta-i esasiye nedir? "Bunlar nasıl hal olunabilir?" suallerini soranlar ve bahusus bu suallere kafi bir cevap verenler maatteessüf pek azdır; yalnız halk arasında değil, hatta maârif meseleleriyle iştilal edenler -mektepler tesis ve küşadına çalışanlar- arasında bile pek azdır. Bu mühim sualler; pek az nazarlar karşısında tersim ediyor ve bir kat az nazarlar karşısında bir aks-i seda -bir cevap- buluyor!" (Satı, 1909, s. 90) diyordu.

II. Meşrutiyet dönemindeki bu tartışmalar genellikle eğitimin toplumla ilişkisi ve çağdaşlaşma sorunundaki rolü gibi iki sorun etrafında dönüyor; genelde iki grup karşı karşıya geliyordu. Çağdaşlaşırken nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini belirlemek, tartışmaların esas meselesini oluşturmaktaydı. Berkes'e göre ise esas sorun, "öğretmen ve okul ile kültür ve uygarlık arası ilişki" sorunudur. Batıcıların bir kısmına göre Türkiye üretici ve müteşebbis insan yetiştirmediği, memur yetiştirdiği için bütün Batılılaşma hareketleri neticesiz kalmıştır. Başlarında Prens Sabahattin olmak üzere, bir aydın zümre önce bu içtimai bünyenin tetkiki, sonra da Batı medeniyetini kuran ileri içtimai bünyeye ulaştıracak radikal bir eğitim sisteminin kabulü yolunu düşünüyorlardı (Berkes, 1979, s. 201).

Emrullah Efendi, ilk kez bir eğitimci Maârif Nazırı olarak 1909'da iş başına gelmişti. Bu dönemin ilk tartışma konusu, uzun süredir uygulanamayan Maârif-i Umumiye Nizamnamesi ile ilgilidir. Dönemin aydınları konuyu "aynen uygulayalım", "meşrutiyete yaraşır yeni bir nizamname hazırlayalım", "nizamnameye ilişmeyelim, ihtiyaca göre ayrı ayrı yasalar yapalım" (Sakaoğlu, 1985) görüşleri etrafında tartışmışlardır. Ayrıca "ıslahat ve tensikata" nereden başlanacağı

konusunda özellikle Emrullah Efendi ve Satı Bey arasında başlayan bir (tartışmaya sonradan diğer aydınlar da katılmışlardır) tartışma yaşanmıştır. Emrullah Efendi'nin ortaya attığı "Tuba Ağacı Nazariyesi"ne göre eğitimde yenileşme ve düzenlemeye ilköğretimden değil, darülfünundan başlanmalıdır. Cennette var olduğu söylenen, kökleri yukarıda, dalları ve meyveleri aşağıda bulunan Tuba ağacından esinlenerek bu adı koyan Emrullah Efendi'ye göre "Önce yüksek bilim yuvaları etkin olmalıdır. Bu nedenle idadiler kaldırılmalı, yedi sınıflı sultaniler açılmalı, darülfünun en ileri düzeye kavuşturulmalıdır. Buralardan yetişenler çoğaldıkça halk da aydınlanacaktır." (Akyüz, 1997, s. 262; Sakaoglu, 1985, s. 482). Bu görüşü destekleyenler olduğu gibi Satı Bey gibi karşı çıkanlar da olmuştur. Satı Bey, çürük temele dayalı bir yükseköğretimin tutarsızlığını ileri sürerek, ıslahata ilköğretimden başlanması gerektiğini savunmuştur (Sakaoglu, 1985). Buna karşılık Emrullah Efendi "İlköğretimin yaygınlaştırılması ve ıslahı uzun zaman ister. En az üç kuşak harcanır... Bu beklenilmez. İlerlemek için yükseköğrenim görmüş kişilerin gayretine büyük gereksinim vardır.", "İhtiyaç çok, imkân az. Taşra ilkokulları için yetmiş bin öğretmen gerekli. Oysa pedagojiden anlayan bin öğretmenimiz yok.", "Okul yapma görevi, sosyal kültürden gıdalanın herkese, halka ve hükûmete düşer. Yoksul köylere bu hizmeti devlet götürmelidir. İleri ülkelerdeki uygulama budur." (Sakaoglu, 1985, s. 482; Sakaoglu, 1993, s. 126-127; Ülken, 1979, s. 188) açıklamasını yapmıştır.

Fransız eğitim sisteminin etkisinde kalan Emrullah Efendi, ilköğretim programına; din bilgisi, coğrafya, ülke tarihi gibi dersler koyarak millete moral ve mutluluk aşılayacak bir öğretim yolu çizmeyi amaçlamıştır. En başta Satı Bey olmak üzere karşıtları, "Emrullah Efendi kemiyete önem veriyor, keyfiyeti düşünmüyor. İyi kötü hemen işe başlamalı diyor. İşin yoluna gireceğini savunuyor. Böylece önceki dönemlerin haksızlığını, plansızlığını bir prensip haline getiriyor." sözleriyle Emrullah Efendi'ye katılmadıklarını belirtmişlerdir (Sakaoglu, 1985, s. 482; Sakaoglu, 1993, s. 127).

Emrullah Efendi; maârifin imkânlarını, bütçe, öğretmen tutarı ve yetiştirme zamanını hesapladıktan sonra, nazariyesinden bir süreliğine vazgeçmiştir. Ona karşı olanların da savunduğu gibi, ilköğretimden işe başlamıştır. Fakat ileri sürdüğü bu fikir, sonradan Darülfünun tarafından benimsenerek günümüze kadar birçok taraftar bulmuştur (Ülken, 1979). Nitekim Ziya Gökalp, İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin 1916 yılındaki kongresinde Emrullah Efendi'nin nazariyesini destekleyici bir tutum sergilemiştir.

Yüksek Öğretmen Okulu'nun idaresi kendisine verilen Satı Bey, öğretim heyetinin çoğunu değiştirmiş, aralarında İ. Hakkı Baltacıoğlu'nun da bulunduğu üç genç hocayı yerinde bırakmak suretiyle "Meşrutiyet'ten sonra eğitim sisteminde ilk modern hareketi uyandırmıştır." (Ülken, 1979, s. 175). Bir yandan yeni öğretim metotlarını uygularken bir yandan da bu sistemi öğretecek yayınlar hazırlamıştır. Bu yayınlar arasında değişik tarihlerde, Maârif Nazırı Emrullah Efendi'ye sunduğu layihalarda; öğretmenliğin bir meslek dalı olarak algılanıp "muktedir" öğretmenlerin yetiştirilmesini, sadece Fransa'ya değil Avrupa'nın diğer ülkelerine de öğrenci ve inceleme heyetleri gönderilip ülke koşullarına uyarlanabilecek öğretim metotlarının benimsenmesini istemiştir (Satı, 1909).

H. Ziya Ülken'e göre, Batılı yazarlar tarzında ciddi ve objektif tartışmayı ilk yapanlardan biri Satı Bey'dir. Gökalp ile aralarında daha önce başlamış olan tartışmaya "Mekteplerde mükâfat ve mücazat meselesi" dolayısıyla devam etmiştir (Ülken, 1979).

Satı Bey, "Tuba Ağacı Nazariyesi"nde Emrullah Efendi'den ve "eğitimin millîliği" konusunda da Ziya Gökalp'ten farklı düşünüyordu. Aslen Arap olan Satı Bey Osmanlıcı görüşte olduğu için Gökalp'in Türkçülüğüne karşıydı. Satı Bey, eğitimde millîliğin yurtseverlik sınırını aşmaması gerekliliğini savunarak, "eğitim bir yönüyle millî, bir yönüyle millî değildir derken, düşünce eğitimi de kapsayan geniş anlamlı bir eğitim tasarladığını, bilgi ile düşünce eğitiminin başka şeyler olduğunu, ahlak eğitiminin millî olabileceğini" söylemiştir (Ülken, 1979, s. 175).

Satı Bey, Maârif Nezareti namına Darümuallimîn Heyet-i Talimiyesi tarafından her ayın 15'inde yayınlanan "Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası"nda çoğu kendi imzasını taşımayan makaleler yazmıştır (Ülken, 1979). Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası'nın ilk sayısında dergiyi çıkarma

amaçlarını -aynı zamanda Satı Bey'in görüşlerini yansıtan- şöyle açıklamışlardır; "Darümuallimîn katiyen kanidir ki: Milletlerin ikbal ve istikballeri hep mekteplerin, hep tedrisat-ı iptidaiyelerinin, hal ve şekillerine göre taayyün eder; milletlerin ahvalinde en derin tahviller, en büyük inkılâplar her şeyden ziyade tahsil-i iptidailerini sayesinde vukua gelir. Bizim, Osmanlıların istikbali de her şeyden ziyade mekteplerimizin alacağı şekle göre taayyün edecektir; "Yarınki Osmanlılık, bugünkü mekteplerde hazırlanacaktır. Mektepler fikir ve zekâ imalathaneleridir.". "Bu vazife-i vataniyeyi tabiatı vasıtasıyla da ifa etmek tedrisat-ı iptidaiyede takip edilmesi lazım gelen maksad ve gayeyi ve bu gayeye vusul için tatbik edilmesi lazım gelen usul ve inhayı herkese tanıtmak... ve bhusus ders numuneleri kısmı ile bu usullerin tarz-ı tatbikine bir vuzuh-u tam ile göstermek... Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası'nın gaye ve mesleki işte bundan ibarettir." (Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası, 1908, s. 1-2).

Durkheim ve Spencer'in sosyoloji ekolünden etkilenen Ziya Gökalp, verilen eğitimin lâmillî olduğunu belirterek, eğitim ve öğretimi bütünüyle millîleştirmeyi savunmuştur. Önceleri koyu bir Osmanlı milliyetçisi iken 1909'dan sonra Meşrutiyet'in yeni havasıyla beraber Türkçü görüşü benimseyerek "Osmanlı'nın kozmopolit yapısından bir millet yapamazsınız." diyerek İttihat ve Terakki'nin içinde yer alan Gökalp, bu hareketin öncülüğünü yaparak Türkçülük akımının eğitim programını belirlemiştir (Sakaoğlu, 1993 s. 128; Yıldırım Celkan, 1989). "Millî eğitim, çağdaş öğretim" diyen Gökalp, "Çağdaş eğitim, çağdaş kültür gibi millî hayatın bir olgusudur. Çağdaş öğretim ise, teknoloji gibi uluslararası uygarlıktan alınabilir. Eğitimimiz mutlaka millî olmalıdır. Çağdaş bir toplumda, millî eğitim yoluyla çocuğa çağdaş eğitim de verilmiş olur. Biz çağdaş bir toplumuz. Öyleyse eğitimimizin millî olması yeterlidir." görüşünü savunmuştur. Buna karşılık Satı Bey, uygarlığı teknik ilerleme olarak gördüğünü vurgulamış, Gökalp'i dar ve tekeliçi görüşlülükle suçlayarak bu fikirlerin kendisine ait olmadığını, Durkheim ve Sepencer'dan mülhem olduğunu ileri sürmüştür (Akyüz, 1978, s. 270; Kardeş, 1973; Sakaoğlu, 1993, s. 128).

İsmail Hakkı Baltacıoğlu ise "Cılız, ruhsuz, korkak nesiller yetiştiren, millî olmayan eğitim sistemimiz, geri kalmamızın tek sebebidir." diyerek üretim ve yaratıcılığa dayalı bir eğitim modelini savunmuştur. Görüşlerini, İzmir Konferansları (1915) adlı eserinde açıklayan Baltacıoğlu'nun eğitimin amaçları arasında "üretici adam yetiştirme" ilkesini göstermesi sebebiyle Muallim dergisinde Gökalp'le arasında tartışmalar çıkmıştır. Baltacıoğlu, "üretici adam yetiştirme" ilkesinin 20. yüzyılın en güçlü uluslarının eğitim amacı olduğunu savunurken, Gökalp ise buna karşılık, her ulusun harsı, ancak o ulusun eğitim amacı olabilir tezini savunmuştur (Akyüz, 1978, s. 168; Sakaoğlu, 1993, s. 130; Baltacıoğlu, 1912).

İstanbul Darümuallimîni'nde bir süre öğretmenlik de yapan Tefik Fikret, Galatasaray Sultanisi müdürü iken farklı uygulamalara girişerek öğrencilere konferanslar verdirmiş, müsamereler yaptırmıştır. Açmayı düşündüğü Yeni Mektep adındaki yeni okulda, Osmanlıların etkilendiği kuramsal Fransız eğitim sistemini değil, pratik ve faydacı Anglo-Sakson sisteminin uygulanacağını söylemiştir. Ülkenin geleceğini gayretli gençlerde gören Fikret, şiirleriyle daha çok gençlere ve çocuklara "Bütün ümid-i vatan şimdi sizdedir!" diye seslenmiştir. Öğretmenleri ve onları yetiştiren öğretmen okullarını göklere çıkaran "Darümuallimîn Marşı"nı da o yazmıştır (Akyüz, 1978, s. 264; Ergin, 1977, s. 1448; Sakaoğlu, 1993, s. 130-131).

Uygulamada ise; eğitim-öğretim birliği yolunda çeşitli adımlar atılmış, eğitimin millîleştirilmesine ve Arap harflerinin ıslah edilerek daha kolay bir alfabe elde edilmesine çalışılmıştır. Dilde sadeleşme hareketi, ulusçuluk akımının gelişmesi ve kadınların eğitiminin yaygınlaştırılarak daha çok toplum hayatına katılmalarının sağlanması İttihat ve Terakki döneminin önem verilen konuları arasında yer almıştır (Arai, 1994).

Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde konu ile ilgili lisansüstü herhangi bir çalışma yapılmamış olduğu saptanmıştır. Geçmişten günümüze eğitim-öğretim planlamasında ilk düzenli ve sistematik kanunun Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati olduğu göz önünde bulundurulduğunda alanyazınla ilgili bir boşluk olduğu tespit edilmiştir. Türk eğitim sistemimizi anlamak, geçmişi

okuyarak geleceğe ışık tutmak ve ileriye yönelik sağlam temeller üzerine inşa edilmiş eğitim planlaması yapabilmemize olanak verecektir. Bu nedenle bu çalışmada "II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Tartışmaları ve 1913 Tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu'nun Uygulanması" konusu ele alınmıştır.

Bir devletin millî eğitim sisteminin başarılı bir şekilde sürdürülmesini sağlayan en önemli unsur eğitim ve öğretimle ilgili çıkarılan kanunlardır. Bu kanunlar aracılığıyla bir devletin eğitimden ne beklediği, yetiştirmek istediği vatandaşlarının hangi becerileri kazanmasını istediği ve eğitime ne derece önem verdiği anlaşılmaktadır. Eğitim kanunları ile devletler, kısa ve uzun vadedeki planlarını öngörürler. Bu kanunlar öğretim programlarına öncülük etmektedir. Bu yönüyle çıkarılan programlarda kılavuz olmaktadır. Bu bakımdan eğitim kanunları zaman içindeki ihtiyaçlar ve bilimsel gelişmeler ışığında ülkelerin çıkarları doğrultusunda yenilenmektedir (Kaya, 2020).

Bu çalışmada, Türk milletinin ilk millî eğitim kanunu olma özelliğini taşıyan Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkati (TİKM)'nin eğitim öğretime getirdiği katkılar ve yenilikler ele alınacaktır. Bu kanun ile ilköğretimin nasıl tanzim edildiği, ders saatlerine, okullara ve öğretim programlarına nasıl bir yenilik getirildiği irdelenecektir.

Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkati dönemin ideolojisini, yetiştirilmek istenen insan profilini yansıtmakla beraber kanunun çıkarılmış olduğu döneme ait ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel olaylar hakkında çok önemli bilgiler vermektedir. Çünkü nasıl bir yurttaş yetiştirilmek isteniyorsa eğitim kanunları ve eğitim kurumları ona göre düzenlenmektedir. Her sistem ideolojik olarak var olan düzeni içselleştirmiş bireyler yetiştirmek ister ve bunun en önemli yollarından biri de eğitim ve öğretimle ilgili çıkarılan kanunlardır.

Bu çalışma, Türk eğitim tarihi ile ilgili yapılan çalışmalara katkı sağlama amacını taşımaktadır. İlköğretim eğitimi ülkelerin geleceği açısından büyük öneme sahip bir konudur.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma zengin betimlemelerin yapılmasına olanak veren nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2016). Nitel araştırma deseninde tasarlanan bu çalışmada tarihsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem geçmişte meydana gelmiş olay ve olguların araştırılmasında ya da belirlenmiş bir problemin geçmiş ve bazen de günümüzle ilişkisi yönünden incelenmesinde, geçmişin eleştirel bir şekilde tanımı ve analizinin yapılması amacıyla kullanılmaktadır. Ayrıca tarihsel araştırma yöntemi, belirli bir sonuca yol açarak toplumsal değişime neden olan sosyal etkenlerin birleşimlerini incelemeye uygun olmakla birlikte genel kavramsallaştırmalara ulaşma ve kuram oluşturma açısından avantaja sahiptir (Kaptan, 1977). Tarihsel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın verileri doküman analizi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırmaya konu edilen ve araştırılan problem hakkında bizlere bilgi veren her türlü yazılı belgenin analizinin yapıldığı bir tekniktir. Bu belgeler; günlükler, mektuplar, devletlerin resmi kurum evrakları gibi çeşitli türlerden oluşmaktadır (Balcı, 2006; Şimşek ve Yıldırım, 2016).

Verilerin Toplanması

Tarihsel bir çalışmada kullanılan eserler çok çeşitli olup bunlar doküman ve kalıntılar olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Dokümanlar daha çok yazılı, kalıntılar ise arkeolojik ve coğrafi kaynaklardır. Dokümanlar; resmi kaynaklar, raporlar, hukuki belgeler, kurumlara ait kayıtlar, kuruluşlarla ilgili belgeler, yayınlar, hatıralar, biyografiler ve kişisel mektuplardan oluşur. Dokümanları seçmek, incelemek ve bunlardan olumlu yorumlamalar yapabilmek doküman analizi tekniğinin ana problemi (Kaptan, 1977). Bu çalışmanın verilerinin toplanmasında doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, nitelik, düşük maliyet,

örneklem büyüklüğü, uzun süreli analiz, tepkiselliğin olmaması, bireysellik ve özgünlük açısından avantaja sahiptir (Balci, 2006; Şimşek ve Yıldırım, 2016).

Millî Eğitim Bakanlığı Ferit Ragıp Tuncor arşiv ve dokümantasyon kütüphanesinden elde edilen Başbakanlık Osmanlı Arşivleri (BOA., ŞD. 205 / 7, 23 Rebî'ülahir 1285 / 13 Ağustos 1868; BOA., ŞD. 205 / 7, 11 Safer 1285 / 3 Haziran 1868; BOA., İ. MVL, 26278, 30 Şevvâl 1284 / 24 Şubat 1868; BOA., ŞD. 205 / 11, 19 Muharrem 1286 / 11 Mayıs 1869; BOA., MF.İBT. 4 / 25, 4 Cemâziyülevvel 1291 / 19 Haziran 1874) ile Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası, Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati Osmanlıcadan günümüz Türkçesine transkripsiyon edilmiştir. Transkripsiyon işlemi yapıldıktan sonra veriler Osmanlı Türkçesi bilen uzmanlara kontrol ettirilmiştir. Ayrıca konu ile ilgili Akyüz (1997), Cevat (2001), Ergin (1977), Ergün (1996), Sakaoğlu (1993) vd. yazarların Türk eğitim tarihine yönelik kitapları ile Nurdoğan (2005), Uyanık (2006) ve Erkek (2009)'in yayınlanmamış doktora tezleri incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada doküman incelemesi tekniği ile elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz daha çok araştırmacının önceden tasarladığı temalar çerçevesinde araştırma problemine cevap aranan bir analiz yöntemidir. Betimsel analizde önceden belirlenen temalar çerçevesinde kavramlar özetlenir ve yorumlanır. Bu analiz yönteminde gözlem ve görüşleri özgün bir şekilde açıklamak amacıyla sıklıkla doğrudan alıntılara başvurulur. Betimsel analiz yöntemi; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan meydana gelir (Sözbilir, 2009; Şimşek ve Yıldırım, 2016). Bu kapsamda araştırmada Osmanlıcadan transkripsiyon edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

BULGULAR

Meşrutiyetin başında ıslahata nereden başlanacağı tartışmalara neden olmuştur. Tartışmalar neticesinde ıslahata ilkokullardan başlanması gerektiği yönünde bir görüş birliği sağlanmıştır. İttihatçıların Maarif Nazırı Emrullah Efendi topyekûn bir düzenlemeyi öngören bir Maarif-i Umumiye kanun tasarısı hazırladıysa da Osmanlı Devleti'nin iç ve dış şartları yüzünden pratikte uygulanabilen kısmi düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda 6 Ekim 1913'te Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu muvakkat şekilde uygulamaya konulmuştur (Tekeli ve İlkin, 1993).

İbtidai mektepleri, 6 Ekim 1913 tarihli TİKM çıkıncaya kadar hemen hemen eski halinde eğitim vermeye devam etmiştir. Ancak II. Abdülhamit döneminde siyasi kaygılarla programdan çıkarılan Tarih ve Coğrafya derslerinin yanında Yurttaşlık Bilgisi dersleri de müfredata eklenmiştir. TİKM'nin kabulünden sonra Fransız ilkokulları sistemine uyularak ve meşrutiyetin

ilk yıllarında bir kısmı Numune Rüştiyesi haline getirilen ve daha önce Merkez Rüştiyesi adı altında iptidai sınıflarıyla birlikte İstanbul'da yer yer açılmış olan okullardan başlanılarak 6 yıllık "Mekteb-i İbtidai" haline getirilmişlerdir. Bu sisteme göre Devre-i Ulâ (7-8 yaş), Devre-i Mutavassıta (9-10 yaş) ve Devre-i Âliye (11-12 yaş) isimleri altında okulda üç devre bulunuyor ve her devre iki sınıfa ayrılıyordu (Ergin, 1977; Unat, 1964). Diğer taraftan ise gerek kız gerek erkek Sultanilerine mülhak (eklenen) olarak açılan ve ödeneği genel bütçeden karşılanan ilk kısımlar için bu devre sistemi dışında 5 yıllık bir öğretim bütünü kabul edilmiş ve böylece diğer 6 yıllık ilkokullara denk ikinci bir ilkokul tipi ortaya çıkarılmıştır. Bu ikilik 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat kanunuyla iptidai mekteplerin 5 yıllık temel öğrenim kurumu halinde yeniden teşkilatlandırılması ile ortadan kaldırılmıştır (Unat, 1964).

Maârif-i Umumiye Nezareti bünyesinde 1913 yılında yürürlüğe giren TİKM'nin 10 faslı ve bu fasılların bölümleri ile madde sayıları hakkındaki katalog bilgileri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati'nin içerik bilgisi

Fasıl Sayısı	Bölümler	Alınan Karar Madde Sayıları
1	Mektepler ve Teşkilatı	1-22. maddeler (22 madde)
2	Mevad-ı Dersiyeye	23-26. maddeler (4 madde)
3	Tedrisat-ı İbtidaiyeye Memur Heyetler 1-Vilayet Tedrisat-ı İptidaiye Meclisleri (27-32. maddeler) 2- Kaza Maârif Encümenleri (33.-40. maddeler)	27-40. maddeler (14 madde)
4	Heyeti Talimiye: Ehliyetname, tayin, azil, mükâfat ve mücazat	41-64. maddeler (24 madde)
5	Tedrisat-ı İptidaiye Varidat ve Masarif ve Maaşatı	65-76. maddeler (12 madde) 67. maddenin kendi içinde 12 alt maddesi, 76. maddenin ise 5 alt maddesi bulunmaktadır.
6	Devam ve İnzibat ve Mücazat	77-88. maddeler (12 madde)
7	İkmal Sınıfları	89-90. maddeler (2 madde)
8	Teftiş-i Mekatib	91-92. maddeler (2 madde) 91. maddenin kendi içinde 7 alt maddesi var.
9	Ahkâm-ı Müştereke	93-95. maddeler (3 madde)
10	Ahkâm-ı Muvakkate	96-101. maddeler (6 madde)
Toplam	10 Fasıl-10 bölüm	101 madde

Tablo 1 incelendiğinde toplam 10 fasıl, 10 bölümden meydana gelen TİKM'nin 101 maddesi bulunduğu görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde fasılların madde sayıları küçükten büyüğe olmak üzere şu şekildedir: 7. ve 8. Fasıl (2 madde), 9. Fasıl (3 madde), 2. Fasıl (4 madde), 10. Fasıl (6 madde), 5. ve 6. Fasıl (12 madde), 3. Fasıl (14 madde), 1. Fasıl (22 madde), 4. Fasıl (24 madde). En fazla maddeye yer verilen Heyeti Talimiye: Ehliyetname, tayin, azil, mükâfat ve mücazat (24) adlı dördüncü fasıl ve Mektepler ve Teşkilatı (22) adlı birinci fasıldır. En az madde sayısı ile yer alan İkmal Sınıfları ve Teftiş-i Mekatib adlı 7 ve 8. Fasıllar ile Ahkâm-ı Müştereke adlı dokuzuncu fasıldır.

Aşağıda 1913 tarihli TİKM'nin fasılları, bölümleri ve maddeleri ayrıntılı olarak verilmektedir.

Birinci Fasıl

Mektepler ve Teşkilatı

Bu kısımda TİKM'nin mektepler ve teşkilatı adı altındaki birinci faslında yer alan 22 madde hakkında bilgiler sunulmuştur.

Madde 1-Tahsil-i iptidai mecburi ve mekatib-i iptidaiye-i umumiyyede meccânî (ücretsiz) dir.

Ercan Uyanık, Mehmet Melik Kaya, Büşra Elçiçeği

II. Meşrutiyet döneminde eğitim tartışmaları ve 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu'nun uygulanması

Madde 2-Tahsil-i iptidai mekatib-i iptidaiye-i umumiyyede veya mekatib-i hususiyede veyahut ebeveyn veya hususi muallimler tarafından aile nezdinde gösterilir.

Ruhen ve bedenen zayıf olan çocuklar ile sağır, dilsiz ve âmâ çocuklara tahsil-i iptidai vesaitini idâd edecek bir nizamname yapılacaktır.

Yukarıda bahsi geçen maddeler ile ilköğretim zorunlu ve parasız hale getirilmiştir. Bu kademedeki eğitimlerin devlet okulları, özel okullar veya aile nezdinde özel hocalar tarafından verilmesi planlanmıştır. Ayrıca eğitimde bireye görelilik anlayışı doğrultusunda ruh ve bedenen yardıma ihtiyaç duyan (işitme, konuşma ve görme engelli) öğrencilerin eğitimine yönelik düzenlemeler yapılacağı kararlaştırılmıştır.

Madde 3- Tedrisat-ı iptidaiyeye mahsus olan müessesat atideki mekteplerdir:

1. Ana mektepleri ve sıbyan sınıfları
2. Mekatib-i iptidaiye
3. El işleri ve ihtiraf mektepleri

Madde 4-Ana mektepleri ve sıbyan sınıfları çocukların sinleriyle (yaşlarıyla) mütenasip olarak faydeli oyunlar ve tenezzühler, el işleri ve ilahiler, vatani manzumeler, dürûs-ı eşyaya müteallik mükâleme ve musahabeler ile nema-yı ruhi ve bedenilerine hizmet eden müesseselerdir.

Ana mektepleri dört yaşından yedi yaşına kadar olan çocuklara mahsus olarak tesis edilir.

Bunların teşkilat ve tanzimatına müteallik olan nizamname ve talimatlar Meclis-i Kebir-i Maârifte tezekkür edilerek ıstar olunacaktır.

Madde 5-Mekatib-i iptidaiye, çocukların suret-i mütevâzinede küşayış-i ezhanını (zihin açıcı) temin eyleyecek esasları va'zeden ve herkese lazım olan malumata mükteseb olan mekteplerdir. Bu mekteplerin müddet-i tahsiliyesi altı sene olup bu müddette tahsil-i taliyenin esasları idâdolunur.

Ayrıca ana mektebi bulunmayan yerlerde beş ve altı yaşındaki çocuklar için mekatib-i iptidaiye dâhilinde ayrıca sıbyan sınıfları açılabilir.

3. 4. ve 5. maddeler ile ilköğretim okullarının süresinin 6 yıl olduğu, ilköğretim düzeyindeki iptidailerde ve ana mekteplerinde okuyan çocukların yaşları doğrultusunda ruhi ve bedeni gelişimlerine uygun eğitimler verileceği belirtilmiştir.

6. madde ile el işleri ve ihtiraf mekteplerinin amacının çocukların mesleki eğitim alması ve bu eğitimlere binaen kendi zanaatlarına uygun işlerde istihdam edilmesi olarak amaçlanmıştır. Bu okulların günümüzde meslek liselerine eş değer eğitim veren kurumlar olduğu söylenebilir.

7. madde ile ilköğretimdeki kurumlar genel ve özel olmak üzere iki kısma ayrılmıştır. Genel kurumlar devlet ve devletin idari birimleri tarafından tahsis edilen okullar iken özel kurumlar; kişiler, cemaatler veya şirketler tarafından kurulan okullardır. Bu dönemde vakıflar aracılığı ile oluşturulan okulların müfredatında, devletin resmi programı uygulanırsa bu okulların genel okullar olarak kabul edileceği, devletin resmi programı dışında bir program uygulanırsa özel okul statüsünde değerlendirileceği belirtilmiştir. Ayrıca devlet bünyesinde il, ilçe, kaza, nahiye ve mahallelerde bu okulların açılacağı ifade edilmiştir.

8. madde ile her köy ve mahallede en az bir okul kurulması zorunlu hale getirilmiş; fakat bazı mahalle ve köylerin, köy encümenleri ve vilayet meclisinin kararı ile ortak bir bölgede diğer köy ve mahallelerin de faydalanabileceği okullar kurulabileceği belirtilmiştir. Ayrıca kız öğrenci sayısı 50'yi bulan yerlerde kız öğrencilerin eğitimine yönelik ayrı bir mektep kurulması kararlaştırılmıştır.

9-14. maddeler ile ilköğretimin süresi 42 hafta olarak planlanmış, her sınıf mevcudu ise 50 kişi ile sınırlandırılmıştır. Sınıf mevcutlarının 50 kişiyi geçmesi durumunda iki gruba bölünmesi kararı alınmıştır. Sınav zamanlarının vilayet maârif-i iptidaiye meclisi tarafından kararlaştırılacağı ve eğitimlerini tamamlayan öğrencilere tasdikname verileceği belirtilmiştir.

Okul ve sınıf koşullarının çocuklar için uygun olması (sınıfın genişliği ile öğrenci kapasitesinin orantılı olması ve sınıfların aydınlık, ferah olması) belirlenmiştir. Okul bünyesinde okulun düzenini ve öğrencilerin ahlakını bozacak yapılara (kahvehane gibi) müsaade edilmemiştir.

15-17. maddeler ile okulların arazisi, yapımı, dersliklerin ısınma ve aydınlatılması ile çalışanların maaşlarının karşılanmasına yönelik masrafların mahalle ve köy ahalisinin ödemekle yükümlü olduğu mecburi masraflar olduğu belirtilmiştir. Bu masrafların aşar vergisi esaslarına göre ilgili kişilere dağıtılacağı, ticaret ve sanatla uğraşan kimselerin bu masrafları gelir vergilerine göre ödeyecekleri, köy ve kasabalardaki hazine arazilerinin eğitim encümenlerinin kararlarıyla ücretsiz olarak okullara verilebileceği ve okulların yapımında kullanılacak olan kerestelerin yakın bölgelerdeki devlet ormanlarından tedarik edilebileceği kararlaştırılmıştır.

18-20. maddeler ile devletin gerekli gördüğü yerlerde yapacağı yatılı okullara, ücretli öğrenci kabul edileceği belirtilmiştir. Bu okullara öğrenci kabulünün kanuna göre hazırlanmış bir yönetmelik ile yapılabileceği, bir mahalle veya köy için yapılan özel okulların millî eğitim bakanlığının çıkaracağı bir kararname ile genel okullar kapsamına alınabileceği kararlaştırılmıştır. Bu kanunun 18. maddesine göre yatılı eğitim veren okullar ücretli eğitim veren kurumlar kapsamına dâhil edilmiştir.

21-22. maddeler ile okullarda gerçekleştirilecek eğitimin müfettişlerin nezaretinde millî eğitim bakanlığının vereceği planlama dâhilinde olacağı, maârif müdür ve müfettişlerinin veya maârif-i iptidaiye meclislerinin talep ve müracaatı doğrultusunda eğitimin okul binalarının veya öğretmenlerin yetersizliği nedeniyle gerçekleştirilememesi durumunda eğitim bakanlığı tarafından çıkarılacak kararnameye göre hareket edileceği belirtilmiştir. Söz konusu bu maddenin ise her yıl eğitim bakanı tarafından Meclis-i Mebusan ve Ayan'a okunması ve buna bağlı kalınarak uygulanması kararlaştırılmıştır.

İkinci Fasal

Mevad-ı Dersiyе

Madde 23-Mekatib-i umumiye-i iptidaiyede tedrisat üç devreye münkasımdır (ayrılmıştır).

Devre-i iptidaiye: 7-8 yaşındaki çocuklara mahsus

Devre-i vasatiye: 9-10 yaşındaki çocuklara mahsus

Devre-i âliye: 11-12 yaşındaki çocuklara mahsus olup beş ve altı yaşındaki çocukların adedi yirmiye geçen yerlerde bir sıbyan sınıfı küşad olunur.

Mekatib-i iptidaiye tedrisatı mevadd-ı atiyeyi ihtiva eder: Kuranı Kerim (etfal-i müslimeye mahsusdur), Malumat-ı diniye (sınıf-ı gayrimüslime etfaline kendi usul-i diniyeleri gösterilecektir), Kıraat ve hat, Lisan-ı Osmanî, Hesab, hendese, Coğrafya, bilhassa Osmanlı coğrafyası, Tarih, bilhassa Osmanlı tarihi, Durüs-ı eşya, Malumatı tabbiye ve tatbikatı, hıfzıssıhha, Malumat-ı medeniye ve ahlakiye ve iktisadiye, El işleri ve resim, Gına (ilahi ve vatani manzumeler), Terbiye-i bedeniye ve mekteb oyunları, Etfal-ı züküra talim-i askeri, Etfal-i inasa idare-i beytiye ve dikiş işleri.

Madde 24-Bir mekteb-i iptidaide bir veya birkaç muallim bulunduğuna göre bu derslerin devrelere taksimi ile suret-i tedrislerini ve her dersin müddet-i devamını ve müfredatını mübeyyin programlar ve izahnameler tanzim edilecektir.

Vilayet tedrisat-ı iptidaiye meclisinin kararı ve Maârif-i Umumiye Nezareti'nin tensibiyle, ihtiyacat-ı mahalliyenin icabına göre, programa bazı dersler ilave edilebilir.

Madde 25-Seksen dördüncü madde mucibince sabahleyin devama mecbur olan şakirdan devre-i âliye derslerini takip ve tekrar edecekler ve ders saatleri haricinde geldikleri vakit dahi ihtiyac-ı mahalliye göre ameli ziraat veya sanat taallüm eyleyeceklerdir.

Madde 26-Devletçe lisan-ı mahalli ile tedrisat icrasına müsaade olunan mekatib-i iptidaiye-i umumiyyede Türkçe lisanının tedris ve tahsili mecburidir.

Genel ilköğretimlerde bu kanun ile eğitim üç devreye ayrılmıştır. Beş ve altı yaşındaki çocukların sayısı bir bölge için 20'yi geçerse o bölgede sıbyan sınıfı açılacağı belirtilmiştir. 23. madde kapsamında ilköğretim düzeyinde öğrencilere okutulacak derslerin neler olacağına yer verilmiş, 24. madde de bir okulda bir veya birkaç öğretmen olması durumunda derslerin 3 devreye göre bölüneceği ve her dersin öğretim süresinin ne şekilde yapılacağına ilişkin açıklayıcı programların hazırlanacağı ifade edilmiştir. 25. madde de ise Devam ve İnzibat ve Mücazat adlı 6. faslın 84. maddesinde yer alan 12 yaşına giren öğrencilerin kasım ayından mart ayına kadar her sabah iki saat, marttan kasıma kadar her gün mektep tatilini müteakip iki saat eğitime devam etmesi gerektiği hususu doğrultusunda devre-i âliye öğrencilerinin ziraat ve sanat eğitimi alacağı ve 2. faslın 26. maddesi gereğince iptidailerin programında Türkçe dersinin yer almasının zorunlu olduğu belirtilmiştir. Bu maddeden yola çıkarak devletin o dönemin koşulları göz önüne alındığında içinde bulunduğu durum dikkate alınarak Türkçe dilini öğretme ve yaygınlaştırma konusuna siyasi ve politik sebeplerle önem verdiği söylenebilir.

Tedrisat-ı İbtidaiyeye Memur Heyetler adlı üçüncü faslın Vilayet Tedrisat-ı İptidaiye Meclisleri konulu ilk kısmında yer alan 27. maddeye istinaden her il merkezinde tedrisat-ı iptidaiye meclisi (TİM) oluşturulacağı, bu meclise valinin başkanlık edeceği, il maârif müdürünün ikincil derecede sorumlu olduğu meclisin il üyelerinden seçilen 3 kişi ile il maârif müdürü, il sıhhiye müfettişi, darülmuallimin müdürü, merkez mekatib-i iptidaiye-i umumiyesi müdür ve muallimleri tarafından seçilen iki mekteb-i iptidai muallimi, eğitim bakanı tarafından seçilen bir iptidai müfettişi, merkez mekatib-i iptidaiye-i hususiyesi müdür ve muallimleri tarafından seçilen iki müdür veya muallimden meydana geleceği belirtilmiştir. Meclis üyelerinin seçimle belirlenmesi hususunun belirtilmesi meşrutiyetle gelen halkın yönetimde buna bağlı olarak eğitim ile ilgili alanlarda söz hakkı elde etmiş olması açısından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca meclis azalarının kendilerinin yerine başkasını vekil tayin edemeyeceği, devlet memuriyetinde bulunmayan azalardan birinin meclis tarafından kabul edilemeyecek mazeretler doğrultusunda arka arkaya 3 toplantıya katılmama durumunda azledileceği belirtilmiştir. 28. madde de seçilen meclis üyelerinin 4 yıllığına seçileceği, 29. madde de meclisin en az 15 günde bir toplanacağı ifade edilmiştir. 30. madde kapsamında TİM'nin eğitim bakanlığı tarafından kabul edilen programların, öğretim programı uygulamalarının ve bu kanunun 92. maddesinde belirtilen kısımlarının düzgün bir şekilde yerine getirilmesinden, tedrisat-ı iptidaiyeye özgü emirname ve yönetmeliklerin uygulanmasından sorumlu olduğu belirtilmiştir. Aynı madde içeriğinde vilayet maârif müdür veya müfettişinin, kaza maârif encümenlerinin raporları ve teklifleri üzerine öğrenci sayısı dikkate alınarak muallim muavini atanacağı, meclisin tedrisatı iptidaiyenin uygulanması konusunda gerektiğinde ıslahat yapılabileceği ve ayrıca öğretmenlerin ödüllendirilmesi konusunda oylama yapabileceği ifade edilmiştir. TİM'in bunlar haricinde mekatib-i hususiyenin durumu hakkında vilayet maârif müdür veya müfettişinin her sene hazırlayacağı raporu incelemek ve oylamakla da yükümlü olduğu belirtilmiştir. Bu raporun bir örneğinin eğitim bakanlığına gönderilmesi de kararlaştırılmıştır. 31. madde kapsamında meclis üyelerinin en az yarısının toplantılarda bulunması gerektiği ve alınacak kararlarda ortada kalındığı vakit meclis başkanının bulunduğu tarafın kararının kabul edileceği belirtilmiştir. 32. madde de ise TİM'e tedrisat-ı iptidaiyeye memur olan kimselerin tecrübelerinden yararlanma amacıyla görüşleri alınabileceği fakat bu kişilerin karar aşamasında oylamaya katılamayacakları kararlaştırılmıştır.

Üçüncü faslın kaza maârif encümenleri adlı ikinci kısmında yer alan maddelere göre kaza maârif encümenleri kaymakam ve sancaklardaki mutasarrıfa tabidirler. Encümen, meclisi idare ve belediye tarafından seçilen 6 üye, belediye doktoru ve belediye müfettişinden oluştuğu, ilk toplantıda içlerinden birinin başkan yardımcısı seçildiği belirtilmiştir. Encümen üyelerinden birinin kâtip, birinin sandık emini olacağı, encümen üyelerinin görev sürelerinin 4 yıl olduğu ve görev süreleri bitenlerin tekrar göreve seçilebilecekleri ifade edilmiştir. Encümen üyelerinin haftada en az bir kez toplanacağı, kararlarda çoğunluk sağlanamadığı takdirde tekrar toplantıda

görüüleceği burada da çoğunluk sağlanamadığında kaza kaymakamının veya maârif-i iptidaiye müfettişinin huzurunda görüşülerek karara bağlanacağı kararlaştırılmıştır. Her toplantıda görüşülen konular ve alınan kararların bir örneğinin 3 gün içerisinde başkan tarafından tedrisat-ı iptidaiye müfettişine bildirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Tedrisat-ı iptidaiye müfettişi veya öğrencilerin velileri tarafından encümenin kararları aleyhine il TİM'ine başvurulabileceği, bunun da 10 gün içerisinde bölgenin en yetkili idare memuruna verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Köy ihtiyar meclisleri ve nahiye meclislerinde köy ve nahiyenin eğitiminden sorumlu oldukları, birkaç köy veya mahallenin bir okulda birleşmeleri durumunda ihtiyar meclislerinin bir araya gelerek ortak bir encümen-i maârif teşkil edebilecekleri ve bu durumu kaza maârif encümenine bildirmeleri gerektiği kararlaştırılmıştır.

41-42. maddeler kapsamında tüm mekatib-i iptidaiye muallimlerinin muallim muavini ve muallim olmak üzere 2 sınıfa mensup oldukları belirtilmiştir. Muallim yardımcısı olabilmek için kişilerin öğretim yetkilerini gösteren bir belgeye ihtiyaçlarının olduğu, öğretmen olmak için ise darümuallimin-i iptidaiyeden mezun olması gerektiği kararlaştırılmıştır.

43-44. maddelerde yeterli öğretmen olmayan yerlerde ya da boş olan öğretmenlik kadroları için tatil günlerinde sınav yapılacağı, başarılı olanlara ehliyetname verileceği, bu ehliyetnamelerin 3 sene için geçerli olacağı, 3 sene sonunda darümuallimin derslerinden sınava girerek diploma almaları gerektiği belirtilmiştir.

45-48. maddelerde darümualliminlerin müdür ve muallimleri eğitim bakanlığınca atanacağı, her ilde yatılı darümuallimin-i iptidaiye açılacağı, kız öğretmen yetiştirme amacıyla vilayet TİM'lerin kararı ile eğitim bakanlığının mahallelerde yatılı darümuallimatlar açacağı ifade edilmiştir.

49. maddede karaborsacılık yapan, kumar oynayan, alkol alan, halkın dinini rencide edecek söz ve davranışlarda bulunarak ahlaka aykırı hareket eden kişilerin memuriyetlerinden menedileceği açıklanmıştır.

50-54. maddelerde uyarı, kınama, maaş ve meslekten el çektirme cezalarının kim tarafından ne usulde verileceği, meslekten menedilen kişinin meclis huzuruna çıkması ve mesleğini icra edememesine neden olan evrakın bir örneğini isteme ve alma hakkı olduğu, meslekten el çektirme kararının bildirilmesinden itibaren 45 gün içinde eğitim bakanlığına başvuru yapabileceği belirtilmiştir.

55. maddede hizmetten geçici ya da sürekli menedilme cezasının TİM tarafından verileceği, bu cezaya hükmedilmeden önce kişinin sorgulanacağı ve dinleneceği, kendini savunma hakkının olduğu, meclisin kararının gerekli sebeplerinin açık olması gerektiği, ihraç edilen kişinin 45 gün içinde kararı bir üst mahkemeye götürebileceği fakat bu süreçte kararın ertelenemeyeceği açıklanmıştır.

56. maddede 51. maddede açıklanan düzenlemenin darümuallimin ve darümuallimat müdür ve muallimlerine uygulanacağı, uyarı, kınama ve maaş cezalarının ne şekilde, kim aracılığıyla gerçekleştirileceği, 3 uyarı 1 kınama cezası alanların görev yapma haklarının bir yıl erteleneceği belirtilmiştir. İl eğitim müdürü veya müfettişinin gerekli gördüğü takdirde okulun yararına öğretmene geçici süre ile işten el çektirebileceği ancak bu durumun öğretmenin maaşına yansımayaacağı bildirilmiştir.

59-64. maddelerde öğretmenlerin atamaları, mezuniyetleri ve görevleri hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmen atama veya görevden alma işlemlerinin il millî eğitiminin isteği ile Vali tarafından icra edileceği belirtilmiştir. Ayrıca başarılı hizmet gösteren öğretmenlerin takdirname, gümüş madalya ve maârif nişanı ile ödüllendirilmesi kararlaştırılmıştır. Meslekte 30 yılını dolduran öğretmenlerin emekli olabilecekleri ifade edilmiştir. Öğretimdeki yetersizlikleri nedeniyle meslekten alınan kişilerin tekrar öğretmen olmak istediklerinde sınava girmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu sınavdan öğretim hizmetlerinin hiçbir kademesini yerine getiremeyecek durumda olduğu anlaşılan kişinin ise bir daha öğretmen olamayacağı

açıklanmıştır. Herhangi bir anlaşmazlık çıktığında konunun vilayet TİM'de çözüleceği de ele alınmıştır.

65-66. maddelerde tedrisat-ı iptidaiyenin masraflarının kanunla öngörüldüğü üzere devlet ve vilayet bütçelerinden karşılanacağı belirtilmiştir. Aynı zamanda devletin gerekli gördüğü mahallelerde açılacak eğitim kurumlarının masraflarının kısmen ya da tamamen devlet hazinesinden karşılanacağı ifade edilmiştir.

67. maddede memur ve öğretmen maaşları, idare memurları ve müfettiş maaşları, müfettişlerin devir masrafları, öğrencilerin iskân, elbise, yeme-içme masrafları, binaların inşa ve onarım masrafları, öğretimle ilgili malzemelerin tesis ve tamir masrafları, matbaa masrafları, yoksul çocukların kitap masrafları gibi giderler vilayet bütçesinden karşılanacağı belirtilmiştir.

68-73. maddelerde mekatib-i iptidaiye muavin ve muavinelerinin 200 kuruş maaşla hizmete başlayacağı, maaşları 600'e ulaşıncaya kadar her beş yılda bir 100 kuruş zam alacakları belirtilmiştir. Mekatib-i iptidaiye muallim ve muallime maaşları sınıf düzeylerine göre birinci sınıftan 7. sınıfa kadar olan sürede 1.000 ila 300; darümuallimin ve darümuallimat-ı iptidaiye muallim ve muallime maaşları birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar 1.000 ila 500; darümuallimin ve darümuallimat müdür muavin ve muavin maaşları birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar 1.100 ila 750; darümuallimin-i iptidai müdürleriyle darümuallimat-ı iptidaiye müdürelerinin maaşı birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar 1.400 ila 1.200; Mekatib-i iptidaiye müfettişlerinin maaşları birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar 1.500 ila 600 kuruş arasında değiştiği görülmektedir. Genel olarak değerlendirme yapıldığında tüm eğitim kademelerinde birinci sınıfta en fazla ücretin ödendiği sınıf kademesine oranla giderek maaşların düştüğü gözlenmektedir.

74-76. maddelerde öğretmenlik mesleğine ilk giriş yılının üzerinden 5 yıl geçmedikçe başka bir yere intikal veya terfi olunamayacağı fakat 5 yıldan sonra her 3 yılda bir terfi hakkının olduğu, öğretmenlerin görevlerini düzenli bir şekilde ifâ edip etmediğinin her 3 ayda bir kontrol edilerek TİM'e bildirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca tedrisat-ı iptidaiye gelirlerinin 76. madde de belirtildiği gibi olduğu ifade edilmiştir.

77. maddede her öğrencinin 7 yaşına ulaştığında o yılın Eylül ayından 16 yaşına ulaştığı yılın haziran ayına kadar okula devam zorunluluğu olduğu, kız ve erkek öğrencilerin ayrı öğrenim gördüğü okullarda bu zorunluluk süresi kaza maârif encümeninin kararı ile 4 yıla düşürülebileceği, hatta kız öğrencilerin okullarının ayrı olduğu yerlerde bile kızlar için eğitim süresinin 1 yıl düşürülebileceği belirtilmiştir.

78. maddede ihtiyar meclislerinin her yıl 7-13 yaş arasındaki çocuklar hakkında bilgileri hazırlayarak okuldaki muallim ya da muallimeye vermesi ve çocukların ailelerine okul zamanını bildirmekle yükümlü olduğu ifade edilmiştir. Velilerin okul zamanından 15 gün önce çocuklarını nerede ve hangi okulda öğrenim görmeye göndereceklerini okul muallim ya da muallimesine bildirmek zorunda oldukları, bu süre içerisinde bildirmediği takdirde öğretmenlerin başvurusu üzerine köylerde muhtar, diğer mahallelerde en büyük idari görevlinin çocuğu herhangi bir okula kaydettireceği ve durumu velisine bildireceği belirtilmiştir.

78. maddede eğer öğrenci daimî olarak okulu bırakırsa velisinin terk sebebini ve çocuğun ne şekilde eğitime devam edeceğini ya da geçici süreyle terk etmesi halinde de bunun sebeplerini öğretmenlere bildirmesi gerektiği, kanuna uymayan velilere 5 kuruştan 25 kuruşa kadar para cezası verileceği kararlaştırılmıştır.

80-81. maddelerde okuldaki öğretmenlerin devam defteri tutacağı, bu deftere her sınıf düzeyinde okula devam etmeyen öğrencileri kaydedecekleri, her hafta okula gelmeyen öğrencileri neden devam etmediklerini açıklayan bir belge düzenleyerek muhtara veya maârif-i iptidaiye müfettişine göndereceği onlarında bunu imzaladıktan sonra kaza maârif encümenine göndereceği, bu görevi yerine getirmeyen öğretmenlerin ise ilk seferinde kaza maârif encümeninin kararıyla 50 kuruş, 2. seferinde 150 kuruş para cezası ödeyeceği, 3. kez olduğunda ise öğretmenlik mesleğinden men edileceği kararlaştırılmıştır. Ayrıca okula yarım gün gelmemenin 1, tam gün gelmemenin ise 2 devamsızlığa eş olacağı bildirilmiştir. Haftada 2

devamsızlığı olan öğrencinin okula neden gelmediği encümene bildirilmezse velinin maârif encümeni huzuruna çağrılarak uyarılacağı ve 81. maddede gösterilen haller ve bunun dışındaki sebeplerin de eğer uygun görülürse mazeret kabul edilebileceği ifade edilmiştir.

82-84 maddelerde heyet tarafından çağrılan öğrencilerin velileri bu çağrıya uymadıkları ve 2 kez uyarı cezası almaları durumunda veliler kanunda belirtilen heyet, meclis, encümen ya da müfettişlere şikâyetname verebilecekleri, bu işlem yapılırken her defasında 5 kuruştan 25 kuruşa kadar para cezası ödeyecekleri, cezaları olduğu halde çocuklarını okula göndermeyen velilere 1 haftadan 1 aya kadar hapis cezası ya da 50 kuruştan 300 kuruşa kadar para cezası verileceği kararlaştırılmıştır. 12 yaşına gelen öğrenciler arasından eğitimleri yeterli düzeyde görülenlerin ailelerinin göstereceği geçerli sebepler doğrultusunda kasım ayından mart ayına kadar her sabah 2 saat ve marttan kasıma kadar tatil günlerini takip eden günlerde 2 saat olmak üzere okula devam etme zorunlulukları olduğu, bunlar dışında kalan zamanlarda serbest olabilecekleri bildirilmiştir.

85-88. maddelerde her yıl sınıf terfisi için sınav yapılacağı, öğrencilerin ailelerinin gözetiminde bu sınavlara katılmasının zorunlu olduğu, sınava gelmeyen öğrencilerin muhtar ya da bölgenin en büyük idari amiri tarafından zor kullanılarak okula kayıtlarının yapılacağı ve bu öğrencilerin velilerinin 50 kuruştan 150 kuruşa kadar para cezası ödeyeceği belirtilmiştir. Eğitim meclis ve encümenlerinin, öğretmenlerin haklarına tecavüz eden öğrencilerin velilerinden il tedrisat-ı iptidaiye kararı ile 10 kuruştan 100 kuruşa kadar cezaya çarptırılacağı, para cezalarının yanında bölgenin en büyük idari görevlisi tarafından 3 günü geçmemek kaydıyla hapis cezası verilebileceği kararlaştırılmıştır.

89-90 maddelerde yaşları iptidai eğitimi almaya uygun olan gerek erkek gerek kız öğrencilere mahsus okulların açılacağı, bu okullarda derslerin kasım ayından mart ayına kadar haftada iki saat olarak devam edeceği, gerekli/faydalı derslerin eğitiminin günlük ders saatlerinin dışında yapılacağı ve bu dersler kapsamında iptidai derslerin tekrarının yapılacağı, bulunan bölgenin ihtiyacına göre ziraat, sanat ve ticaret ile ilgili eğitim verileceği belirtilmiştir. Bu derslerin eğitimi özel kurumlar tarafından yapılırsa özel eğitim kurumlarının hükümleri geçerli olacaktır.

91-92 maddelerde devlete ait okullar ile özel okulların denetimi 91. madde de belirtilen memurlar tarafından ve nizamnameye uygun olarak yapılması kararlaştırılmıştır. Gündüzlü ya da yatılı ayırt edilmeksizin bütün okulların denetime tabii olduğu belirtilmiştir. Teftiş kapsamında okulun hijyen ve temizliğe uygunluğu, eğitim ve öğretimin din, ahlak ve anayasaya uygun şekilde yapılıp yapılmadığı, toplumda düşmanlık ve anlaşmazlığa sebep olacak herhangi bir durumun olup olmadığının inceleneceğine, teftişten sorumlu memurların okullara her zaman girme hakkının olduğu, teftişe engel olmak isteyenlere 5 ila 50 altın arasında para cezası veya 1 haftadan 3 aya kadar hapis cezası verileceği kararlaştırılmıştır.

9. fasılda Osmanlı tebaasından olmayan ve kanunun 43. maddesinde açıklanan şartı sağlamayan, yaşı kanunun belirttiği yaşta bulunmayan (erkekler için 19, kızlar için 17 yaş), cinayet veya ahlaka aykırı bir suç işlemiş kimsenin okullarda öğretmen olamayacağı belirtilmiştir. Vilayet TİM'inin oyu alınarak maârif nazırı tarafından devlet ve özel okullarda ehliyetli olan ecnebilere öğretmenlik yapma hakkı verilebileceği, ecnebi öğretmenlerin kendi memleketlerinde sahip olduğu öğretmenlik diplomalarının Osmanlı öğretmenlik diplomasına denk kabul edileceği ancak bu diplomanın vilayet maârif müdürleri tarafından onaylanıp tescil edilmesi gerektiği kararlaştırılmıştır.

Onuncu fasılda bu kanunun yayımlandıktan itibaren yürürlükte olacağı ve eğitimle ilgili eski düzenlemeleri kaldıracağı, kanunun uygulanmasından eğitim bakanının sorumlu olduğu belirtilmiştir. Bu kanunun bugün mevcut olan maârif komisyonlarını geçersiz kıldığı, maârife ait idare edilen okulların gelirlerinin maârif encümenlerine devir ve teslim edileceği ifade edilmiştir. Kanun hem darümuallimin hem darümuallimatlardaki müdür ve muallimleri kapsamaktadır. Ayrıca ortaokullarda öğretmenlik yapma diploması bulunanlar ile kanunun yürürlüğe girdiği tarihte iptidaiye de öğretmenlik yapanların kademeleri saklı olmakla beraber muallim yardımcısı olarak istihdam edilecekleri ancak kanunun uygulanmasından itibaren beş yıl

içerisinde darümuallimin programına uygun şekilde sınava girerek başarılı olup tekrar ehliyetname alanların öğretmen sınıfına aktarılacağı belirtilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Literatürde konu ile ilgili Halit (1931)'in "Maârif İlk Tedrisat Kanunları" adlı kitabında Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatinin bölümleri ve maddeleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Demirtaş (2007)'in "Osmanlı'da Sıbyan Mektepleri ve İlköğretimin Örgütlenmesi" adlı makalesinde 1913'de Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatinin çıkarıldığı ve bu kanunun geçici olarak çıkmasına rağmen 1961 yılına kadar pek çok maddesinin yürürlükte kaldığı, bu yasa ile ilköğretimin zorunlu ve parasız olduğu, bu döneme kadar iptidai ve rüşdî adlarıyla mevcut olan okulların birleştirilerek Mekatib-i İptidaiye-i Umumiye adını aldığı, ilköğretim süresinin her biri 2 yıl süreli üç devreye ayrıldığı ve 6 yıl olarak belirlendiği ifade edilmiştir. Budak (2014)'in, "Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne İlkokul Programları (1870-1936)" başlıklı çalışmasında başlangıçta geçici olarak çıkarılan Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu ile ilk kez el işleri, resim, müzik, beden, sağlık gibi derslerin müfredata girdiği, ilköğretim süresinin 6 yıl olarak belirlendiği, zihinsel becerileri geliştirme ve herkese gerekli olan bilgileri kazandırmanın amaçlandığı belirtilerek kanun kapsamında ilkokullarda okutulacak derslerin neler olduğu ve ilkokulların haftalık ders çizelgesi verilmiştir. Bu yasanın 48 yıl süreyle Türk ilköğretim sisteminin yasal omurgasını oluşturduğu, ilköğretime uygulanabilir bir sistem getirdiği ve bu yüzden geçici olmasına rağmen, zaman içinde bazı değişiklikler yapılarak 1961 tarihli İlköğretim Eğitim ve Öğretim Yasası'na kadar yürürlükte kaldığı ifade edilmiştir. Ayrıca ilköğretimin zorunlu ve parasız olduğunun kabul edilerek eğitimin devletin sorumluluğu altına alındığı da belirtilmiştir.

Söz konusu konuya dair çok fazla çalışma yapılmamış olduğu gözlenmekle birlikte Budak (2014) ve Demirtaş (2007)'in kanun ile ilgili verdikleri bilgiler, eğitim tarihçilerinin yayınlarından atıflar verilerek ele alınmış olup doğrudan bir çalışma yapılmamıştır. Makalelerde yer verilen genel bilgiler kanunun bütün olarak verildiği bu çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır. Halit (1931)'in 48 sayfadan oluşan kitabının verilerinin bu araştırma ile daha benzer bir çalışma olduğu görülmüştür. Fakat bu çalışmada da kanunların anlaşılması için kullanılan dile göre yorumuna yer verilmemiştir.

Maârif-i Umumiye Nezareti bünyesinde 1913 yılında yürürlüğe giren Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatinin 10 faslı, 10 bölümü bulunmakta olup toplam 101 kanun maddesinden oluşmaktadır.

Fransız ilkokul sisteminin benimsendiği Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatinin Türk ilköğretimine getirmiş olduğu yenilikleri şu şekilde gruplandırabiliriz:

Eğitim planlaması açısından; ilköğretim kurumları genel ve özel olmak üzere ikiye ayrılarak zorunlu ve parasız hale gelmiş; ilköğretimin süresi 42 hafta ve sınıf mevcudu 50 kişi olarak belirlenmiştir. Tedrisat-ı iptidaiyenin ana mektepleri ve sıbyan sınıfları, Mekatib-i iptidaiye ile El işleri ve ihtiraf mektepleri olmak üzere 3 kademe verileceği; ilköğretim okullarının süresinin 6 yıl olacağı ve öğrenci alımının yönetmeliğe göre olacağı kararlaştırılmıştır. Kanun, mecburi ve parasız eğitim başta olmak üzere ilköğretim süresi, öğretim kademeleri, öğrenci sayısı ve eğitimden sorumlu kişilerin görevlerini tanımlaması açısından önemlidir.

Öğretim, ölçme ve değerlendirme açısından; Devre-i ula, Devre-i Mutavassıta, Devre-i aliye olmak üzere üç kademe gerçekleştirilecek öğretimin bireye göre olacağı; öğrencilere yaşları doğrultusunda ruhi ve bedeni gelişimlerine uygun eğitimler verileceği, 4-7 yaş aralığındaki öğrenci grubuna hitap eden ana mekteplerinde öğrencilere yönelik faydalı oyunlar, vatani manzumeler ve zanaat öğretileneceği; 11-12 yaş grubunda devre-i aliye öğrencilerinin ziraat ve sanat eğitimi alacağı; Türkçe dersinin öğretiminin zorunlu olacağı; bu okulların müfredatının 2. Fasil 23. maddede belirtildiği şekilde olacağı; gerekli olduğunda programa ders eklenebileceği; öğretmenlerin devam defteri tutacağı; her yıl sınıf terfisi için sınav yapılacağı; öğrencilerin bu sınavlara katılmasının zorunlu olduğu; sınav zamanlarının vilayet maârif-i iptidaiye meclisi

tarafından kararlaştırılacağı ve eğitimlerini tamamlayan öğrencilere tasdikname verileceği kararlaştırılmıştır. Öğrenciye göre eğitim anlayışı ile pedagojik eğitimin ön plana çıkması, öğretim kademelerinin yaş aralığı, alacakları eğitimin içeriği, ihtiyaca göre eğitimin verilmesi, bir üs sınıfa nasıl geçileceği, mezun olduğunda verilecek belgeyi düzenlemesi açısından çeşitli yenilikler getirmiştir.

Atama, Terfi ve Ceza işlemleri açısından; öğretmen atama veya görevden alma işlemlerinin il millî eğitiminin isteği ile Vali tarafından yapılacağı, darümualliminlerin müdür ve muallimleri eğitim bakanlığınca atanacağı; Osmanlı tebaasından olmayan ve kanunun 43. maddesinde açıklanan şartı sağlamayan, yaşı kanunun belirttiği yaşta bulunmayan, cinayet veya ahlaka aykırı bir suç işlemiş kimsenin okullarda öğretmen olamayacağı; maârif nazırı tarafından devlet ve özel okullarda ehliyetli olan ecnebilere öğretmenlik yapma hakkı verilebileceği; öğretmenlik mesleğine ilk giriş yılının üzerinden 5 yıl geçmedikçe başka bir yere intikal veya terfi olunamayacağı fakat 5 yıldan sonra her 3 yılda bir terfi hakkının olduğu; öğretmenlerin görevlerini düzenli bir şekilde ifâ edip etmediğinin her 3 ayda bir kontrol edilerek iptidaiye meclisine bildirilmesi gerektiği; öğretmen olmak için darümuallimin-i iptidaiyeden mezun olması gerektiği; başarılı hizmet gösteren öğretmenlerin ne şekilde ödüllendirileceği; meslekte 30 yılını dolduran öğretmenlerin emekli olabileceği; uyarı, kınama, maaş ve meslekten el çekirme cezalarının kim tarafından ne usulde verileceği; hizmetten geçici ya da sürekli menedilme cezasının tedrisat-ı iptidaiye meclisi tarafından verileceği, eğitim-öğretim hizmetlerinde bulunan kişilerin kademelerine göre maaşlarının ve zamlarının ne olacağı kararlaştırılmıştır. Eğitimden sorunlu kişilerin her kademe düzeyinde alacakları ücretleri düzenlemesi açısından kanun ilk olma özelliğini taşımaktadır. Ayrıca kimlerin öğretmen olacağı, atamaların kim tarafından ne şekilde olacağı, nakil işlemlerinin ne zaman yapılabilceği, öğretmenlerin ne zaman emekli olabilecekleri, neler yapması ve neler yapmaması gerektiği yani sorumluluklarını ve haklarını tanımlaması bakımından önemlidir. Sorumluluklarını yapmayan ya da gerektiği gibi yerine getirmeyen kişilere uygulanacak cezaların açıklanması ve hatada ısrar durumunda geçici ya da daimi süreli meslekten men edilme gibi katı cezaların getirilmesi mesleğe ve eğitime verilen önemin de göstergesidir.

Velilerin sorumlulukları açısından; velilerin okul zamanından 15 gün önce çocuklarını nerede ve hangi okulda öğrenim görmeye göndereceklerini okuldaki öğretmenlere bildirmek zorunda oldukları, öğrenci daimî olarak okulu bırakırsa velisinin terk sebebini ve çocuğun ne şekilde eğitime devam edeceğini ya da geçici süreyle terk etmesi halinde de bunun sebeplerini öğretmenlere bildirmesi gerektiği, kanuna uymayan velilerin ne şekilde cezalandırılacağı konuları hakkında düzenlemeler yapılmıştır. Kanun eğitim sürecinin tüm paydaşlarını (devlet, öğretmen, öğrenci, veli, yerel yönetimler, çevre vs.) ele alması ve görev tanımlamalarını yaparak sorumluluklarını yerine getirmedikleri takdirde çeşitli yaptırımlarla kanunun uygulanabilirliğini arttırmak amacıyla her türlü önlemin düşünülmüş olması bakımından daha önceki düzenlemelere kıyasla sisteme yenilikler getirmiştir.

Yönetim ve organizasyon açısından; kanunun yayımlandıktan itibaren yürürlükte olacağı ve eğitimle ilgili eski düzenlemeleri kaldıracağı; kanunun uygulanmasından eğitim bakanının sorumlu olduğu; kanunun bugün mevcut olan maârif komisyonlarını geçersiz kıldığı; kanunun hem darümuallimin hem darümuallimatlardaki müdür ve muallimleri kapsadığı, tedrisat-ı iptidaiyenin masraflarının kanunla öngörüldüğü üzere devlet ve vilayet bütçelerinden karşılanacağı; tedrisat-ı iptidaiye meclisinin sorumluluklarının neler olduğu; tedrisat-ı iptidaiye ve encümen meclisinin kimlerden oluşacağı, görev ve sorumluluklarının neler olduğu kararlaştırılmıştır. Kanunun yayımlandığı andan itibaren geçerli olması ve eski düzenlemeleri kaldırması değerlendirildiğinde eğitime yönelik uygulamalarda herhangi bir ikilik yaşanmaması hususuna dikkat edilmiştir. Bu durum ciddi olarak kabul edilebilecek bir değişimdir. Genelde uygulama kısmında yeni düzenlemeler yerleşik hale gelinceye kadar eski düzenlemelerin belli ölçülerde sürdürülmesine devam edilirken bu kanun kendinden önceki düzenlemeleri ortadan kaldırarak uygulamada iki başlılığa engel olmuştur.

Bu araştırma kapsamında incelenen kanunun her bölümü ayrıntılı olarak ele alınabilir. Kanunun getirdiği yenilikler sonucu okulların öğretim programı, öğrenci profilleri, yönetim yapıları, ayrıca bu okullarda yürütülmüş olan din ve dil eğitimi ile bu kanunun meydana getirdiği kültürel değişim gibi konuların her biri ayrı bir araştırma kapsamında incelenebilir.

Bu kanunda yer verilen okulların yapısı, teşkilatı, öğretmen ve öğrenci nitelikleri vb. alanlarda günümüz eğitim dünyasına katkı sağlayacak çalışmalar yapılabilir.

Bu kanunun okullarda uygulamasının ne şekilde gerçekleştiğine ilişkin Osmanlı döneminde önde gelen büyük vilayetlerdeki (İstanbul, Kahire, Halep vb.) öğretmen ve öğrenci nüfusu fazla olan iptidai okullarının her biri monografik bir çalışma ile araştırılabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma kaynakçada belirtilen arşiv kaynakları, kitap, tez, makale ve akademik yayınlar ile sınırlıdır. Araştırma zaman olarak Tanzimat ve II. Meşrutiyet arası dönemler ile; konu alanı olarak ilk ilköğretim kanunu olan Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati'nde yer alan bölümler ve kanun maddeleri ile sınırlandırılmıştır.

Destek ve Teşekkür

Verilerin elde edilmesinde Ferit Ragıp Tuncor Bakanlık Arşiv ve Dokümantasyon kütüphanesinde görevli olan memurlara ve araştırmanın Osmanlıca'dan günümüz Türkçesine çevirisini kontrol eden uzmanlara ve ayrıca desteklerinden dolayı Prof. Dr. Erkan DİNÇ'e teşekkürü borç biliriz.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın üç yazarı çalışmanın tüm süreçlerine (Öz, Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Öneriler, Sonuç ve Kaynakça) eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yapılan "II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Tartışmaları ve 1913 Tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu'nun Uygulanması" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (1994). İlköğretimin yenileşme tarihinde bir adım: Nisan 1847 tâlimatı. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 5, 1- 48.

Akyüz, Y. (1997). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Kültür Üniversitesi Yayınları.

Akyüz, Y. (1978). *Öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Arai, M. (1994). *Jön Türk dönemi ve Türk milliyetçiliği*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Berker, A. (1945). *Türkiye’de ilköretim I (1839-1908)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Berkes, N. (1979). *Türkiye’de çağdaşlaşma*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Berkes, N. (2015). *İslamlık, ulusçuluk, sosyalizm*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- BOA., ŞD. 205 / 7, 23 Reb’ülahir 1285 / 13 Ağustos 1868. İstanbul: Matba-i Amire
- BOA., ŞD. 205 / 7, 11 Safer 1285 / 3 Haziran 1868. İstanbul: Matba-i Amire
- BOA., İ. MVL, 26278, 30 Şevvâl 1284 / 24 Şubat 1868. İstanbul: Matba-i Amire
- BOA., ŞD. 205 / 11, 19 Muharrem 1286 / 11 Mayıs 1869. İstanbul: Matba-i Amire
- BOA., MF. İBT. 4 / 25, 4 Cemâziyülevvel 1291 / 19 Haziran 1874. İstanbul: Matba-i Amire
- Budak, L., Budak Ç. (2014). *Osmanlı imparatorluğundan Türkiye Cumhuriyeti’ne ilkökul programları (1870-1936)*. TSA / YIL: 52, 18(1), 51-68.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cevat, M. (2001). *Maarif-i umumiye nezareti tarihçe-i teşkilat ve icraatı (19. asır Osmanlı maârif tarihi)*. (Haz. Taceddin Kayaoğlu), İstanbul: Yeni Türkiye Yayınları.
- Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı’da sıbyan mektepleri ve ilköğretimin örgütlenmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 17(1), 173-183.
- Düstur, 1. Tertip, Cilt 3, 1289, ss. 432- 438.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye maarif tarihi*. Cilt 1-2, İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye maarif tarihi*. Cilt 3-4, İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergün, M. (1996). *İkinci meşrutiyet devrinde eğitim hareketleri*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Erkek, M. S. (2009). *II. Meşrutiyet döneminde Türk eğitim sistemindeki gelişmeler ve Ethem Nejat Bey* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İsmail Hakkı Bey, (1331). *İzmir konferansları*. İzmir.
- Kaya, M. M. (2020). *II. Meşrutiyetten Cumhuriyete (1908-1961) vatandaşlık dersi öğretim programlarının değişimi ve ders kitaplarına yansımaları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi,
- Kardaş, R. (1973). *Terbiyenin sosyal ve kültürel temelleri I Ziya Gökalp*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Koçer, H. A. (1991). *Türkiye’de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Muallim Ahmet Halid, (1931). *Maârif ilk tedrisat kanunları*. Muallim Ahmet Halit Kütüphanesi.
- Nurdoğan, A. M. (2005). *Osmanlı modernleşme sürecinde ilköğretim (1869-1922)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sakaoğlu, N. (1985). Eğitim tartışmaları. *Tanzimattan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 2, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sakaoğlu, N. (1993). *Osmanlı eğitim tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Ülken, H. Z. (1979). *Türkiye’de çağdaş düşünce tarihi*. İstanbul: Ülken Yayınları.
- Satı, (1327). *Layihalarım*. İstanbul: TDV İslam Ansiklopedisi TDV Yayınları.
- Sözbilir, M. (2009). *Nitel veri analizi*. <https://fenitay.wordpress.com/ders-icerigi-ve-sunular>
- Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası, (1326), 1(1), 1-2.
- Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati, (1. Fasıl), Tanin, 25 Teşrinievvel 1913.
- Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati, (Mevad-ı Dersiyeye), Tanin, 26 Teşrinievvel 1913.
- Tekeli, İ., & İlkin, S. (1993). *Osmanlı imparatorluğunda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü*. TTK Yayınları.
- Uyanık, E. (2006). *Modernleşme döneminde Türk aydınının eğitime bakışı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım Celkan, H. (1989). *Ziya Gökalp’in eğitim sosyolojisi*. İstanbul: Asos Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education, which is decisive in the upbringing of future generations, has been an important element in terms of the future of states from past to present. Education in the Ottoman Empire has also been effective in raising future generations. In the Second Constitutional Period, educational philosophies and educational strategy problems were among the discussion topics of the social agenda. However, the current structure of education in this period was not in a position to save the future of the Ottoman Empire. For this reason, at the beginning of the constitutionalism, the reform of the institutions that carry out the education of the Muslim Turkish element came to the agenda and as a result of the discussions, a consensus was reached to start the reform in primary schools.

On October 6, 1913, Education Law was put into effect temporarily. The purpose of enacting the law is to determine the general structure of primary education and bring it into order and to find solutions to financial problems in education. With this law; Primary education, which was divided into two as primitive and high school until that time, was combined under the name of "mekatib-i iptidaiye-i umumiye" and six-year primary schools started to be opened. The administration of these schools and the payment of their expenses were left to the private administration established in the provinces.

The aim of this study is to deal with the debates in the Turkish education system during the Second Constitutional Monarchy and to determine the innovations brought by the Education Law to primary education.

Method

In the study designed within the framework of historical research method, one of the qualitative research designs, document analysis technique was used as a data collection tool. (Balci, 2006; Büyükköztürk and others, 2016; Kaptan, 1977; Şimşek and Yıldırım, 2016). The data were obtained from the Ministry of National Education Ferit Ragıp Tuncor archive and documentation library. The data obtained were transcribed from Ottoman Turkish to modern Turkish for the purpose of the research. The findings, which were obtained within the scope of the Education Law, which was originally transcribed into Turkish, were analyzed by descriptive analysis method and reported.

Results

The Law of Education, which entered into force in 1913 within the body of the Ministry of Public Education, has 10 chapters and 10 divisions, and consists of 101 articles of the law. We can group the innovations brought to Turkish primary education by the Law of Education, which was adopted by the French primary school system, as follows:

In terms of training planning; primary education has become compulsory and free, the duration of primary education has been determined as 42 weeks and the class size is 50 people, the main schools and primary schools are divided into 3 levels, Mekatib-i iptidaiye, Handicrafts and subsidiary schools, the duration of primary schools is 6 years. In addition, it has been decided that the school and classroom conditions should be suitable for education, student admission will be according to the regulations, and the education to be carried out in schools will be within the scope of the planning to be given by the Ministry of National Education under the supervision of inspectors.

In terms of teaching, measurement and evaluation; the education is divided into three levels, the curriculum of the schools has been determined, the Turkish course has been made compulsory, the attendance to the school and the exam at the end of each year has become compulsory. It has been decided that a certificate will be given to students who have completed their education, that students will receive an education in line with their age and in accordance with their

spiritual and physical development, and that courses can be added to the program when necessary.

In terms of appointment, promotion and penalty procedures; the appointment or dismissal of teachers will be made by the Governor at the request of the provincial national education, the principals and teachers of the madrasahs will be appointed by the Ministry of Education, a person who is not an Ottoman subject and does not meet the conditions specified in Article 43 of the law, whose age is not at the age specified by the law, who has committed murder or an immoral crime in schools not being a teacher, when and how the appointment and promotion procedures will take place, the need to graduate from Darülmualimin-i iptidaiye to become a teacher, how to reward successful teachers, retirement of teachers who have completed 30 years in the profession, warning, condemnation, salary and dismissal penalties. It has been decided by whom and in what method the salaries and increases will be according to the levels of the people in education and training services.

In terms of parents' responsibilities; parents are obliged to inform the teachers at the school where and at which school they will send their children to study 15 days before the school time, if the student leaves the school permanently, the parents should inform the teachers about the reason for leaving the school and how the child will continue education or the reasons for this in case of temporary leave, the law. It has been decided which penalties will be applied to parents who do not comply.

In terms of management and organization; the law will be in force since its publication and the old regulations on education will be abolished, the minister of education is responsible for the implementation of the law, the law covers both the directors and teachers in the darülmualimat, the expenses of the education will be covered by the state and provincial budgets as stipulated by the law. the council will be established, what are the responsibilities of the council, the governor will preside this council, who will be the members of the council elected for 4 years, the council will meet at least every 15 days, at least half of the council members should be in meetings, the conditions under which members of the council will be held, all schools are subject to supervision.

Discussion and Conclusion

When the literature was examined, it was observed that no postgraduate research was conducted on the subject. It has been determined that the scientific publications made are not comprehensive in terms of quantity and quality. The Law of Education, which is the first primary education law of the Ottoman Empire, is important in terms of defining the duration of primary education, especially the compulsory and free education, the number of education levels, the number of students and the duties of the people responsible for education.

The law has brought various innovations in terms of the prominence of pedagogical education with the understanding of education according to the student, the age range of the education levels, the content of the education they will receive, the education according to the needs, how to switch to a higher class, and the arrangement of the document to be given to the students upon graduation.

The law is the first in terms of regulating the fees that people in charge of education will receive at every level. In addition, it is important in terms of defining who will be teachers, who will be appointed by whom, when transfers can be made, when teachers can retire, what they should do and what they should not do, namely their responsibilities and rights. Disclosure of the penalties to be imposed on people who do not fulfill their responsibilities or do not fulfill them properly, and the imposition of strict penalties such as temporary or permanent dismissal in case of error is an indicator of the importance given to the profession and education.

The law has brought innovations to the system compared to the previous regulations in terms of addressing all stakeholders of the education process (state, teachers, students, parents, local governments, environment, etc.).

In general, the old regulations continued to be maintained to a certain extent until the new regulations became established in the implementation part, while this law eliminated the previous regulations and prevented the two headings in practice.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 1

Sayfa: 186-202



Kocaeli University
Journal of Education


E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 1

Page: 186-202

Eğitim fakültesi öğrencilerinde eş seçme stratejileri
ve ilişki doyumu

Choosing partner strategies and relationship
satisfaction in the students of education faculty

Gökçenur Soner,  <https://orcid.org/0000-0001-5531-1138>
Pusulam Akademi, İstanbul, gokcenurgodek@gmail.com

Betül Düşünceli,  <https://orcid.org/0000-0002-6794-8811>
Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bbayraktar@sakarya.edu.tr

Bu makale birinci yazarın "Eğitim fakültesi öğrencilerinde eş seçme stratejileri ve ilişki doyumunun çeşitli değişkenlere göre incelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

9 Nisan 2021

Düzeltilme Tarihi

29 Nisan 2021

Kabul Tarihi

15 Mayıs 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Soner, G., & Düşünceli, B. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinde eş seçme stratejileri ve ilişki doyumu. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 186-202. <http://doi.org/10.33400/kuje.912255>

ÖZ

Araştırma, eğitim fakültesi öğrencilerinde eş seçme stratejileri ve ilişki doyumu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin eş seçme stratejileri ve ilişki doyumunun cinsiyete ve deneyimledikleri romantik ilişki sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırmada incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini, araştırmaya gönüllü olarak katılan Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 866 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada verilerin toplanması için Eş Seçme Stratejileri Envanteri, İlişki Doyum Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uyup uymadığını saptamak amacıyla Kolmogorov-Smirnov, Shapiro Wilk normallik testi uygulanmıştır. Verilerin analizi için non-parametrik testlerden Spearman Sıra Farkları Korelasyon Yöntemi, Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U Testleri uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ilişki doyumu ile eş seçme stratejileri fiziksel özellik ve aşk alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin İlişki Doyumu puanları ile Eş Seçme Stratejileri Envanteri aile kurumu ve güven, sosyoekonomik durum, dinî ve siyasi benzerlik, bekâret ve çocuk bakımı alt boyutları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Eş Seçme Stratejileri Envanteri bekâret alt boyutu puanı hariç diğer alt boyutları cinsiyetlerine göre; dinî ve siyasi benzerlik, fiziksel özellik, bekâret ve aşk alt boyut puanları deneyimledikleri romantik ilişki sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca ilişki doyumu, katılımcıların deneyimledikleri romantik ilişki sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırma bulguları ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: romantik ilişki, ilişki doyumu, eş seçimi, flört

ABSTRACT

This research aims to investigate the association between choosing partner strategies and relationship satisfaction in students of education faculty. It is also aimed to examine whether the relationship satisfaction of the students differs according to the gender and the number of romantic relationships they experience. The study sample consists of 866 students who study at Sakarya University Faculty of Education and voluntarily agreed to participate in the research. In the study, Choosing Partner Strategies Inventory, Relationship Satisfaction Scale, and The Personal Information Form (prepared by the researcher) were used to collect data. This research was carried out in the correlational survey model. SPSS package software was used for data analysis. Kolmogorov-Smirnov and Shapiro Wilk tests were applied to determine whether the obtained data was in the normal distribution. Spearman Rank Correlation Coefficient, Kruskal Wallis Test, and Mann-Whitney U Test, which are among the non-parametric tests, were used for data analysis. As a result of the analyzes, a significant positive relationship was found between physical characteristics and the love sub-scale of choosing partner strategies inventory and relationship satisfaction scores of students. There is no statistically significant relationship between family and reliance, socio-economic status, religious and political similarity, virginity, child care sub-scales of choosing partner strategies inventory and relationship satisfaction scores of students. The sub-scale scores of choosing partner strategies inventory, excluding virginity, differ statistically significantly by gender. religious and political similarity, physical characteristics, virginity, and love sub-scale scores differ significantly according to the number of romantic relationships they experience. Also, relationship satisfaction shows a significant difference according to the number of romantic relationships experienced by the participants. The research findings are discussed in light of the relevant literature.

Keywords: romantic relationship, relationship satisfaction, choosing partner, flirt

GİRİŞ

İnsanlar hayatları boyunca neredeyse her konuda seçim yapmak durumundadır. Ne yemek yiyeceği, hangi kıyafeti giyeceği, hangi yolu seçeceği bu durumlara örnektir. Gündelik hayatta yapılan seçimler dışında, yaşamın büyük bir bölümünü etkileyeceği düşünülen seçimler de vardır. Eş seçimi, insanın hayattaki en önemli seçimlerinden birisidir ve bu karar bireyin geri kalan yaşantısını birçok açıdan etkilemektedir (Pines & Nunes, 2003; Şenel-Günayer, 2004). Evlilik ilişkisi, yaşam süresinin yarısını hatta bazı durumlarda üçte ikisi gibi uzun bir süreyi kapsayabilmektedir (Yavuzer, 2010). Bireyin çocuk sahibi olacağı, ömrünün geri kalanını geçireceği ve aile kuracağı düşünüldüğünde; hayatını bu denli etkileyecek olan kararın, sağlıklı bir duygu durum içinde alınması gerekmektedir (Tuzer, 2016). Kişiler, kendi kriterlerine göre eş olmak istedikleri kişilerde bazı özellikler aramaktadır. Zihinlerinde oluşturdukları 'ideal eş' çerçevesine sığdırmak için karşı tarafı değişime zorlayan çiftler, gün geçtikçe daha sağlıklı bir ruh haline bürünmekte ve bu durum ilişkiyi bitirmekle sonuçlanmaktadır (Özgüven, 2017). TÜİK (2019) verilerine göre 2019 yılında boşanma oranları, 2018 yılına göre %8 artış gösterdiği; evlenme oranlarının ise %2.3 azaldığı görülmektedir. Her geçen yıl boşanma oranlarının artması ve azalan evlilik sayısı, eş seçimini ve bireylerin eş seçme stratejilerini bilimsel açıdan incelenmeye değer hale getirmektedir. Bireyin hayatındaki önemli kararlardan birisi olan eş seçimi, birçok faktörden etkilenen bir kavramdır. Bu faktörleri yedi boyutta ele almak mümkündür. Bu boyutlar (Altuntaş & Atli, 2015):

Aile Kurumu ve Güven: Aile, insanların bir arada yaşamasını sağlayan kurum olarak görülür ve tüm toplumlarda örneğine rastlanmaktadır (Ondaş, 2007). **Sosyoekonomik Durum:** Geleneksel evliliklerde erkeğin sosyoekonomik gücünün fazla olması beklense de zamanla birlikte daha eşitlikçi ve yakın gelir düzeylerine önem verilmektedir (Efe, 2013). **Dinî ve Siyasi Benzerlik:** Yaşam rutinine ve hayat tarzına uyum gösteren, benzer beklentilere ve davranış biçimlerine sahip olan bireylerin birbirlerine daha uygun olacağını belirten düşünce biçimidir (Keklik, 2011). **Fiziksel Özellikler:** Bireyler, birlikte olacakları kişilerin fiziksel olarak çekici olmasını bekleyebilmektedirler (Knox, Zusman, & Nieves 1997). **Bekâret:** Geleneksel toplumlarda halen etkisini korurken, modern toplumlarda gitgide önemini kaybeden bir olgudur. Genelde kişilerde masumiyeti ve saflığı temsil ettiği düşünülmektedir (Bacanlı, 2001). **Çocuk Bakımı:** Aileler daha çok geleneksel cinsiyet rollerine uygun şekilde, kadınların çocuk bakımında ana rolü üstlenmesini istese de gençler, özellikle kadınlar; çağdaş ölçütlere dayalı, cinsiyet fark etmeksizin çocuk bakımının birlikte üstlenilmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Yıldırım, 2007). **Aşk:** İnsanlığın varoluşundan bu yana tanımlamaları yapılan, yorumlanan ve açıklanmaya çalışan aşk kavramının da eş seçimi için önemli bir olgu olduğu belirtilmektedir (Cihan-Güngör vd., 2011). **Özgüven** (2017)'e göre kişiler, kendi kriterlerine göre eş olmak istedikleri kişilerde bazı özellikler aramaktadır. Bu özellikler kişiden kişiye değişmekle birlikte, bireylerin zihinlerinde oluşturdukları 'ideal eş' kavramını etkilemektedir. Bu süreçte bireylerin üniversite çağında olmasının önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Gelişimsel dönemlere bakıldığında, üniversite döneminin; ilişkilerin kurulduğu, yakınlığa karşı yalıtılmışlık dönemine denk geldiği görülmektedir (Erikson, 1968; Senemoğlu, 1998). Bu dönemde romantik ilişkilerin kurulması temel görev olarak belirtilmektedir. Eş seçimi sürecinde kişinin kendine yönelik algısının olumlu ve farkındalığının yüksek olması bu süreci kolaylaştırabilmektedir. Kendi beklenti ve isteklerinin farkında olan birey, bu doğrultuda seçimler yapacak ve böylece bireylerin evliliklerinde olumsuz sonuçlar doğma olasılığı azalacaktır (Hamamcı, Buğa, & Duran, 2011). Bireylerin sağlıklı bir ilişki içerisinde olup bu ilişkiden doyum sağlamasının hem yaşam doyumunu hem genel iyilik halini etkilemesi beklenmektedir (Hendrick, 1995). Sağlıklı bir seçimin yapılmadığı ilişkilerde kişiler arası ortaya çıkan sorunlar, bireylerin ruh sağlığını etkileyecek ve ilişkiden doyum alamamasına neden olacaktır (Gotmann, 1999). Bireylerin kendisini ve karşısındaki bireyi iyi tanıması, eş seçme stratejilerini doğru kullanması, uygun eş seçimini yapmasını sağlayabilir. Bunu gerçekleştirebilen bireylerin eşinden ve evliliğinden daha fazla doyum alması beklenmektedir. Bu da toplumsal açıdan sağlıklı evliliklere işaret etmektedir.

Hayatının her döneminde diğer bireylerle ilişki kuran insan, sosyal bir varlıktır ve bu ilişki sayesinde kendini geliştirebilmektedir (Erber & Erber, 2001). Bebeklikte anneyle, çocuklukta aileyle, ergenlikte arkadaşlarla kurulan bu ilişkiler, yetişkinlikle birlikte romantik ilişkilere evrilmektedir (Çelikkaleli & Avcı, 2016). Atak ve Taştan (2012)'a göre romantik ilişkilerin iki temel boyutu vardır: Bunlardan birincisi, yakınlık ihtiyacının doyurulması; ikincisi, kişilik gelişimine katkı sağlamasıdır. Bireylerin sağlıklı bir şekilde hayatlarını sürdürebilmeleri için fizyolojik ihtiyaçlarının yanı sıra duygusal gereksinimleri de bulunmaktadır ve bu duygusal gereksinimler; romantik ilişkilerin temelinde, âşık olmak ya da ilişki yaşamak için eşini seçmesiyle doyurulmaktadır (Günay, 2007). Bu noktada, ilişki doyumunu kavramı gündeme gelmektedir. İlişki doyumunu, bireyin ilişkiden beklentileri ile karşı tarafın bu beklentileri karşılayabilme durumu olarak tanımlanmaktadır (Sabatelli, 1988). Partnere yönelik gerçekçi olmayan istekler ve inançlar, düşük ilişki doyumuna sebep olacaktır. İşlevsel inançlar ise ilişki doyumuna pozitif etki edecek ve ilişkide tarafların farkındalıklarını artıracaktır (Sullivan & Schwebel, 1995). Özetle; bireylerin kendi isteklerini bilmesi, partnerlerinden ne istediğine karar vermesi, kendi beklentilerini partnerinin karşılayabilme durumunu düşünmesi ilişki doyumuna etki edecektir.

İlgili literatürde eş seçimi ve ilişki doyumunu kavramlarının ayrı ayrı üniversite öğrencileri kapsamında incelendiği görülmektedir. Üniversite öğrencileri eş seçiminde; hoşgörü, cana yakınlık, dürüstlük, bilgi, kültür, çalışkanlık, sadakat, değer bilme, temizlik ve açık görüşlülük gibi özellikleri ön plana almaktadırlar (Ondaş, 2007; Yıldırım, 2007). Amerika'da 57 yıl boyunca, eş seçimine etki eden faktörlerin değişiminin incelendiği bir araştırmada; her iki cins için de fiziksel özelliklere, maddi duruma verilen önem artarken, ev bakımı, yemek yapma gibi kavramlara verilen önemin azaldığı görülmüştür (Buss, Shackelford, Kirkpatrick, & Larsen, 2001). İlişki doyumunu ile ilgili çalışmalara bakıldığında ise; sorumlulukların paylaşıldığını hisseden bireylerin ilişki doyumlarının arttığı (Çağ, 2011); narsistik kişilik eğiliminin ilişki doyumunu olumsuz yönde etkilediği (Doğaner, 2014); ilişkiyi geliştirmeye yönelik programların ilişki doyumuna olumlu etki edebildiği (Yılmaz & Kalkan, 2010) sonuçlarına rastlanmaktadır. Efe (2013)'nin yaptığı çalışmaya göre üniversite öğrencilerinin; eş seçimlerinde sevgi, dürüstlük, saygı, hoşgörü gibi kavramlara önem verdiği görülmüştür. Saraç, Hamamcı ve Güçray (2015) ise empati kurabilme becerisi, problemle başa çıkma yöntemleri gibi durumların ilişki doyumunu arttırdığını belirtmiştir. Bu çalışmalar, üniversite öğrencilerinin eş seçimi ve ilişkileri ile ilgili beklentilerini ve görüşlerini ortaya koymaktadır. Bunun yanında mevcut araştırmanın çalışma grubunda, eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencileri yer almaktadır. Bu öğrencilerin 'öğretmen' olma amacıyla eğitimlerine devam ettikleri düşünüldüğünde, iyi öğretmen özellikleri akla gelmektedir. İyi öğretmen tanımlaması; saygı ve sevgiyle davranan, sorunları çözmede karşı tarafa yardım eden, uyumlu, sabırlı, tutarlı, güler yüzlü, sıcak, empati becerisine sahip, esprili ve dostça davranan şeklinde olmaktadır (Senemoğlu, 2003; Dokumacı-Sütçü & Oral, 2019). Sıralanan özellikler incelendiğinde, bu özelliklerin romantik ilişkide de bulunmasının ilişki doyumunu etkileyebileceği düşünülmektedir. İyi öğretmen ve iyi eşin ortak özellikler taşıdığı söylenebilir. Bu bağlamda Eğitim Fakültesi öğrencilerinin eş seçme stratejileri ve ilişki doyumlarının incelenmesi araştırmaya değer bulunmuştur. İlgili literatür ışığında bu araştırmada;

- a) Eğitim Fakültesi öğrencilerinde eş seçme stratejileri ve ilişki doyumunu arasındaki ilişkinin,
- b) Öğrencilerin eş seçme stratejileri ve ilişki doyumunun cinsiyete ve deneyimledikleri romantik ilişki sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Literatürde eş seçimi ve ilişki doyumunu kavramları ayrı ayrı olarak incelenirse de eğitim fakültesi öğrencilerinde, eş seçme stratejileri ve ilişki doyumunu ilişkisinin ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile; eş seçimi aşamasındaki bireylerin daha sağlıklı seçimler yapmasına yardımcı olmak, bu alanda çalışan uzmanların yapacağı önleyici ve iyileştirici çalışmalar için kavramsal temel oluşturarak literatürdeki boşluğu doldurmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma eğitim fakültesi öğrencilerinde eş seçme stratejileri ve ilişki doyumu arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla, nicel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeliyle iki veya daha fazla değişkenin arasındaki ilişkilerin ortaya çıkması hedeflenmektedir (Büyüköztürk, Bökeoğlu, & Şekercioğlu, 2018). İlişkisel tarama modelinde geniş gruplar üzerinde araştırma yapılabilir ve bir olay ya da olgu hakkında tutumlara ulaşılabilmektedir (Karasar, 2008).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 3274 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde ise uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 866 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin %71.4'ü kadın ve %28.6'sı erkektir. Öğrencilerin %4.6'sı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi; %25.8'i Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık; %12.5'i Fen Bilgisi Eğitimi; %3.6'sı Matematik Eğitimi; %7.5'i Sosyal Bilgiler Eğitimi; %13.5'i Türkçe Eğitimi; %12.9'u Okul Öncesi Eğitimi; %2.8'i Sınıf Eğitimi; %10'u Özel Eğitim ve %6.8'i Yabancı Diller Eğitimi programlarında öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %5.8'i 18 yaşında; %19.9'u 19 yaşında; %29.9'u 20 yaşında; %21.8'i 21 yaşında; %12.7'si 22 yaşında ve %9.9'u 23 yaş ve üzerindedir. Öğrencilerin yaş ortalaması 20.5, standart sapma değeri ise 1.58'dir.

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri

Bu çalışmada katılımcılar hakkında bilgilere ulaşılması ve değişkenlere ilişkin verilerin toplanması amacıyla Eş Seçme Stratejileri Envanteri, İlişki Doyum Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda katılımcılara yönelik demografik bilgilere yer verilmiştir. Formda katılımcılara yönelik cinsiyet, yaş, deneyimledikleri romantik ilişki sayısı ve öğrenim gördüğü programa ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Altuntaş ve Atli tarafından 2015 yılında geliştirilen Eş Seçme Stratejileri Envanteri (ESSE) toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 'Hiç katılmıyorum (1) ve 'Tamamen katılıyorum (9)' şeklinde dokuz basamaklı likert tipi yanıtlarla cevaplanmaktadır. Envanter 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; aile kurumu ve güven, sosyoekonomik durum, dini ve siyasi benzerlik, fiziksel özellikler, bekaret, çocuk bakımı ve aşktır. Alt boyutlara yönelik puanlar ayrı hesaplanmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre envanterin uyum değerleri uygun bulunmuştur (X² / sd: 2.837, GFI: .86, CFI: .90, TLI: .89, RMSEA: .06). Envanterin alt boyutlarına ilişkin puanlar arttıkça ilgili stratejiye yönelik, kişinin verdiği önem de artmaktadır. ESSE'nin iç tutarlık kat sayıları 'aile kurumu ve güven' alt boyutu için .84, 'sosyoekonomik durum' alt boyutu için .89, 'dini ve siyasi benzerlik' alt boyutu için .82, 'fiziksel özellik' alt boyutu için .70, 'bekaret' alt boyutu için .73, 'çocuk bakımı' alt boyutu için .69, 'aşk' alt boyutu için .58'tir. Test tekrar test sonuçları ise aile kurumu ve güven alt boyutu için .67, sosyoekonomik durum alt boyutu için .86, dini ve siyasi benzerlik alt boyutu için .87, fiziksel özellik alt boyutu için .80, bekaret alt boyutu için .92, çocuk bakımı alt boyutu için .77, aşk alt boyutu için .65'tir (Altuntaş ve Atli, 2015).

Hendrick tarafından 1988 yılında geliştirilen, Curun tarafından 2001 yılında Türkçeye uyarlanması yapılan İlişki Doyum Ölçeği'nde (İDÖ) toplam 7 madde bulunmaktadır. Maddeler 7 basamaklı likert tipinden oluşmaktadır. Faktör analizi sonucunda tek boyutlu bir ölçek olduğu ortaya çıkmıştır. Puanlar arttıkça ilişki doyumu düzeyi de artmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonu Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı da orijinal ölçekle benzer şekilde .86 bulunmuştur. Ölçekteki 4 ve 7 maddelerin ters madde olduğu bildirilmiştir (Curun, 2001).

İlgili ölçme araçlarının kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren ve uyarlayanlardan, çalışmanın yapılabilmesi için Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Tüm ölçme araçları bir formda toplanmış ve gönüllülük esasına dayalı olarak Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uyup uymadığı saptamak amacıyla Kolmogorov-Smirnov, Shapiro Wilk normallik testi uygulanmıştır. Eş Seçme Stratejileri Envanteri alt boyutu puanları ve İlişki Doyumu Ölçeği puanlarının normal dağılıma sahip olmadığı görülmüştür ($p < 0.05$). Verilerin analizinde Eş Seçme Stratejileri Envanteri alt boyutu puanları ve İlişki Doyumu puanları arasındaki ilişkinin incelenmesinde non-parametrik testlerden Spearman Sıra Farkları Korelasyon yöntemi uygulanmıştır. Ayrıca Eş Seçme Stratejileri Envanteri alt boyutu puanları ve İlişki Doyumu puanlarının cinsiyete göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için Mann-Whitney U testi, deneyimledikleri romantik ilişki sayısına göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için Kruskal Wallis testleri uygulanmıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasında; verilerin toplanmasından, verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma, herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.11.2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 61923333/050.99/

BULGULAR

Eş Seçme Stratejileri Envanteri alt boyutu puanları ve İlişki Doyumu puanları arasındaki ilişkinin incelenmesinde Spearman Sıra Farkları Korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Eş Seçme Stratejileri Puanları ve İlişki Doyumu Puanları Arasındaki İlişki

		Eş Seçme Stratejileri Envanteri Alt Boyutları						
		Aile Kurumu ve Güven	Sosyo- ekonomik Durum	Dini ve Siyasi Benzerlik	Fiziksel Özellik	Bekaret	Çocuk Bakım	Aşk
İlişki Doyumu	r	.018	-.043	-.066	.080	-.030	.002	.202
	p	.602	.202	.052	.019	.373	.952	.000
	n	866	866	866	866	866	866	866

Tablo 1 incelendiğinde; öğrencilerin İlişki Doyumu puanları ile Eş Seçme Stratejileri Envanteri fiziksel özellik alt boyutu puanları arasında, düşük düzeyde pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.08$; $p < 0.05$). Öğrencilerin İlişki Doyumu puanları ile Eş Seçme Stratejileri Envanteri aşk boyutu puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü

istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır ($r=0.202$; $p<0.05$). Öğrencilerin İlişki Doyumu puanları ile Eş Seçme Stratejileri Envanteri aile kurumu ve güven, sosyoekonomik durum, dini ve siyasi benzerlik, bekâret ve çocuk bakımı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$). Öğrencilerin Eş Seçme Envanteri alt boyutlarına ait puanların ve İlişki Doyumu puanlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir..

Tablo 2*Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	n	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p
Aile Kurumu ve Güven	Kadın	618	476.78	294649.00	49886.000	.000
	Erkek	248	325.65	80762.00		
	Toplam	866				
Sosyoekonomik Durum	Kadın	618	484.26	299272.00	45263.000	.000
	Erkek	248	307.01	76139.00		
	Toplam	866				
Dini ve Siyasi Benzerlik	Kadın	618	451.41	278974.00	65561.000	.001
	Erkek	248	388.86	96437.00		
	Toplam	866				
Fiziksel Özellik	Kadın	618	418.53	258654.50	67383.500	.005
	Erkek	248	470.79	116756.50		
	Toplam	866				
Bekâret	Kadın	618	423.31	261605.00	70334.000	.054
	Erkek	248	458.90	113806.00		
	Toplam	866				
Çocuk Bakım	Kadın	618	445.09	275067.00	69468.000	.031
	Erkek	248	404.61	100344.00		
	Toplam	866				
Aşk	Kadın	618	471.22	291215.00	53320.000	.000
	Erkek	248	339.50	84196.00		
	Toplam	866				
İlişki Doyumu	Kadın	618	428.29	264681.50	73410.500	.332
	Erkek	248	446.49	110729.50		
	Toplam	866				

Tablo 2 incelendiğinde; öğrencilerin Eş Seçme Stratejileri Envanteri aile kurumu ve güven, sosyoekonomik durum, dini ve siyasi benzerlik, fiziksel özellik, çocuk bakım ve aşk alt boyutu puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Kadınların Eş Seçme Stratejileri Envanteri, aile kurumu ve güven, sosyoekonomik durum, dini ve siyasi benzerlik, çocuk bakım ve aşk boyutları puanları; erkeklerin aile kurumu ve güven, sosyoekonomik durum, dini ve siyasi benzerlik, çocuk bakım ve aşk boyutları boyutu puanlarından istatistiksel olarak daha yüksektir. Erkeklerin Eş Seçme Stratejileri Envanteri fiziksel özellik boyutu puanları, kadınların fiziksel özellik boyutu puanlarından istatistiksel olarak daha yüksektir. Öğrencilerin Eş Seçme Stratejileri Envanteri bekâret alt boyutu puanları ve İlişki Doyumu puanları ise cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Öğrencilerin Eş Seçme Stratejileri Envanteri alt boyutlarına ait puanların ve İlişki Doyumu puanlarının, deneyimledikleri romantik ilişki sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3**Öğrencilerin Deneyimledikleri Romantik İlişki Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

	Romantik ilişki sayısı	n	Sıra Ort.	Ki-kare	p	Farklılık
Aile Kurumu ve Güven	0	213	464.04	14.053	.007	0 > 4-6
	1-3	520	437.37			1-3 > 4-6
	4-6	96	361.72			
	7-9	19	366.97			
	10 ve üzeri	18	413.33			
	Toplam	866				
Sosyoekonomik Durum	0	213	451.54	1.904	.753	
	1-3	520	427.97			
	4-6	96	435.00			
	7-9	19	405.47			
	10 ve üzeri	18	401.33			
	Toplam	866				
Dini ve Siyasi Benzerlik	0	213	476.64	10.496	.033	0 > 1-3
	1-3	520	425.11			0 > 4-6
	4-6	96	408.85			
	7-9	19	372.00			
	10 ve üzeri	18	361.75			
	Toplam	866				
Fiziksel Özellik	0	213	368.24	54.980	.000	0 < 1-3
	1-3	520	427.03			0 < 4-6
	4-6	96	551.80			0 < 7-9
	7-9	19	667.16			0 < 10 ve üzeri
	10 ve üzeri	18	515.06			1-3 < 4-6
	Toplam	866				1-3 < 7-9
Bekaret	0	213	502.53	27.946	.000	0 < 1-3
	1-3	520	417.65			0 < 4-6
	4-6	96	359.02			1-3 < 4-6
	7-9	19	443.53			
	10 ve üzeri	18	461.36			
	Toplam	866				
Çocuk Bakım	0	213	471.81	7.446	.114	
	1-3	520	424.76			
	4-6	96	401.28			
	7-9	19	427.03			
	10 ve üzeri	18	411.36			
	Toplam	866				
Aşk	0	213	404.94	6.117	.191	0 < 1-3
	1-3	520	450.04			1-3 > 10 ve üzeri
	4-6	96	419.00			4-6 > 10 ve üzeri
	7-9	19	409.76			
	10 ve üzeri	18	395.94			
	Toplam	866				
İlişki Doyumunu	0	213	302.58	85.428	.000	0 < 1-3
	1-3	520	464.92			0 < 4-6
	4-6	96	502.51			0 < 7-9
	7-9	19	603.29			0 < 10 ve üzeri
	10 ve üzeri	18	527.69			
	Toplam	866				

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin Eş Seçme Stratejileri Envanteri aile kurumu ve güven, dini ve siyasi benzerlik, fiziksel özellik, bekaret ve aşk alt boyut puanları; deneyimledikleri romantik ilişki sayısına göre, istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Hangi boyutlar arasında farklılık olduğu Mann Whitney U Testiyle belirlenmiştir. Hiç romantik ilişki deneyimlememiş bireyler ve 1-3 arasında romantik ilişki deneyimlememiş bireylerin aile kurumu ve güven alt boyutu puanları, 4-6 arasında romantik ilişki deneyimlememiş bireylerin aile kurumu ve güven alt boyutu puanlarından istatistiksel olarak daha yüksektir. Hiç romantik ilişki deneyimlememiş bireylerin dini ve siyasi benzerlik alt boyutu puanları, 1-3 ve 4-6 arasında romantik ilişki deneyimlememiş bireylerin dini ve siyasi benzerlik alt boyutu puanlarından istatistiksel olarak daha yüksektir. Deneyimlediği romantik ilişki sayısı az olan bireylerin fiziksel özellik alt boyutu puanları, istatistiksel olarak daha düşüktür. Deneyimlediği romantik ilişki sayısı yüksek olan bireylerin bekaret alt boyutu puanları, istatistiksel olarak daha yüksektir. Hiç romantik ilişki deneyimlememiş bireylerin aşk boyutu puanları, 1-3 arasında romantik ilişki deneyimlememiş bireylerin aşk boyutu puanlarından istatistiksel olarak daha düşüktür. 10 ve üzeri romantik ilişki deneyimlememiş bireylerin aşk boyutu puanları, 1-3 ve 4-6 arasında romantik ilişki deneyimlememiş bireylerin aşk boyutu puanlarından istatistiksel olarak daha düşüktür. Öğrencilerin Eş Seçme Stratejileri Envanteri, sosyoekonomik durum ve çocuk bakım alt boyut puanları, deneyimledikleri romantik ilişki sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Yapılan incelemede; öğrencilerin İlişki Doyumu puanları, öğrencilerin deneyimledikleri romantik ilişki sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Hangi boyutlar arasında farklılık olduğu ikili karşılaştırma testlerinden Mann Whitney U Testiyle belirlenmiştir. Buna göre farklılık; hiç romantik ilişki deneyimlememiş öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında olup hiç romantik ilişki deneyimlememiş öğrencilerin İlişki Doyumu puanları, diğer öğrencilerin İlişki Doyumu puanlarından istatistiksel olarak daha düşüktür.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Eş Seçme Stratejileri ve İlişki Doyumuna İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin Eş Seçme Stratejileri incelendiğinde; Eş Seçme Stratejileri Envanteri fiziksel özellik alt boyutuna dikkat eden katılımcıların ilişki doyumunun, diğer katılımcılara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatürde, fiziksel özellik ve ilişki doyumunu arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak etkileşim kuramı incelendiğinde, bireylerin ilişkilerini değerlendirirken diğer ilişkilerle kendi ilişkilerini karşılaştırdıkları ve her ilişkinin içinde öznel değerlendirmelerin olduğu görülmüştür (Thibaut & Kelley, 1961). Fiziksel özelliğe önem veren bireyler; diğer ilişkilere yüzeysel olarak tanık olduklarında, kendi partnerlerinin fiziksel özellikleri ile gözlemedikleri ilişkideki katılımcıların fiziksel özelliklerini karşılaştıracakları düşünülebilir. Karşılaştırma sonucunda, sahip olduğu eşin fiziksel özellikleri yönünden kendilerini daha şanslı hissedecekleri için ilişki doyumunun daha yüksek çıktığı düşünülebilir.

Öğrencilerin İlişki Doyumu puanları ile Eş Seçme Stratejileri Envanteri aşk boyutu puanları arasında, düşük düzeyde pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmaktadır. Lee'nin aşk kuramı incelendiğinde, tutkulu aşk yaşayan bireylerin yalnızlık duygusunun azaldığı ve ilişki doyumunun arttığı görülmektedir (Lee, 1977). İlişki doyumunu ile ilgili yapılan diğer çalışmalara bakıldığında ise sevgi kavramının ortak payda olduğu söylenebilir (Çemberci-Karamehmetoğlu, 2019; Sokolski & Hendrick, 1999; Hendrick, 1988). Ayrıca Hünler ve Gençöz (2005) de çiftlerin birbirlerine duydukları güven, saygı, aşk, samimiyetin ilişki doyumunu için önemli olduğunu belirtmiştir. Alanyazındaki bu çalışmalar, bireylerin birbirine duyduğu aşk arttıkça ilişki doyumunun da artması sonucunu destekler niteliktedir.

Öğrencilerin İlişki Doyumu puanları ile Eş Seçme Stratejileri Envanteri aile kurumu ve güven, sosyoekonomik durum, dini ve siyasi benzerlik, bekaret ve çocuk bakımı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Aile kurumu ve güven boyutunun ilişki

doyumuyla anlamlı bir ilişkiye sahip olmamasının sebebinin, öğrencilerin evli olmaması olduğu düşünülmektedir. Şu an romantik partnerleriyle evlilik içinde olmayan bireyler aile kurumu ve güven boyutunda fikir sahibi olmayabilirler. Bu durum da ilişki doyumuna yansımamış olabilir. Sosyoekonomik durum ve ilişki doyumuna arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öztürk (2015)'ün çalışmasında da sosyoekonomik durumla ilişki doyumuna arasında ilişki bulunamamıştır. Literatürde farklı sonuçlara rastlanması mümkündür. Bu durumun, katılımcıların kültürel düzeyi ve geleneksel ya da modern toplumlarda yaşamış olma durumuyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Dini ve siyasi benzerlikle ilişki doyumuna incelendiğinde aralarında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Knox, Zusman ve Nieves (1997)'in çalışması da bu sonuca paralel niteliktedir. Bu durumun sebebi dini ve siyasi benzerliğin eş seçme aşamasında çözümlenebileceğinin düşünülmesi olabilir. Dini ve siyasi benzerliğin önemli olduğunu düşünen kişiler, farklı düşündüğü kişiyle ilişkiye başlamayabilir. Bu durum da ilişki doyumuna etki etmemiş olabilir. Aynı durum bekaret ve çocuk bakımı için de geçerlidir. Eş seçimi sürecinde bu kavramlar önemli olsa da ilişki doyumuna ile ilişkili olmadığı çalışma sonuçları arasında yer almaktadır.

Eş Seçme Stratejileri ve Cinsiyete Yönelik Sonuçlar

Yapılan araştırmada; öğrencilerin eş seçiminde, cinsiyetin istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada kadınların Eş Seçme Stratejileri Envanteri aile kurumu ve güven, sosyoekonomik durum, dini ve siyasi benzerlik, çocuk bakım ve aşk boyutları puanları erkek öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak daha yüksektir. Kadınların eş seçiminde çocuk bakımına daha çok önem vermesi, çalışmanın ilginç sonuçlarından biridir. Bu sonuca, ilişkilerde daha modern bir yaklaşımın neden olduğu düşünülmektedir. Aileler her ne kadar geleneksel cinsiyet rollerine uygun şekilde, kadınların çocuk bakımında anne rolü üstlenmesi gerektiğini istese de gençler, özellikle kadınlar; çağdaş ölçütlere dayalı, cinsiyet fark etmeksizin çocuk bakımının birlikte üstlenilmesi gerektiğini savunmaktadırlar (Yıldırım, 2007). Aile kurumu ve güven boyutu puanlarının bu denli yüksek çıkmasının sebebi de Tuzer (2016)'in de belirttiği gibi; bireyin çocuk sahibi olup ömrünün kalanını geçirmesi ve aile kurması olabilir. Kadınlar kendilerine ve çocuklarına iyi bakacak, onları terk etmeyecek kişileri seçme eğilimindedir (Buss,1999). Sosyoekonomik boyut incelendiğinde, kadınların bu boyuta daha çok dikkat ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak da, kadınların kendileri ve çocukları için sosyoekonomik açıdan rahat bir hayat geçirmek istemesi düşünülebilir. Literatürdeki diğer araştırmalar da kadınların sosyoekonomik boyuta daha çok dikkat ettiği sonucunu destekler niteliktedir (Sprecher, Sullivan, & Hatfield 1994; Özgüven, 1994). Araştırmada, dini ve siyasi benzerliğe kadınların daha çok dikkat ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Knox, Zusman ve Nieves (1997)'in araştırmasında da, kadınların dini ve siyasi benzerliğe daha çok dikkat ettiği görülmüştür. Kasapkara (2013)'nin araştırma sonucu da bu durumu destekler niteliktedir. Eş seçme stratejileri aşk alt boyutu puanlarının kadınlarda daha yüksek çıkmasının ise toplumsal yapı ve cinsiyet rolleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Ersoy (2009), toplumsal yapıda kadınların duygusal beklentilere daha fazla önem verdiğini belirtmektedir. Ayrıca günümüz filmleri, dizileri göz önüne alındığında da kadınlar; aşkı arayan, bekleyen bir rolü üstlenirken erkeklerin; aşktan, evlilikten kaçan ve korkan bireyler olarak tasvir edildiği görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre erkek öğrencilerin Eş Seçme Stratejileri Envanteri fiziksel özellik boyutu puanları, kadınların fiziksel özellik boyutu puanlarından istatistiksel olarak daha yüksektir. Evrim kuramında söylenildiği gibi, erkeklerin eş seçiminde doğurganlığın göstergeleri olan fiziksel özelliklere dikkat etmesi sebebiyle böyle bir sonuca ulaşıldığı düşünülmektedir (Buss, 1999). Evrim kuramına göre kadınlar, çocuğunu ve kendisini terk etmeyecek bir eş aramaktadırlar. Kadınlar kendisini ve doğacak çocuğunu terk etmeyecek, statü sahibi bireyleri eş olarak seçerken erkekler soyunun devamını sağlamaya yönelik hareket etmektedirler (Buss, 1999). Alanyazındaki çoğu araştırmacının sonucu da bu yöndedir. Sarı (2008) araştırmasında kadınların statü sahibi bireylerle birlikte olmak isterken erkeklerin, fiziksel özelliğe ve çekiciliğe önem verdiğini kaydetmiştir. Erkekler; eşlerinin terbiyeli, güzel ve çekici olmasını beklerken kadınlar; eşlerinden özgüven, yüksek kazanç, fiziki güç beklemektedirler (Yıldırım, 2007).

Öğrencilerin Eş Seçme Stratejileri Envanteri, bekaret alt boyutu puanları, cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Çağın değişmesi ve modernleşmesiyle birlikte cinsiyetlere yüklenen anlamlar da değişmiş, kadının sanayileşmeyle birlikte iş yaşamına yaşamına girmesiyle cinsiyet rolleri de yeniden düzenlenmiştir. Önceden aileler görücü usulüyle oğullarına eş seçtiğinde kızın hamaratlığına, saflığına, geçmişine dikkat ederken Efe (2013)'nin yaptığı çalışma sonuçları, bu durumun değiştiğini ortaya koymaktadır. Efe'nin çalışmasında kişilerin artık bakir/bakire, hamarat, dindarlık gibi kavramlara daha az önem verdiği ortaya çıkmıştır. Bu durum mevcut çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Eş Seçme Stratejileri ve Deneyimledikleri Romantik İlişki Sayısına Yönelik Sonuçlar

Araştırmada dini ve siyasi benzerlik alt boyutu için hiç romantik ilişki deneyimlememiş bireyler ile diğerleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre hiç ilişki yaşamamış ya da 1-3 ilişki yaşamış bireyler, fazla sayıda ilişki yaşamış bireylere göre aile kurumu ve güven boyutuna daha fazla dikkat etmiştir. Bununla birlikte hiç ilişki yaşamamış bireyler dini, siyasi ve fiziksel boyuta daha fazla dikkat etmiştir. Katılımcıların hiç ilişki yaşamama sebeplerinden birinin dini kurallar olduğu düşünüldüğünde, eş seçiminde de dini boyuta dikkat etmesi normal karşılanabilir. Ayrıca hiç ilişki yaşamama sebeplerinden biri mükemmel eş bulma inancı da olabilir. Larson (1992)' a göre kişiler bazen tek bir mükemmel eş var diye düşünerek, eşini bulana kadar bekleyebilmektedirler. Fiziksel özelliklere ve aile kurumuna önem verilmesinin sebebinin de mükemmel eşini bulma isteği olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada, hiç ilişki yaşamamış veya 1-3 ilişki yaşamış kadınların oranı, erkeklere oranla daha fazladır. Knox, Zusman ve Nieves (1997) da araştırmasında kızların benzer dine sahip olmayı daha fazla önemseydiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca literatürdeki diğer araştırmalara bakıldığında erkeklerin cinselliğe, çok eşliliğe daha fazla önem verdiği, nikahsız yaşamaya daha istekli olduğu görülmektedir (Schmitt, 2003; Sprecher, Sullivan, & Hatfield, 1994; Durmazkul, 1991). Erkekler genel olarak bu stratejileri kullandığı için dini kurallar duruma uygun olmayacak ve isteklerine engel olacaktır. Bu nedenle hiç ilişkisi olmayan bireylerin dini ve siyasi yönden kendisine benzer nitelikte kişiler seçmeyi daha fazla önemseyeceği düşünülmektedir.

Bekaret boyutu göz önüne alındığında, romantik ilişki sayısı fazla olanların bekarate daha fazla önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum tezatlık yaratmakla birlikte, araştırmalara bakıldığında normal olarak da görülebilir. Bunun nedeni; yapılan araştırmada romantik ilişki sayısı fazla olan bireylerin oranının, erkeklerde daha fazla olmasıdır. Literatürdeki araştırmalar da erkeklerin eş seçiminde bekaret boyutuna önem verdiğini göstermiştir (Shipman, 2011). Aşk boyutu incelendiğinde ise 10 ve üzeri ilişki deneyimlemiş bireylerin puanlarının diğerlerine oranla istatistiksel olarak daha düşük seyrettiği görülmektedir. 10 ve üzeri ilişki yaşamış bireylerin ilişki sayısı göz önüne alındığında, 'oyun gibi aşk' yaşadıkları düşünülebilir. Lee (1988)'nin aşk kuramında oyun gibi aşk, kısa süreli, derinlikten yoksun, aynı anda birden fazla ilişki yaşayabilen deneyimleri tanımlamak için kullanılmıştır. Bu ilişkilerde romantik aşktan ziyade eğlence unsuru ön plandadır.

İlişki Doymu ve Cinsiyete İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrencilerin İlişki Doymu puanlarının, cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde erkeklerin kadınlara oranla ilişki doymu düzeylerinin yüksek olduğu çalışmalara rastlanmakla birlikte (Sarı, 2008; Çağ, 2011), cinsiyetle ilişki doymu arasında ilişki bulamayan çalışmalar da vardır (Çınar, 2008, Öztürk, 2015; Beştav, 2007; Hamamcı, 2005). Beştav (2007) cinsiyet değişkeniyle ilişki doymunu incelendiği çalışmasında ilişki doymu ile cinsiyet arasında bir ilişki bulamamıştır. Hamamcı (2005)'nin evli çiftlerle yürüttüğü çalışmasında da evlilik doymuna yönelik cinsiyet farkı kaydedilmemiştir. Ayrıca kadınların evliliklerinde daha fazla sorunla karşılaştıklarını ve bu sorunu içselleştirdiklerini, haliyle daha düşük ilişki doymu yaşadıklarını kaydeden çalışmalar da bulunmaktadır (Öcal-Yüceol, 2016; Alfons, 2007). Literatürde bu denli farklı sonuçların çıkması, çalışma gruplarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca cinsiyete yönelik

ilişki doyumunun farklılaşmama nedeni, romantik ilişki yaşamının zamanla birlikte dönüşüme uğraması olabilir. Çınar (2008) çalışmasında, evlilik doyumu ve cinsiyet rolleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu kaydetmiştir. Önceleri kadınlar evde ve daha pasif haldeyken, iş yaşamına atılmaları ve özgürleşmeleri neticesinde toplumsal cinsiyet rollerinden uzaklaştığı düşünülmektedir. Böylece kadınların da kendi doyumlarına odaklandıkları düşünüldüğünde, ilişki doyum seviyelerinin erkeklerinkiyle benzer sonuçlar göstereceğinden bahsedilebilir.

İlişki Doyumu ve Deneyimledikleri Romantik İlişki Sayısına Yönelik Sonuçlar

Yapılan araştırma, öğrencilerin İlişki Doyumu puanlarıyla öğrencilerin deneyimledikleri romantik ilişki sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya koymuştur. Bu farklılık, hiç romantik ilişki deneyimlememiş öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında olup hiç romantik ilişki deneyimlememiş öğrencilerin İlişki Doyumu puanlarının diğer öğrencilerin İlişki Doyumu puanlarından istatistiksel olarak daha düşük çıkmıştır. Yapılan araştırmada daha önce ilişki yaşamamış bireylerin İlişki Doyum Ölçeği'ni doldururken buna yönelik bir çıkarım yaptığı, haliyle diğerlerinden daha az doyum yaşadıklarını belirttikleri düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2019-2020 eğitim öğretim yılında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Başka üniversitelerin eğitim fakültelerini de kapsayacak bir çalışma ile sonuçlar karşılaştırılabilir ve genişletilebilir. Ayrıca, yapılacak olan çalışmada farklı değişkenler de kullanılabilir. Bu değişkenlere örnek olarak anne baba boşanma durumu, dini inancı, güncel ilişki durumu gibi etmenler gösterilebilir. Yapılan araştırmadan hareketle kişilerin kendi yaşı, aşka olan inancı, sosyoekonomik durumu, dini ve siyasi ölçütleri gibi durumların eş seçiminde önemli olduğu görülmektedir. Eş seçimi öncesi kendi özelliklerini fark ederek kişiliklerine ve isteklerine uygun bireylerle birlikte olmaları, ilişki doyumlarına pozitif olarak yansiyacaktır. Bu nedenle ilgili kuruluşlarda, eş seçimi ile ilgili eğitimler verilebilir. Çalışma sonucunda eş seçme stratejilerinin bazı alt boyutlarıyla ilişki doyumu arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlişkiden doyum alınamayan zamanlarda kişilerin olumsuz etkileneceği ve boşanma oranlarının artacağı bilinmektedir (Üncü, 2007). Boşanma noktasına gelmeden önce kişiler danışmanlık alma konusunda bilinçlendirilebilir. Böylece tarafların birbirinden ne beklediği ve ilişkisinde doyuma ulaşmak için neler yapabileceği daha güvenli bir ortamda konuşularak boşanmaların önüne geçilebileceği düşünülmektedir. İlişki doyumunu arttırmaya yönelik bir eğitim programı hazırlanarak uygulanabilir ve eğitimin kalitesi tartışılabilir. Literatürde karşılaşılan çalışmaların bazılarında ilişki doyumu kavramı, evlilik doyumu olarak kabul edilmiştir. Ancak, romantik ilişkilerin yalnızca evlilikle sınırlı olmayacağı bilinmektedir. Evlilik öncesi romantik ilişkilerin çalışması önleyici olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Evli olmayan kişilerle yapılan çalışmaların artması evlilikte boşanmaların da önüne geçebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sakarya ili, Hendek ilçesi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden elde edilen 866 veri ile sınırlıdır. Toplanan veriler ölçme araçlarında yer alan maddelerle sınırlıdır. Bu araştırmanın sonuçları, diğer evrenlere, araştırmanın yapıldığı evrene benzerlikleri açısından genellenebilir.

Destek ve Teşekkür

Bu makale "Eğitim fakültesi öğrencilerinde eş seçme stratejileri ve ilişki doyumunun çeşitli değişkenlere göre incelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın birinci yazarı tez yazarı olup ikinci yazarı ise bu tez sürecine danışmanlık yapmıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 06.11.2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 61923333/050.99

KAYNAKÇA

- Alfons, V. (2007). Do demographics affect marital satisfaction?. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 33(1), 73-85.
- Altuntaş, S., & Atli, A. (2015). Eş seçme stratejileri envanteri geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 123-135.
- Atak, H., & Taştan, N. (2012). Romantik ilişkiler ve aşk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 520-546. <https://doi.org/10.5455/cap.20120431>
- Bacanlı, H. (2001). Eş seçimi tercihleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(15), 7-16.
- Beştav, F.G. (2007). *Romantik ilişki doyumu ile cinsiyet, bağlanma stilleri, rasyonel olmayan inançlar ve aşka ilişkin tutumlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Buss, D. M. (1999). *Evolutionary psychology: The new science of the mind*. Allyn and Baconi.
- Buss, D. M., Shackelford, T. K., Kirkpatrick, L. A., & Larsen, R. J. (2001). A half century of mate preferences: The cultural evolution of values. *Journal of Marriage and Family*, 63, 491-503.
- Büyüköztürk, Ş., Bököçüoğlu, Ö., & Şekercioğlu, G. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik Spss ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cihan-Güngör, H., Yılmaz, M., & Balcı-Çelik, S. (2011). Romantizm ve eş seçimi tutum ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 180-190.
- Curun, F., (2001). *Cinsiyetçilik, cinsiyet rolü yöneliminin ilişki doyumu üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çağ, P. (2011). *Evli bireyler ve eş desteği ve evlilik doyumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelikkaleli, Ö., & Avcı, R., (2016). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rollerine göre bağlanma biçimlerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 4(7), 103-125. <https://doi.org/10.18009/jcer.02509>
- Çemberci-Karamemetoğlu, M. (2019). *Eşlerde ilişki doyumunun belirleyicileri olarak yaşam pozisyonları ve temel psikolojik ihtiyaçlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çınar, L. (2008). *Evlilik doyumu: Cinsiyet rolleri ve yardım arama tutumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Doğaner, B. (2014). *Romantik ilişkileri olan üniversite öğrencilerinin narsistik kişilik eğilimi düzeylerine göre ilişki bağlanımı, ilişki doyumu ve benlik saygılarının incelenmesi: İstanbul ili örneği* (Yayımlanmamış doktora lisans tezi). Arel Üniversitesi, İstanbul
- Dokumacı-Sütçü, N., & Oral, B. (2019). Ortaokul ve Lise öğrencilerinin öğretmenlere yönelik güven algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1120-1134. <https://doi.org/10.17755/esosder.466793>
- Durmazkul, D. A. (1991). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin eş seçimi tercihleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Efe, E. (2013). *Üniversite öğrencilerinin eş seçme eğilimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erber, R., & Erber, M.W. (2001). *Intimate relationships: Issues, theories, and research*. Allyn and Bacon.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230.
- Gottman, J. M. (1999). *What predicts divorce? The relationship between marital processes and marital outcomes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Günay, B. (2007). Gestalt theory and city planning education. *METU JFA*, 1(24), 1.
- Hamamcı, Z. (2005). Dysfunctional relationship belief in marital satisfaction and adjustment. *Social Behavior and Personality International Journal*, 33, 313-328. <https://doi.org/10.2224/sbp.2005.33.4.313>
- Hamamcı, Z., Buğa, A., & Duran, Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin evlilik yaşantısı ile ilgili bilgi kaynaklarının ve evlilik öncesi eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 26(26), 33-50.
- Hendrick, S.S. (1988), A generic measure of relationship satisfaction, *Journal of Marriage and Family*, 50, 93-98. <https://doi.org/10.2307/352430>
- Hendrick, T.E. (1995). Partnering characteristics: A dyadic perspective. *Journal of Business Logistics*, 16, 41-63.
- Hünler, O.S., & Gençöz, T. (2005). The effect of religiousness on marital satisfaction: Testing the mediator role of marital problem solving between religiousness and marital satisfaction. *Contemporary Family Therapy*, 27, 123-136. <https://doi.org/10.1007/s10591-004-1974-1>
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kasapkara, A., & Kasapkara, B. (2013). 20-30 Yaş grubu bekar erkeklerin eş seçimine yönelik tutumları ve eşten beklentilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 792-800.
- Keklik, İ. (2011). Üniversite öğrencilerinin bağlanma stillerinin cinsiyet, kişisel anlamlılık, depresyona yatkınlık ve sürekli kaygı düzeyleriyle ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 84-95.
- Knox, D., Zusman, M., & Nieves, W. (1997). College students' homogamous preferences for a date and mate. *College Student Journal*, 31, 445-448.
- Larson, J.H. (1992). "You're my one and only": Premarital counseling for unrealistic beliefs about mate selection. *American Journal of Family Therapy*, 20, 242-253.
- Lee, J.A. (1977). A typology of styles of loving. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3, 173-182. <https://doi.org/10.1177/014616727700300204>
- Ondaş, B. (2007). *Üniversite öğrencilerinin evlilik ve eş seçimiyle ilgili görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öcal-Yüceol, S. E. (2016). *Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar ile ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgüven, E. (1994). Üniversite öğrencilerinin evlilik ve eş seçmeye ilişkin tercihleri. *1. Aile Kurultayı Kitabı*, 203-213, Ankara.
- Özgüven, İ. E. (2017). *Cinsellik ve cinsel yaşam*, (2. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık
- Öztürk, A. (2015). *Bireylerin sosyal medya kullanım davranışları ile ilişki doyumu düzeyi arasındaki bağlantıların değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul

- Pines, A. M., & Nunes, R. (2003). The relationship between career and couple burnout: Implications for career and couple counseling. *Journal of Employment Counseling, 40*(2), 50-64. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2003.tb00856.x>
- Sabatelli, R. M. (1988). Exploring relationship satisfaction: A social exchange perspective on the interdependence between theory, research, and practice. *Family Relations, 37*(2), 217-222. <https://doi.org/10.2307/584323>
- Saraç A., Hamamcı Z., & Güçray S. S. (2015). Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki doyumunun yordanması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(43), 69-81.
- Sarı, T. (2008). *Üniversite öğrencilerinde romantik ilişkiler ile ilgili akılcı olmayan, bağlanma boyutları ve ilişki doyumu arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Schmitt, D.P. (2003). Universal sex differences in the desire for sexual variety: Tests from 52 nations, 6 continents, and 13 islands. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(1), 85-104. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.1.85>
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*, (26. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2003). *Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlilikleri*. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/ogretmen_yeterli.htm
- Shipman, A. S. C. (2011). *Mate selection in modern India*. ProQuest: Dissertations and Theses.
- Sokolski, D. M., & Hendrick, S. S. (1999). Fostering marital satisfaction. *Family Therapy: The Journal of The California Graduate School of Family Psychology, 26*(1), 39-49.
- Sprecher, S., Sullivan, Q., & Hatfield, E. (1994). Mate selection preferences: Gender differences in a national sample. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*(6), 1074-1080. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.66.6.1074>
- Sullivan, B. F., & Schwebel, A.I. (1995). Relationship belief and expectations of satisfaction in marital relationships: Implications for family practitioners. *The Family Journal, 3*(4), 298-305. <https://doi.org/10.1177/1066480795034003>
- Şenel-Günayer, H. (2004). Eş seçimi kararı. Yavuzer H. (Ed.) içinde, *Evlilik Okulu*. Remzi
- Thibaut, J. W., & Kelley, H.H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- Tuzer, D. (2016). *Üniversite öğrencilerinin eş seçimi tutumlarının bireysel özellikleri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çag Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- TÜİK, (2019). *Evlilik ve boşanma istatistikleri 2019*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlilik-ve-Bosanma-Istatistikleri-2019-33708>
- Üncü, S.Y. (2007). *Duygusal zeka ve evlilik doyumu ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuzer, H. (2010). *Evlilik Okulu*. (13. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ. (2007). Üniversite öğrencilerinin eş seçme kriterleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3* (27), 15-30.
- Yılmaz, T., & Kalkan, M. (2010). Evlilik öncesi ilişki geliştirme programının ilişki doyumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri, 10*(3), 1893-1920.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

People have to make choices about almost everything in their lives. Choosing the partner (spouse) is one of the most critical choices in life, and this decision affects the rest of the individual's life in all respects (Şenel-Günayer, 2004; Pines & Nunes, 2003). According to Özgüven (2017), people are looking for specific traits in people they want to be partners with according to their own criteria. Although these characteristics vary from person to person, they affect the concept of the 'ideal partner' that individuals create in their minds. It can be said that the university age, which coincides with the period of isolation against proximity in this process, has an important place in the lives of individuals (Erikson, 1968; Senemoğlu, 1998).

A person who has relationships with others in every period of his/her life is a social being and can develop himself/herself through this relationship (Erber & Erber, 2001). These relationships established with mother in infancy, family in childhood, friends in adolescence develop into romantic relationships with adulthood (Çelikkaleli & Avcı, 2016). At this point, the concept of relationship satisfaction, defined as the individual's expectations from the relationship and the situation in which the partner can meet these expectations, comes to the agenda (Sabatelli, 1988). Unrealistic desires and beliefs about the partner will lead to low relationship satisfaction. On the other hand, functional beliefs will have a positive effect on relationship satisfaction and increase the awareness of the partners in the relationship (Sullivan & Schwebel, 1995). Suppose individuals know their own requests and decide what they want from their partners and think about the status of their expectations to meet the partner's wish. In that case, relationship satisfaction will be affected.

It is thought that the presence of these characteristics in a romantic relationship can affect relationship satisfaction. This research, in the light of the relevant literature, it is aimed to investigate (a) the association between choosing partner strategies and relationship satisfaction in the students of the faculty of education and (b) whether the relationship satisfaction of the students differs according to the gender and the number of romantic relationships they experience.

Method

This research was carried out in the correlational survey model. The study group consists of 866 students from Sakarya University Faculty of Education who have voluntarily participated in the study. The Personal Information Form, Choosing Partner Strategies Inventory, and Relationship Satisfaction Scale were used to collect data in the research. Kolmogorov-Smirnov and Shapiro Wilk test was applied to determine whether the data matched the normal distribution. Spearman Rank Correlation Coefficient, Kruskal Wallis Test, and Mann-Whitney U Tests, which are among the non-parametric tests, were used for data analysis.

Discussion and Results

As a result of the analyzes, a low positive significant association was found between physical characteristics and love sub-scale of Choosing Partner Strategies Inventory and Relationship Satisfaction. When individuals who care about physical characteristics superficially witness other relationships, it can be considered that they will compare the physical characteristics of their partners with the physical characteristics of other couples they observe. As a result of the comparison, it can be considered that the relationship satisfaction becomes higher because they will feel luckier in terms of the physical characteristics of the partner they have. Furthermore, when Lee's theory of love is examined, it is seen that the feeling of loneliness of individuals who

have passionate love decreases and relationship satisfaction increases (Lee, 1977). Also, Hünler and Gençöz (2005) stated that the trust, respect, love, and sincerity that couples have for each other is important for relationship satisfaction. These studies in the literature support that as people's love for each other further increases, relationship satisfaction also increases.

The sub-scale scores of Choosing Partner Strategies Inventory, excluding virginity, differ significantly by gender. One of the exciting results of the study is that women pay more attention to child care when choosing a partner. This result is thought to have been caused by a more modern approach to relations. When the socioeconomic dimension was examined, it was concluded that women paid more attention to this dimension. It is believed that the reason for this is that women want to live a socio-economically comfortable life for themselves and their children. It is thought that higher love sub-scale scores of choosing partner strategies in women are related to social structure and gender roles. Men care more about physical characteristics than women because men may pay attention to physical characteristics that are indicators of fertility when choosing a partner, as said in The Theory of Evolution (Buss, 1999).

Religious and political similarity, physical characteristics, virginity, and love sub-scale scores of choosing partner strategies inventory and relationship saturation scores differed significantly according to the number of romantic relationships the participants experienced. In general, it can be said that individuals who have never had a relationship play a role in this difference. It is among the expected results of this research. In the study, it is thought that individuals who have not previously had a relationship make an inference when filling the relationship satisfaction scale and that they are less satisfied than others.

Suggestions

Noticing their characteristics before choosing a partner, being with individuals suitable for their personality and desires will positively reflect on their relationship satisfaction. Therefore, training on choosing partners can be given in the relevant organizations. As a result of the study, it was concluded that there is a relationship between some sub-scales of Choosing Partner Strategies and relationship satisfaction. People can be made aware of receiving counseling before the point of divorce is reached. A training program to increase relationship satisfaction can be prepared and implemented, and the quality of education can be discussed.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 1

Sayfa: 203-226



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 1

Page: 203-226

Ortaokul öğretmenlerinin zorbalığa müdahale biçimleri

Middle school teachers' responses to bullying

Ahmet Öztürk,  <https://orcid.org/0000-0001-9469-838X>

Milli Eğitim Bakanlığı, a_ozturk20@yahoo.com

Jale Eldeleklioğlu,  <https://orcid.org/0000-0003-1261-888X>

Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, eldelek@uludag.edu.tr

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

9 Nisan 2021

Düzeltilme Tarihi

17 Mayıs 2021

Kabul Tarihi

17 Mayıs 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Öztürk, A., & Eldeleklioğlu, J. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin zorbalığa müdahale biçimleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 203-226. <http://doi.org/10.33400/kuje.912298>

ÖZ

Yüzyılı aşkın süredir endişe kaynağı olan ve günümüze kadar zorbalık ve mağdurlar için önemli bir sosyal sorun olmaya devam eden zorbalık, dünya genelinde okullarda yaşanan yaygın bir sorundur. Okullarda güvenli ve destekleyici ortamlar sağlamada oynadıkları önemli rolden dolayı öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimlerinin sistematik bir şekilde ortaya konması kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimleri için potansiyel stratejileri belirleme hatta bunun için sistematik bir çerçeve oluşturma ihtiyacı vardır. Yapılan bu araştırmanın amacı öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimleri konusunda potansiyel stratejilerin ortaya konması ve bununla ilgili sistematik çerçevenin oluşturulmasıdır. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Ayrıca istenen bilgilerin eksiksiz ve derinlemesine elde edilmesi sağlanmasından dolayı yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Zorbalıkla ilgili deneyimlerini belirlemek ve derinlemesine bilgi almak için 5. sınıftan 8. sınıfa kadar eğitim kademelerinde görev yapan 25 ortaokul öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler bağımsız kodlayıcılar tarafından kodlanarak tümevarımcı içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşülen öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimleri ile ilgili verdikleri yanıtların analizi, dört müdahale temasını (Yapıcı-doğrudan, yapıcı-dolaylı, cezalandırıcı-doğrudan, cezalandırıcı-dolaylı) içeren iki boyutlu (Öğretmen niyeti-öğretmen katılımı) bir modeli ortaya koymuştur. Bu müdahale modeli öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimlerini, katılımcı öğrenciye (mağdur, zorba, seyirci) ya da zorbalığın türüne (sözel, ilişkisel, fiziksel) göre inceleyen araştırmalardan hem öğretmen amacının hem de öğretmen katılımının eşzamanlı olarak incelenmesine olanak sağlaması yönüyle ayrılmaktadır. Bu iki boyutlu modeli doğrulayacak ya da revize edecek gelecekteki araştırmalar, araştırmacılara ve eğitimcilere, öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimlerini değerlendirmek ve kategorize etmek için kapsamlı ve değerli bir yol sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: ortaokul, zorbalık, öğretmenler, müdahale biçimleri

ABSTRACT

Bullying, which has been a concern for more than a century and continues to be an important social problem for bullies and victims up to the present is a common problem in schools around the world. Since teachers play an important role in providing safe and supportive environments in schools, it is critical to demonstrate systematically how teachers respond to bullying. There is a need to identify potential strategies for teachers' forms of intervention in bullying and even to establish a systematic framework for it. The aim of this research is to reveal potential strategies about the way teachers respond to bullying and to establish a systematic framework related to it. The phenomenological approach which is from qualitative research designs was used in this study. Also, semi-structured interview method was used in this research due to its features such as obtaining the desired information completely and in depth. The study group was formed by using the convenience sampling method and the criterion sampling method. Semi-structured interviews were conducted with 25 middle school teachers who are working in fifth through eighth classrooms to determine their experiences with bullying and get in-depth information. The data obtained from the research were coded by two independent coders and subjected to inductive content analysis. Analysis of the answers given by the interviewed teachers regarding the forms of intervention in bullying revealed a two-dimensional (Teacher intention-teacher participation) model that includes four forms of intervention theme (constructive-direct, constructive-indirect, punitive-direct, punitive-indirect). This model differs from the studies that examine the way of intervention in bullying by either the participant student (victim, bully, bystander) or by the type of bullying (verbal, relational, physical) only, allowing both the aim of the teacher and the participation of the teacher to be examined simultaneously. Future research that will validate or revise this two-dimensional model is thought to provide researchers and educators with a comprehensive and valuable way to assess and categorize the forms of teachers' intervention in bullying.

Keywords: middle school, bullying, teachers, forms of intervention

GİRİŞ

Yaklaşık bir asırdan fazla süredir endişe duyulan bir konu olan ve bugün de zorba ve mağdurlar için gelişimsel problemlere ve sağlık zararlarına yol açan önemli bir sosyal sorun olmaya devam eden zorbalık, tüm dünyada okullarda yaygın bir sorundur (Hymel & Swearer, 2015; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Örneğin, 80 uluslararası çalışmanın yakın tarihli bir meta-analiz çalışmasında, zorbalık mağduriyeti için %36 seviyesinde görülme sıklığı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, & Runions, 2014). Türkiye'de zorbalığın görülme sıklığını inceleyen 4.-8. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada Pişkin (2010), %35,1 kurban, %30,2 zorba, %6,2 zorba-kurban oranlarında zorbalık statülerinin dağılım göstermiş olduğunu bulmuştur. Burnukara ve Uçanok (2012) 868 ortaokul ve lise öğrencisiyle yaptıkları araştırmada, öğrencilerin %31,9'unun zorbalığa dâhil olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmalar genelde öğrencilerin %10 ila %30'unun zorbalık olaylarına karıştığını, ortaokul yıllarında arttığını ve herhangi bir kültüre özgü olmadığını göstermektedir (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010). Zorbalığın yaygınlığı konusunda Türkiye'de yurt dışında yapılan araştırmaların bulgularına yakın sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durum zorbalığın hemen hemen her ülkede ciddi oranlarda yüksek olduğunu göstermektedir. Zorbalığın olumsuz etkilerinin yetişkinliğe kadar uzandığı da yapılan araştırmalarla (Gladstone, Parker, & Malhi, 2006; Isaacs, Hodges, & Salmivalli, 2008) gösterilmiştir. Dolayısıyla, zorbalık büyük bir halk sağlığı sorunu olmakla eğitim sistemi için de bir tehdit unsurudur. Bu nedenle, okullarda zorbalık önleme ve zorbalık karşıtı müdahale biçimleri önem arz etmektedir.

Sosyo-ekolojik bir bakış açısıyla ele alındığında zorbalık olayları sadece zorba veya mağduru ilgilendiren bir olay olmayıp sosyal bağlamda akranların (seyirci, pekiştiren, savunucu; Salmivalli, 2010) etkileşimini ve yetişkinlerin (öğretmenler, okul yöneticileri, psikolojik danışmanlar; Hawkins, Pepler, & Craig, 2001) yaklaşımını içeren bir olgudur. Bu nedenle, zorbalık karşıtı çabaların, öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri destekleyici ve saygılı bir okul ortamını hedeflemesi önemlidir. Bu hedef okul personelinin ve öğrencilerinin zorbalığa dayanıklı bir okul iklimi yaratma konusunda kararlı oldukları bütüncül okul yaklaşımları ile gerçekleştirilir (Bosworth & Judkins, 2014).

Olumsuz etkiler nedeniyle, eğitimciler okullarda zorbalıkla başa çıkmanın önemini giderek daha fazla kabul etmişlerdir. Öğretmenler hem etkili pedagojik uygulamalar kullanmaktan hem de öğrencilerin öğrenmesi için güvenli ve destekleyici bir ortam sağlamaktan sorumludur. Öğrencilerin güvenliğinin sağlanması, yaygın bir agresif davranış biçimi olan zorbalığı tanıma ve bu duruma karşı etkili bir şekilde yanıt vermeyi içerir (Griffin & Gross, 2004). Ayrıca öğretmenler, öğrencilerle en fazla zaman geçiren gruptur ve bu nedenle de zorbalık olaylarına müdahale etmede kilit bir role sahiptirler (Grumm & Hein, 2012). Türkiye de dâhil olmak üzere pek çok ülkede, yasalar öğrencilerin güvenliğini ve iyiliğini sağlamak için öğretmenlere bir takım yasal sorumluluklar getirmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin zorbalık olaylarına müdahale etmeleri konusunda hem profesyonel hem de ahlaki zorunlulukları vardır (Byers, Caltabiano, & Caltabiano, 2011). Bazı araştırmalar (Alsaker & Valkanover, 2001; Espelage & Swearer, 2003; Holt & Keyes, 2004, Rodkin & Hodges, 2003) öğretmenlerin müdahale biçimlerinin okullarda zorbalığın devam etmesine neden olduğunu göstermiştir. Örneğin öğretmenler, zorbalar tarafından açık onay olarak yorumlanması muhtemel olan zorbalık olayını görmezden gelmeyi seçebilirler (Bauman & Del Rio, 2006; Küçükturan & Gökler, 2014) ve bu durum da zorbalığın sıklığını ve yoğunluğunu artırabilir (Yoon, 2004). Espelage ve Swearer (2003), öğretmenlerin, öğrenciler arasında saygısız davranışları ya da alay ve zorbalıkla tutarlı diğer davranışlara karşı yeteri kadar tepki göstermeyerek zorbalığı teşvik edebileceğini ifade ederek öğretmenlerin müdahale biçimlerinin zorbalık üzerinde yaratabileceği potansiyel etkiye işaret etmişlerdir. Bazı araştırmalarda bildirilen diğer etkisiz öğretmen müdahale biçimleri arasında uygunsuz davranışları hoş görme ve/veya modelleme ve sınıf yönetiminde etkisiz algılanma korkusu nedeniyle zorbalık olaylarını psikolojik danışmanlara, ebeveynlere veya okul yöneticilerine bildirememesi gibi davranış ve tepkiler yer alır (Alsaker & Valkanover, 2001; Doll, Song, & Siemers, 2004; Espelage & Swearer, 2003; Holt & Keyes, 2004; Hoover & Hazler, 1991, Rodkin &

Hodges, 2003). Sonuç olarak, birçok zorbalığa müdahale ve önleme programında öğretmenler tarafından gösterilen yaklaşım ve tepkilerin büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Araştırmalar, öğretmenlerin müdahale stratejilerinin zorbalığı önlemede önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Ahtola, Haataja, Karna, Poskiparta, & Salmivalli, 2012; Küçükturan & Gökler, 2014; Marshall, Varjas, Meyers, Graybill, & Skoczylas, 2009; Strohmeier & Noam, 2012; Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio, & Salmivalli, 2014). Öğretmenler, özellikle de ilköğretim okulu öğretmenleri, çocukların hem olumlu hem de olumsuz sosyal davranışlarını gözlemlemek için yüzlerce saat süren olanaklara sahip olup zorbalığın öngörüsü olabilecek bir dizi sosyal ve akademik davranışı gözleme konusunda eşsiz bir konumdadırlar. Öğretmenler zorbalık olaylarına cevap verirken potansiyel olarak çeşitli stratejiler uygulayabilir (Bauman, Rigby & Hoppa, 2008; Küçükturan & Gökler, 2014; Marshall vd., 2009; Yoon, Bauman, Choi & Hutchinson, 2011). Öğretmenler, kontrol odaklı bir strateji olarak tanımlanabilecek otorite temelli bir yaklaşım da kullanabilirler (Roland & Vaaland, 2006). Bu stratejiyi uygulayan öğretmenler kişisel yetkilerini çoğunlukla sözlü kınamalarla kesin sınırlar oluşturmak için kullanırlar ve bunda başarısız olurlarsa, her türlü yaptırım dâhil olmak üzere diğer disiplin yöntemlerini de araç olarak kullanabilirler. Yetki temelli müdahalelerin kullanımı birçok önleme programında önemli olarak kabul edilmektedir (Roland & Vaaland, 2006). Ancak bu yaklaşımın doğru olup olmadığı (Bauman vd., 2008) ve etkililiği (Garandau, Poskiparta, & Salmivalli, 2014) ile ilgili tartışmalar sürmektedir. Açık sözlü cezaların diğer cezai olmayan otoriter müdahalelerle birlikte kullanıldığında zorbalık olaylarını azalttığı görülse de (Gregory vd., 2010), otorite temelli stratejilerin tek başına kullanımının kısa bir süreliğine etkili olduğu ortaya çıkmış ve zararlı olarak nitelendirilmiştir (Rigby & Bauman, 2010). Bu durum tanınması ve kontrol edilmesi daha zor olan, daha saklı ve dolaylı ancak daha az saldırgan olmayan zorbalık biçimlerine yol açar (Byers vd., 2011). Uzun vadede okulda görülen zorbalık seviyesini arttırır (Berkowitz, 2014). Çok şiddetli zorbalık ve okul şiddeti vakalarında bile, zorbanın sınıftan veya okuldan geçici olarak çıkarılması gibi yaptırımların bile uzun vadede zorbalık olaylarının durdurulmasında etkili olmadığı gösterilmiştir (Ayers vd., 2012). Öğretmenler için bir başka olasılık da zorbalık olayını bir ekip olarak ele almaktır. Meslektaşlarından destek almak ya da okul psikolojik danışmanlarından ve yöneticilerinden danışmanlık yapmalarını istemek, yeni bakış açıları ve öngörüler edinmelerine yardımcı olabilir. Ebeveynleri veya velileri dâhil etmek, çocuklar için birincil öneme sahip olan başka bir mezosisteme girerek zorbalıkları başarıyla azaltmada yardımcı olabilir (Ttofi & Farrington, 2011). Önceki araştırmalar, dengeli ve esnek müdahalelerin öğrenci-öğretmen ilişkilerini ve olumlu bir okul iklimini desteklediğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, öğretmenlerin esnek ve uyumsal bir şekilde müdahale edebilmeleri için farklı strateji türlerinde geniş bir repertuara sahip olmaları önemlidir. Ayrıca, aynı anda birden fazla strateji uygulamak, tek bir strateji kullanmaktan daha başarılı olabilir (Way, 2011).

Sonuç olarak zorbalığı azaltmak için okul temelli stratejiler üzerine yapılan araştırmalardaki kritik ihtiyaçları belirleyen araştırmacılar, öğretmenlerin zorbalığa yönelik algılarının ve tepkilerinin daha fazla araştırılmasını önermektedir (Doll vd., 2004; Espelage & Swearer, 2003; Holt & Keyes, 2004, Rodkin & Hodges, 2003). Türkiye'de okullarda zorbalığa karşı kullanılan yaklaşımlara ilişkin öğretmenlerin kendileri tarafından bildirilen müdahale biçimleri hakkında çok az araştırma (Akyol, Yıldız, & Akman, 2018; Küçükturan & Gökler, 2014; Yalçıntaş-Sezgin, 2018) yapılmıştır. Bu vurgu özellikle gereklidir çünkü öğretmen tepkileri öğrenciler tarafından etkisiz olarak algılanabilir ve hatta bazen okullarda zorbalığı devam ettirme potansiyeline sahip olabilir (Alsaker & Valkanover, 2001; Doll vd., 2004; Espelage & Swearer, 2003; Holt & Keyes, 2004; Hoover & Hazler, 1991). Ayrıca araştırmacılar, öğretmenlerin zorbalığa yönelik algılarını ve yaklaşımlarını bir dizi metodolojiyle değerlendirme ihtiyacını vurgulamaktadır (Espelage & Swearer, 2003; Griffin & Gross, 2004; Holt & Keyes, 2004). Türkiye'de araştırma yöntemlerine göre zorbalıkla ilgili çalışmalara bakıldığında öğretmen müdahale biçimleri ile ilgili nicel çalışmaların (Kartal & Asude, 2009; Tatliloğlu, 2016; Yurtal & Yaşar, 2018) ağırlıkta olduğu ve bazı potansiyel stratejilerin göz ardı edildiği görülmektedir. Alternatif olarak, öğretmenlerin zorbalıkla ilgili deneyimlerini ve tepkilerini araştıran çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca zorbalık olayları en sık ortaokullarda görüldüğünden (Nansel vd., 2001; Roberts, 2006), ortaokul

öğretmenlerinin bakış açılarını değerlendiren nitel araştırmaların yapılması ve zorbalığa karşı gösterilen tepkilerin sistematik bir şekilde ortaya konması okullarda zorbalığa daha etkili müdahale edilmesi ve zorbalığın en az düzeye indirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Türkiye’de var olan literatür (Akyol, Yıldız, & Akman, 2018; Kartal & Asude, 2009; Küçükturan & Gökler, 2014; Tathlıoğlu, 2016; Yalçıntaş-Sezgin, 2018; Yurtal & Yaşar, 2018) göz önüne alındığında keşif niteliğinde olması beklenen bu çalışmasının amacı, öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimlerini sistematik bir çerçeveye oturtmaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın yöntemi açıklanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenolojik desen anlayışı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik yöntem, ele alınan olgu ile ilgili tecrübe yaşamış kişilerin deneyimlerini temel alarak verilerin toplanmasını sağlayan ve incelenen olguyu bütüncül bir biçimde değerlendirmeyi amaçlayan bir araştırma desendir (Creswell, 2013). Nitel bir yaklaşım olarak fenomenolojik desenin amacı yaşanan tecrübelerle geri dönerek olguyu açıklamak ve kavramaktır (Weng & Lin, 2013). Fenomenolojik araştırmalar insanların farkında olduğu ancak konu hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığı olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). İnsanlar hayatları boyunca pek çok olay, sorun ya da deneyimle karşılaşır ve fenomenolojik yöntem, insanların bu durumlara ilişkin farkındalık düzeyini belirlemek için kullanılan önemli bir yöntemdir. Fenomenolojik araştırmaların birden fazla türü bulunmaktadır. Yapılan bu çalışma betimleyici fenomenolojik araştırma çerçevesinde yürütülmüştür. Betimleyici fenomenolojik yaklaşımda esas amaç katılımcıların algı ve deneyimlerini belirlemek; insanların yaşam deneyimlerine ilişkin bakış açısını anlamak ve çerçevlendirmektir (Johnson & Christensen, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bursa Osmangazi ilçesi sınırları içerisinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 5’i erkek, 20’si kadın toplam 25 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak nitel araştırmalarda ele alınan olgunun derinlemesine analiz edilmesi ve en iyi biçimde anlaşılmasına olanak sağlayan amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin seçiminde, amaçlı örneklem tekniklerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmacının yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçtiği örnekleme tekniği olup, araştırma yapan kişiye hız ve pratiklik sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Ölçüt örnekleme tekniğinde ise esas amaç önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan katılımcılarla çalışılmasıdır. Bu ölçütler araştırmacının kendisi tarafından belirlenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada ölçüt Bursa Osmangazi ilçesine bağlı ortaokullarda en az beş yıldan beri kadrolu olarak çalışan, en az lisans mezunu, okul ortamında yaşanan şiddetle ilgili deneyime sahip, çalışmaya katılmaya gönüllü farklı branşlardan öğretmen olmalarıdır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1*Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri*

Katılımcı	Yaşı	Cinsiyeti	Eğitim Durumu	Branşı	Kadrolu Hizmet Yılı
Ö-1	28	Erkek	Lisans	Görsel Sanatlar	5
Ö-2	34	Kadın	Lisans	Sosyal Bilgiler	11
Ö-3	33	Kadın	Lisans	Türkçe	10
Ö-4	39	Kadın	Lisans	Matematik	15
Ö-5	44	Kadın	Lisans	Teknoloji ve Tas.	21
Ö-6	46	Kadın	Lisans	Matematik	22
Ö-7	29	Kadın	Y. Lisans	İngilizce	5
Ö-8	31	Kadın	Lisans	İngilizce	7
Ö-9	30	Erkek	Lisans	Bilişim Tek.	6
Ö-10	32	Erkek	Lisans	Teknoloji ve Tas.	8
Ö-11	32	Kadın	Lisans	Sosyal Bilgiler	7
Ö-12	37	Kadın	Lisans	İngilizce	14
Ö-13	42	Kadın	Lisans	Müzik	17
Ö-14	39	Kadın	Lisans	Fen Bilimleri	13
Ö-15	39	Kadın	Lisans	Din Kültürü ve Ahlk.	11
Ö-16	41	Kadın	Lisans	Türkçe	15
Ö-17	44	Erkek	Lisans	Beden Eğitimi	20
Ö-18	37	Kadın	Lisans	Görsel Sanatlar	14
Ö-19	36	Kadın	Lisans	Müzik	12
Ö-20	36	Kadın	Y. Lisans	Türkçe	10
Ö-21	41	Kadın	Lisans	Sosyal Bilgiler	16
Ö-22	41	Erkek	Lisans	Beden Eğitimi	15
Ö-23	38	Kadın	Lisans	Türkçe	15
Ö-24	29	Kadın	Lisans	Fen Bilimleri	5
Ö-25	28	Kadın	Y. Lisans	Matematik	5

Veri Toplama Aracı

İstenilen bilginin eksiksiz olarak ve derinlemesine elde edilebilmesi, alınan cevaplara anında dönüt vermeye imkân sağlaması (Karasar, 2010), değişik ve anında değişebilen koşullara uyabilme esnekliğine sahip olması (Yıldırım & Şimşek, 2016) gibi özelliklerinden dolayı bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken, öncelikle konuyla ilgili literatür taranmış, farklı ortaokullarda görev yapan gönüllü rehber öğretmenlerle görüşülerek zorbalık mağduru öğrencilere yapılan müdahaleler konusunda bilgi alınmıştır. Ayrıca ortaokulda çalışan gönüllü öğretmen ve okul yöneticileriyle okullarda yaşanan zorbalığın boyutlarıyla ilgili ön görüşmeler yapılmıştır. Görüşme öncesinde zorbalığın tanımı ve olası müdahale biçimleri hakkında bilgilendirme çalışmasına yer verilmiştir. Soruların oluşturulmasında öncelikle taslak maddeler oluşturulmuştur. Taslak maddeler hazırlandıktan sonra biri öğretim üyesi, biri ortaokulda çalışan doktora öğrencisi ve ikisi alanda psikolojik danışman olarak çalışan dört uzmandan görüş alınarak kapsam geçerliği yapılmıştır. Soruların iç geçerliliği incelenmiştir. İç geçerlik, ölçme aracının ölçmek istediği veriyi ölçüp ölçemeyeceğine dair bilgi vermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Soru maddelerinin iç geçerliliği için, gönüllü üç ortaokul öğretmeni ile görüşme yapılarak ön pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada, soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği ile birlikte verilen yanıtların sorulan sorularla uyumu incelenmiştir. Pilot çalışma sonucu ve uzman görüşleri doğrultusunda soru maddelerinin, son şekli verilmiştir. Görüşme soruları; öğretmenlerin herhangi bir zorbalık durumuyla karşılaştıklarında hangi anda müdahale ettikleri (Tanık olduğunuz durumun bir zorbalık vakası olduğunu düşündüğünüzde hangi anda

müdahaleye karar verirsiniz?), zorbalık yapan ve zorbalık mağduru öğrencilere nasıl ya da hangi tür müdahalelerde buldukları ve devamında hangi adımları attıkları (Zorba mağduru ve zorba öğrenciye hangi tür müdahalelerde bulunursunuz?), okulda ve okul dışında kimlerle işbirliği yaptıkları (Zorba mağdura ve zorba öğrenciye müdahale ederken kimlerle işbirliği yaparsınız?) konularında araştırmacıya veri toplama imkânı sunmuştur. Ayrıca görüşme öncesinde her öğretmene yaşı, cinsiyeti, çalışma yılı, öğrenim durumu gibi demografik değişkenlerle ilgili bilgileri almak için bir form doldurtulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri gönüllü öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılının bahar döneminde 01/03/2021-10/03/2021 tarihleri arasında elde edilmiştir. Araştırmacı, açık uçlu soruların yer aldığı görüşmelerde ses kaydı almış ve görüşme yapılan gönüllü öğretmeni zorbalığa karşı kullandığı müdahale biçimlerini ifade etmesi konusunda teşvik etmiştir. Biri dışında görüşmelerden tümünün ses kaydı yapılmıştır. Görüşülen bir öğretmen ses kaydının yapılmasını reddetmiştir. Bunun üzerine araştırmacı detaylı yazılı notlar alarak öğrenmenin verdiği yanıtları kaydetmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin kendi okullarında yüz yüze görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin başında öğretmenlere, araştırmanın amacı açıklanmış, görüşme için aydınlatılmış ve onamları alınmıştır. Yapılan görüşmeler 40-45 dakika sürmüştür. Gönüllü öğretmenlerin verdiği yanıtların gizliliğini koruyabilmek için öğretmenlere “Ö-1, Ö-2” gibi numaralar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri, belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel verilerin içerik analizi, ilgili kaynaklarda (Krippendorff, 2004; Yıldırım & Şimşek, 2016) önerilen aşamalar izlenerek açık kodlama kullanılarak yapılmıştır. Ses kaydı yapılan görüşmeler araştırmacılar tarafından deşifre edilmiştir. Sonrasında biri Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi diğeri okul psikolojik danışmanlığı yapan iki doktora öğrencisi olan iki bağımsız kodlayıcı açık kodlama prosedürüne uyarak her katılımcının zorbalık durumlarına müdahale etmeyle ilgili görüşlerini, bilgilerini ve davranışlarını not ederek ayrı ayrı kodlamıştır. Ardından katılımcılar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak için ikinci bir kodlama turu yapılarak cümle ve paragraflar tekrar incelenmiştir. Kendi içinde anlamlı bütünler oluşturan bölümler kodlayıcılar tarafından isimlendirilerek kod olarak kullanılmıştır. Tümevarımcı bir anlayışla verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkan kodlar, benzerlik ve farklılıkları saptanarak birbiriyle ilişkili olanları bir araya getirebilecek temaların altına yerleştirilmişlerdir. İki araştırmacı ve iki kodlayıcı temaların sınıflandırılmasını tartışmak ve sonuçlandırmak için sık sık bir araya gelmiştir. Kodlamaların temalar altına yerleştirilmesinde öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimleriyle ilgili algı ve deneyimleri göz önünde bulundurulmuştur.

Bu araştırmada analiz edilen verilerin güvenilirliği için iki kodlayıcı arasındaki uyuma “Cohen'in kappa testi kullanılarak bakılmıştır. Kappa testi iki veya daha fazla gözlemci arasındaki uyumun güvenilirliğini ölçen bir istatistik yöntemidir (Hayran & Hayran, 2011). Kappa istatistiği SPSS 23 paket programı kullanılarak hesaplanmıştır. Cohen'in kappa katsayısı bu araştırma için .79 olarak bulunmuştur. Güvenilirliğin hesaplanmasında Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre en az %70 düzeyinde bir kodlayıcı güvenilirliğine ulaşılması gerekmektedir. Elde edilen kappa katsayısı kodlayıcıların verileri kodlama konusundaki güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulguları sunarken gönüllü öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmesi, araştırmacıların ve kodlayıcıların kodlama yaparken sürekli iletişim halinde olması, iki ayrı kodlayıcı tarafından yapılan kodlamaların ve bulunan temaların veriye uygunluk açısından iki ayrı araştırmacı tarafından da incelenmesi bu araştırmada yapılan geçerlik çalışmaları olmuştur.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Birimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26/02/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021-2

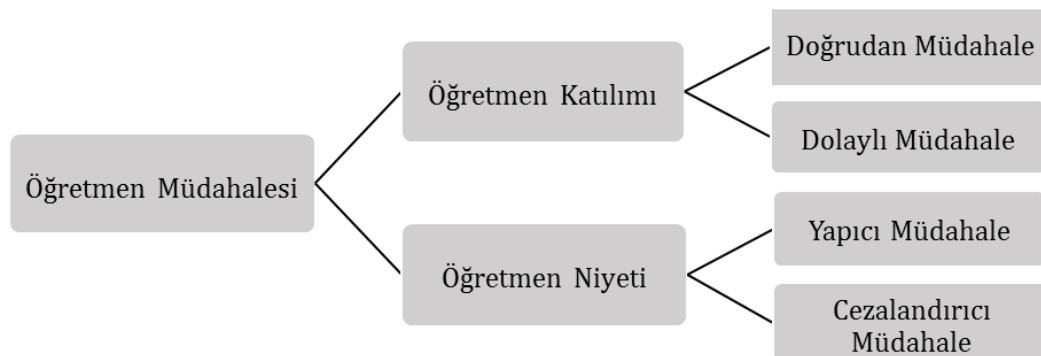
BULGULAR

Bu bölümde bulgular öğretmenlerin yarı-yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplara uygun olarak sunulmuştur.

Görüşülen öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimleri ile ilgili verdikleri yanıtların analizi, iki ana boyutlu hiyerarşik bir çerçeve ortaya koymuştur. Bu çerçeve Şekil 1’de gösterilmektedir. Bu çerçeve öğretmenlerin zorbalığa yaklaşım biçimleri konusunda kendine özgü bir yapı ve değerlendirmeye sahiptir. Öğretmen niyeti, müdahalenin amacı olarak tanımlanmıştır. Yapıcı ve cezalandırıcı müdahale biçimleri olarak da ikiye ayrılmıştır. Öğretmenin katılımı, müdahalenin uygulanmasında öğretmenin rolü olarak tanımlanmıştır. Doğrudan ve dolaylı müdahale biçimleri olarak da ikiye ayrılmıştır. Zorbalık karşısında yapıcı müdahale biçimleri, öğretmenlerin koruyucu, destekleyici, eğitici veya öğrenciler için cezalandırıcı olmadığı algılanan yaklaşımlar olarak tanımlanmıştır. Bu müdahale biçimleri öğrenciyle sınıf dışında bireysel görüşme yapma, zorba mağduru öğrenciyi koruma, model olma, diğer öğretmenlerle iş birliği ve psikolojik danışmana bildirme/yönlendirme gibi müdahale biçimlerinden oluşmuştur. Cezalandırıcı müdahale biçimleri olay tutanağı tutma, zorbayı yüksek sesle uyarma/bağırma, zorbayı sınıftan çıkartma, okul idaresine bildirme ve emniyet güçlerine bildirme gibi müdahale biçimleri de dâhil olmak üzere öğrenciler için istenmeyen veya cezalandırılma olarak algılanan yaklaşımlar olarak tanımlanmıştır. Doğrudan müdahale, öğretmenin öğrencilere kişisel olarak müdahale ettiği yaklaşımlar (Öğrenciyle sınıf dışında bireysel görüşme yapma), dolaylı müdahale ise öğretmenlerin öğrenciyi başka bir kişiye (Psikolojik danışman, okul idaresi, veli, emniyet güçleri, psikiyatrist/psikolog) göndererek müdahale ettiği yaklaşımlar olarak tanımlanmıştır.

Şekil 1

Öğretmenlerin Zorbalığa Müdahale Biçimleri



Görüşülen öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimleri yukarıda belirtilen iki ana boyutta (Öğretmen niyeti ve öğretmen katılımı) dört müdahale biçimi Şekil 1’de gösterilmektedir. Bu nedenle müdahale biçimleri yapıcı veya cezalandırıcı ve doğrudan veya dolaylı olmak üzere ikiye ayrılır ve bölünmüş ve dört tema altında toplanmıştır: Yapıcı-doğrudan, yapıcı-dolaylı, cezalandırıcı-doğrudan ve cezalandırıcı-dolaylı müdahale biçimleri. Analiz yapılırken, öğretmen niyeti öğrencilerin öğretmenin müdahale biçimlerine ilişkin algılarından ziyade, öğretmenlerin müdahale biçimi algılamalarına göre kategorize edilmiştir. Örneğin rehberlik servisine gönderilmeyi ceza olarak algılayan öğrencinin aksine öğretmen öğrenciye yapıcı bir şekilde yardımcı olduğunu düşünmektedir.

Tablo 2*Öğretmenlerin Zorbalığa Müdahale Biçimlerine İlişkin Tema ve Kodlar*

		Öğretmen Katılımı					
		Doğrudan Müdahale		Dolaylı Müdahale			
Öğretmen Niyeti	Yapıcı Müdahale	Yapıcı Doğrudan Müdahale	f	%	Yapıcı-Dolaylı Müdahale	f	%
		Öğrenciyle sınıf dışında bireysel görüşme yapma	17	68	Psikolojik danışmana bildirme/yönlendirme	23	92
		Okul kuralları hk. öğrencileri bilgilendirme	10	40	Okul idaresine bildirme	18	72
		Zorba/mağdur öğrenciyi sosyal-kültürel faaliyetlere yönlendirme	8	32	Diğer öğretmenlerle iş birliği	15	60
		Zorba mağduru öğrenciyi koruma	7	28	Mağdurun ailesiyle görüşme	8	32
		Sınıf içinde ve dışında zorba/mağdur gözleme	6	24	Zorba/mağdurun arkadaşları ile görüşme	7	28
		Zorbaya yaptığı davranışın uygunsuz olduğunu söyleme	3	12	Sınıf rehber öğretmenine bildirme	7	28
		Zorbada empati becerisi geliştirme	3	12	Veli toplantısı	4	16
		Sınıf içi rehberlik etkinlikleri düzenleme	3	12	Psikiyatrist/psikoloğa yönlendirme	2	8
		Model olma	3	12			
	Cezalandırıcı Müdahale	Cezalandırıcı-Doğrudan Müdahale			Cezalandırıcı-Dolaylı Müdahale		
		Olay tutanağı tutma	12	48	Öğrenci davranışları değerlendirme kuruluna yönlendirme	14	56
		Zorbayı yüksek sesle uyarma/bağırma	7	28	Okul idaresine bildirme/gönderme	11	44
		Zorbayı sınıftan çıkartma	3	12	Zorbanın ailesine bildirme/okula çağırma	8	32
Zorbayı sınıf içi etkinliklerden mahrum bırakma	1	4	Emniyet güçlerine bildirme	3	12		

Tema 1: Yapıcı-Doğrudan Müdahale Biçimleri

Yapıcı-doğrudan müdahale, zorbalık olayının içerisinde yer alan öğrenci/öğrencilere (Zorba, mağdur veya tüm sınıf) karşı öğretmen tarafından gösterilen, öğrenciler için destekleyici, eğitici ve cezalandırıcı olmayan davranış ve yaklaşım biçimi olarak algılanan müdahale biçimleridir. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin zorbalığa karşı uyguladıkları yapıcı-doğrudan müdahalelerde en fazla “öğrenciyle sınıf dışında bireysel görüşme yapma” yı (%68) daha sonra da “okul kuralları hk. öğrencileri bilgilendirme” yi (%40), “zorba/mağdur öğrenciyi sosyal-kültürel faaliyetlere yönlendirme” yi (%32), “zorba mağduru öğrenciyi koruma” yı (%28) ve “sınıf içinde ve dışında zorba/mağdur gözleme” yi (%24) kullandıkları bulunmuştur. En az uyguladıkları yapıcı-doğrudan müdahale biçimlerinin de “zorbaya yaptığı davranışın uygunsuz olduğunu söyleme” (%12), “zorbada empati becerisi geliştirme” (%12), “sınıf içi rehberlik etkinlikleri düzenleme” (%12), “model olma” (%12) olduğu bulunmuştur.

Ahmet Öztürk, Jale Eldeleklioğlu

Ortaokul öğretmenlerinin zorbalığa müdahale biçimleri

Yapıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden biri “öğrenciyle sınıf dışında bireysel görüşme yapma” dır. Görüşülen öğretmenler, zorbalık durumunda hem zorba mağduru hem de zorba ile yalnız görüşebildikleri gibi her iki tarafla da aynı anda görüşmeyi tercih ettikleri zamanlar olduğunu, ayrıca zorba ve mağdur öğrenciyle görüşürken genelde sakinleştirici bir dil kullandıklarını ve özellikle mağduru kendini güvende hissetmesini sağlamaya ve cesaret vermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Zorba mağduru öğrenciyle bireysel olarak yalnız görüşürüm genelde. Böyle bir şeye maruz kaldıklarında cesaretli olmalarını, korkmamaları gerektiğini söylerim. Bu konuda yalnız olmadıklarını hissettirmeye çalışırım. (Ö-21)

Yapıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “okul kuralları hk. öğrencileri bilgilendirme” dir. Görüşülen öğretmenler özellikle sınıf rehber öğretmenliğini yaptıkları sınıflarda eğitim-öğretim yılı başında okul kuralları ve öğrencilerin kendi aralarında dikkat etmeleri gereken davranışlar konusunda bilgilendirme çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Ben dönem başında şöyle yapıyorum öğrencilerle birlikte bir araya gelip kuralları birlikte belirliyoruz. Bu konuda onların fikrini almak bence işe yarıyor. Aynı şekilde birbirlerine şiddet içeren davranışlar gösterme konusunda kuralları net koymamız müdahaleyi kolaylaştırıyor. (Ö-3)

Yapıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “zorba/mağdur öğrenciyi sosyal-kültürel faaliyetlere yönlendirme” dir. Görüşülen öğretmenler zorbalığın ortaya çıkmasından önce önleyici tedbir olarak öğrencileri sosyal-kültürel faaliyetlere yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Ben bu tür olayların önüne geçmek için okul içerisinde düzenlenen sosyal ve kültürel faaliyetlerin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Genelde öğrencileri bir faaliyetin içine çekmeye çalışırım. (Ö-20)

Yapıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “zorba mağduru öğrenciyi koruma” dır. Görüşülen öğretmenler zarar görmüş zorbalık mağduru öğrenciyi koruduklarını ve zarar görmeye devam etmesinin önüne geçmek için çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Onu anladığımı gösteriyorum. Kendisini güvende hissetmesini sağlıyorum. Yani korumaya çalışıyorum onu. Bu olayda tek başına olmadığını, güvenebileceği insanlar olduğunu ve kendisinin suçlu olmadığını anlatmaya çalışıyorum. (Ö-20)

Yapıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “sınıf içinde ve dışında zorba/mağduru gözlemlene” dir. Görüşülen öğretmenler özellikle zorbalık müdahalesinden sonra, zorbalığın devam edip etmediği konusunda olay içerisinde yer almış öğrencileri sık sık gözlemlediklerini ve bu konuda diğer öğretmenlerden de yardım aldıklarını dile getirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Ben genelde derste, okul koridorlarında ya da okul bahçesinde nöbetçi olduğum günler öğrencileri gözlemlemeye çalışıyorum. (Ö-11)

Yapıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “zorbaya yaptığı davranışın uygunsuz olduğunu söyleme”dir. Öğretmenler, öğrencilerin göstermiş oldukları bazı davranışlarla karşı tarafta ne tür zararlar açabilecekleri konusunda fikirlerinin olmadığını ve yaptıkları davranışın zorbalık olup olmadığı konusunda anlamakta zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Görüşülen öğretmenler, zorbalık olduğunu bildikleri davranışlar konusunda uyarıda bulduklarında ancak bazı öğrencilerin bunu “sadece şaka yapıyorum” tarzında söylemlerde bulduklarını, o anki davranışlarını zorbalık olarak görmediklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Yapmış olduğu zorbalık davranışının ne gibi sonuçlarının olduğunu ona iletirim. Kendisini karşıdaki kişinin yerine koymasını isterim. Ancak çoğu zaman öğrenciye yaptığı davranışın

zorbalık olduğunu söylediğimde şaşırıyor. Yaptığı davranışın sadece şaka olduğunu söylüyor. (Ö-2)

Yapıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “zorbada empati becerisi geliştirme” dir. Görüşülen öğretmenler zorba öğrencinin kendini mağdur yerine koyarak onda ne tür zararlara neden olduklarını ya da olabileceklerini fark etmelerini sağlayabilecek yaklaşımlar gösterdiklerini dile getirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Genelde güçlü karakterler oldukları için karşı tarafı hiç düşünmeden istediklerini zorla diğer öğrencilere yaptırmaya çalışırlar. Kendilerini ön plana çıkarmaya çalışırlar. Bu yüzden önce zorba öğrenciden kendini karşı tarafın yerine koymasını isterim. (Ö-20)

Yapıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “sınıf içi rehberlik etkinlikleri düzenleme” dir. Görüşülen öğretmenler sınıf içinde düzenledikleri birtakım etkinliklerle zorbalığa müdahale ettiklerini ya da zorbalığın önüne geçmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden birkaçı şu şekildedir:

Daha önce çeşitli tiyatro çalışmalarım oldu. Dramayı kullanarak zorbalık ve şiddet konularına değindiğim oluyor. Bu çalışmalara özellikle zorbalık yapan öğrencileri almaya çalışıyorum. (Ö-1)

Ben görsel sanatlar öğretmeni olduğum için öğrencilere bazen bu konularda resim konusu veriyorum. Onlar da duygularını işte yaşadıklarını ifade etmeye çalışıyorlar. (Ö-18)

Yapıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “model olma” dır. Görüşülen öğretmenler zorbalık konusunda kendilerinin de birer model olduklarını, özellikle öğrenci ile kurdukları iletişim biçimlerinin öğrenciler arasında yaşanan zorbalık olaylarında önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Ayrıca kendim de öğrencilere karşı zorba olmak istemediğim için öğrencilerimle çoğunlukla olumlu iletişim kuruyorum. Doğrusu bunu çok iyi gözlemlediklerini düşünüyorum. Çünkü biz onlar için önemli modelleriz. Eğer biz zorba olursak onlar da zorba olacaklardır. (Ö-4)

Tema 2: Yapıcı-Dolaylı Müdahale Biçimleri

Yapıcı-dolaylı müdahale, öğretmenlerin zorbalığa müdahale ederken öğrenci ya da öğrencilerden başka bir kişiyle (psikolojik danışman, okul İdaresi, veli, psikolog) iş birliği yapması ya da onları da bilgilendirmesini içeren, öğrenciler için destekleyici, eğitici ve cezalandırıcı olmayan davranış ve yaklaşım biçimi olarak algılanan müdahale biçimleridir. Bu dolaylı müdahale biçiminin daha çok öğretmenin zorbalığa etkili bir şekilde müdahale etmediğini hissettiğinde, öğrencinin profesyonel bir yardıma ihtiyacı olduğunu düşündüğünde ya da öğretmenin başkalarını bilgilendirmenin (örneğin ebeveynler, psikolojik danışmanlar, diğer öğretmenler vb.) etkili olacağına inandığı durumlarda kullandığı gözlenmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin zorbalığa karşı uyguladıkları yapıcı-dolaylı müdahalelerde en fazla “psikolojik danışmana bildirme/yönlendirme” yi (%92) daha sonra da “okul idaresine bildirme” (%72) kullandıkları, ayrıca “diğer öğretmenlerle iş birliği” (%60), “mağdurun ailesiyle görüşme” (%32), “sınıf rehber öğretmenine bildirme” (%28) ve “zorba/mağdurun arkadaşları ile görüşme” (%28) biçimlerini de kullandıkları bulunmuştur. En az uyguladıkları yapıcı-dolaylı müdahale biçimlerinin de “veli toplantısı” (%16) ve “psikiyatrist/psikoloğa yönlendirme” (%8) olduğu bulunmuştur.

Yapıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden biri “psikolojik danışmana bildirme/yönlendirme” dir. Yapıcı-dolaylı müdahale biçimi olarak öğretmenler zorbalık durumuyla başa çıkabilmesine yardımcı olmak için zorba mağduru öğrenciyi veya zorbayı ya da her ikisini psikolojik danışmana yönlendirebilmekte ya da bu konuda ona bilgi verebilmektedir. Öğretmenler daha çok mağdur öğrencileri psikolojik danışmana gönderdiklerini bildirmelerine rağmen, öğretmenler hem zorba hem de mağdur öğrencileri psikolojik danışmana yönlendirdiklerini bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin olayın ciddiyeti artıkça öğrencileri psikolojik danışmana

daha fazla yönlendirme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Olay ciddi durumdaysa konuyu rehber öğretmenle görüşürüm. Sonraki süreçte çocuğa yaklaşımda rehber öğretmenle iş birliği yaparım. (Ö-15)

Yapıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden bir diğeri “okul idaresine bildirme” dir. Zorba mağduru öğrenci açısından okul idaresine bildirme yapıcı-dolaylı bir müdahale biçimi iken zorba açısından cezalandırıcı-dolaylı bir müdahale biçimi olarak görülebilir. Ancak bu kısımda bahsedilen müdahale öğrenciyi destekleyici ve öğrenci açısından ceza olarak görülmeyen bir yaklaşım biçimidir. Görüşülen öğretmenler zorbalık olayının daha ciddi olduğu boyutlarda olayı okul idaresine daha çok bildirme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

İlk etapta öğrenci ile kendim ilgilenirim, hani öncelikle fiziksel bir zarar görmüş mü, normal gitmeyen duygusal bir durumu var mı buna bakarım. Sonrasında ilk rehberlik öğretmenine söylüyorum. Ama bu arada idareye de bildirerek önlem almaya çalışırım. (Ö-3)

Yapıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden bir diğeri “diğer öğretmenlerle iş birliği” dir. Görüşülen öğretmenler zorbalık olayı içerisinde yer alan öğrenciler hakkında daha fazla bilgi edinmek için diğer öğretmenlerle iş birliği yaptıklarını bildirmişlerdir. Bu yaklaşımın amacı, zorbalıkla ilgili spesifik davranışların diğer öğretmenler tarafından tanık olunup olunmadığının tespit edilmesi ve zorbalık durumlarına karşı potansiyel olarak etkili ve alternatif müdahalelerin tartışılması olarak bildirilmiştir. Örneğin; görüşülen bir öğretmen, öğrencilerin davranışlarının doğruluğunu ve algılarını doğrulamak için diğer öğretmenlere danışmanın gerekliliğini ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Zorbalık olayı sonrasında olay içerisinde bulunan öğrencileri mutlaka gözlemleyerek bir süre takip etmeye çalışırım. Arkadaşlarından ve özellikle diğer öğretmenlerinden bilgi almaya çalışırım. Öğrencilerin gidişatı hakkında zaman zaman aramızda konuşuruz. Nöbetçi olduğumuz günler öğrencileri daha rahat gözlemleyebiliyoruz. (Ö-17)

Yapıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden bir diğeri “mağdurun ailesiyle görüşme” dir. Görüşülen öğretmenler, yaşanan zorbalık olayının ciddiyetine ya da mağdur öğrencinin bu durumdan görmüş olduğu zarar derecesine göre mağdur öğrenci ailesini okula görüşmeye çağırdıklarını dile getirmişlerdir. Ailenin süreçten haberdar edilmesi ve müdahaleye katkı sağlaması yapıcı yaklaşımın etkililiği açısından önemli görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Yani eğitim ailede başladığı için bu işe aileleri de katmak önemli. Zorbalıktan etkilenen öğrencimin velisine ya da aile üyelerinden birine mutlaka ulaşıyorum. Durumu anlatırım. Sonuçta ailenin de bu konuda tedbir alması önemli. Hatta öğrencinin içinde bulunduğu durumun kaynağı ailesi olabilir. (Ö-9)

Yapıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden bir diğeri “zorba/mağdurun arkadaşları ile görüşme” dir. Görüşülen öğretmenler özellikle zorbalık sürecine müdahaleden sonra olaya karışan öğrencilerdeki olumlu olumsuz değişimleri arkadaşları aracılığı ile takip ettiklerini bildirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Yani öğrencinin zorbalığı bırakıp bırakmadığını takip ediyorum ama bazen bizim görüş alanımızın dışında bunu yapıyorlar. Bunun için de arkadaşlarına çok soruyorum. (Ö-6)

Yapıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden bir diğeri “sınıf rehber öğretmenine bildirme” dir. Görüşülen öğretmenler, zorbalığa tanık olduklarında zorba ya da mağdur öğrencinin sınıf rehber öğretmenine konuyla ilgili bilgi verdiklerini ya da onunla iş birliği yaptıklarını bildirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Zorbalık yapan öğrenci benim sınıfımda ise ailesini çağırıp bire bir görüşürüm. Eğer benim sınıfımda değilse sınıf rehber öğretmenine bildiririm. (Ö-23)

Yapıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden bir diğeri “veli toplantısı” dır. Görüşülen öğretmenler zorbalıkla baş etmede ailenin kilit bir rolü olduğunu ve önleyici müdahale açısından ailelerin zorbalık konusunda bilgilendirilmesinin ve eğitilmesinin önemli olduğunu bildirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Zorbalık olayı çok geniş çaplı ise sınıfın tüm velilerini okula çağırıyorum. Çocuklarının daha güvende olabilmesi için nasıl bir yaklaşım göstermeleri gerektiği ile ilgili bilgilendirme toplantıları falan yapıyorum. (Ö-7)

Yapıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden bir diğeri “psikiyatrist/psikoloğa yönlendirme” dir. Görüşülen öğretmenler hem zorba hem de mağdur öğrencide ciddi bir psikolojik sorun olduğunu ya da duygusal anlamda zarar görmüş olabileceğini düşündüklerinde, aileye bu konuda profesyonel yardım sağlayabilecek psikiyatrist/psikolog gibi uzmanlara yönlendirdiklerini bildirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden birkaçı şu şekildedir:

Zorbalık yapan çocuğun problemi bazen çok derinlerde olabiliyor bunun için profesyonel yardım alması önemli. Bu gibi durumlarda psikiyatriste gitmesi gerektiğini aileye açıklıyorum. (Ö-13)

Çocuğun bundan ne kadar zarar gördüğüne bağlı olarak psikolog ile psikiyatristten yardım alınabileceği konusunda aileye bilgi veririm. (Ö-17)

Tema 3: Cezalandırıcı-Doğrudan Müdahale Biçimleri

Cezalandırıcı-doğrudan müdahale biçimleri, öğretmenin kişisel olarak hitap ettiği öğrenciler açısından istenmeyen veya öğrenciyi cezalandırdığı düşünülen müdahale biçimleri olarak tanımlanmıştır. Görüşülen öğretmenlerin cezalandırıcı-doğrudan yaklaşımları sadece zorbalara yönelik cezai müdahale biçimlerini içeriyordu. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin zorbalığa karşı uyguladıkları cezalandırıcı-doğrudan müdahalelerde en fazla “olay tutanağı tutma” yı (%48) daha sonra da “zorbayı yüksek sesle uyarma/bağırma” (%28) ve “zorbayı sınıftan çıkartma” yı (%12) kullandıkları bulunmuştur. En az uyguladıkları cezalandırıcı-doğrudan müdahale biçiminin de “zorbayı sınıf içi etkinliklerden mahrum bırakma” (%4) olduğu bulunmuştur.

Cezalandırıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “olay tutanağı tutma” dır. Görüşülen öğretmenler ciddi zorbalık olaylarında tutanak tuttuklarını ve bu müdahale biçimini daha çok ileride çıkabilecek bir takım risk ve olumsuz sonuçlardan dolayı tarafları ve kendilerini korumak için yaptıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca yaptığı davranışın hatalı olduğu konusunda öğrenciye dönüt sağlayan önemli bir yaptırım aracı olduğu ifade edilmiştir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Ben zorbalık yapan öğrenciyle ilk başta olayın bir tutanağını tutarım. Tutanakla kimler olayda yer almış bunların hepsini tek tek yazarım, raporunu tutarım. Tuttuğum tutanakta imzalarını da alırım; öğrencilerin ya da işte diğer nöbetçi öğretmen ya da kim varsa. İleride olaydan zarar görebilecek kişileri ve kendimi korumak için böyle bir yolu tercih ediyorum. (Ö-11)

Cezalandırıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden biri “zorbayı yüksek sesle uyarma/bağırma” dır. Cezalandırıcı-doğrudan müdahale biçimi olarak öğrencilere bağırarak müdahale ettiğini bildiren birkaç öğretmen vardır. Görüşülen öğretmenler istemeden de olsa bazı anlarda zorbaya karşı bu tarz bir müdahale biçimi kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Zorbalık yapan öğrenciyi mutlaka uyarırım. Hatta sesimi yükseltirim. Davranışının hatalı olduğunu ona söylemek durumundayım. (Ö-4)

Cezalandırıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “zorbayı sınıftan çıkartma” dır. Görüşülen öğretmenler zaman zaman zorba öğrenciyi sınıftan çıkarttıklarını veya sınıf içerisinde zorba ya da mağdurun yerini değiştirmek suretiyle öğrencileri birbirlerinden uzaklaştırdıklarını bildirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Ders içerisinde yaşanan zorbalık için olabildiğince hızlı çözüm üreterek derse devam etmeye çalışıyorum. Anlık davranabiliyorum bazen. Örneğin; sınıf içerisinde zorbaya ceza veriyorum, işte yerini değiştiriyorum, ayakta bekletiyorum ya da sınıftan çıkartıyorum onu. (Ö-4)

Cezalandırıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “zorbayı sınıf içi etkinliklerden mahrum bırakma” dır. Görüşülen öğretmenlerden bazıları, zorba öğrencilerin hoşlarına giden birtakım etkinliklere katılmalarını engelleyerek onları mahrum bırakma şeklinde cezalandırıcı bir müdahale biçimi kullandıklarını bildirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Zorbalık yapan öğrencilere bu tür spor takımları içerisine koymak onları bu konuda yardım edebilir. Bazen de tam tersi bu takımlara girmesine engel olarak zorbalık yapan öğrenciyi bir şekilde cezalandırmış oluyorum. (Ö-20)

Tema 4: Cezalandırıcı-Dolaylı Müdahale Biçimleri

Cezalandırıcı-dolaylı müdahale biçimleri, öğretmenin ilgili öğrenci ya da öğrencileri onlar açısından istenmeyen veya cezalandırıcı bir yaptırım olarak başka bir kişiye (ebeveynler, okul idaresi vb.) bildirmesi veya göndermesi şeklindeki yaklaşım biçimi olarak tanımlanmıştır. Görüşülen öğretmenlerin cezalandırıcı-dolaylı yaklaşımları sadece zorbalara yönelik cezai müdahale biçimlerini içeriyordu. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin zorbalığa karşı uyguladıkları cezalandırıcı-dolaylı müdahalelerde en fazla “öğrenci davranışları değerlendirme kuruluna yönlendirme” yi (%56) daha sonra da “okul idaresine bildirme/gönderme” yi (%44) ve “zorbanın ailesine bildirme/okula çağırma” yı (%32) kullandıkları bulunmuştur. En az uyguladıkları cezalandırıcı-dolaylı müdahale biçiminin de “emniyet güçlerine bildirme” (%12) olduğu bulunmuştur.

Cezalandırıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden bir diğeri “öğrenci davranışları değerlendirme kuruluna yönlendirme” dir. Görüşülen öğretmenlerden bazıları zorbaya karşı uygulanan müdahalelerin yeterli gelmediği yerde son çare olarak öğrenciyi değerlendirip gerekli cezai yaptırımları uygulaması için öğrenci davranışları değerlendirme kuruluna başvurduklarını bildirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Yaptığı davranışın hatalı olduğunu bir şekilde ona anlatmam gerekiyor. Kullandığım yaptırımlar yeterli gelmiyorsa okulun bir disiplin yönetmeliği var. Okulun kuralları var. Öğrencinin okul öğrenci davranışları değerlendirme kurulunda değerlendirilmesi için dilekçe verdiğim oldu. (Ö-3)

Cezalandırıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden bir diğeri “okul idaresine bildirme / gönderme” dir. Bu müdahale biçimi zorba öğrenci konusunda okul idaresini bilgilendirmeyi ya da onu okul idaresine göndermeyi içermektedir. Öğretmenler, bu müdahale biçiminde zorbalık davranış şiddetini önemli bir faktör olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler, genelde zorbayı rehberlik servisine yönlendirdiklerini ancak çok ciddi durumlarda bunun yerine direk okul idaresine göndermeyi tercih ettiklerini bildirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Öğrenci çok ciddi bir davranışta bulunmuşsa sadece görüşmekle kalmayıp onu okul idaresine yönlendiririm. Hatta yaptırım olarak bir şey yapılması gerekiyorsa bunu idareden isterim. (Ö-6)

Cezalandırıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden biri “zorbanın ailesine bildirme/okula çağırma” dır. Görüşülen öğretmenler, zorba öğrencilerin ailelerini çocuklarının okulda yaptığı zorbalık davranışları hakkında bilgilendirmek için okula çağırıldıklarını bildirmişlerdir. Aileyi okula çağırma yapıcı bir müdahale olarak da değerlendirilebilirdi ancak görüşülen öğretmenler zorbanın ailesini okula çağırmayı cezalandırıcı bir yaptırım olarak algıladıklarını bildirmişlerdir. Zorba öğrenci açısından da ailenin okula gelmesi cezalandırıcı bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Örneğin, öğretmenlerden bazıları çok sık bir şekilde olaya tanık olduktan hemen sonra cep telefonlarını ellerine alarak zorbanın yanında aileyi aradıklarını söylemişlerdir.

Çoğu ailenin ilk tepkisinin “eve geldiğinde onla konuşacağım, gerekeni yapacağım” şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Zorba öğrenciyle ilk etapta kendim görüşürüm ancak öğrencide psikolojik ya da davranım olarak ciddi problemler görürsem aileyi okula çağırıp okul idaresiyle görüşmeleri gerektiğini anlatırım. (Ö-16)

Cezalandırıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden bir diğeri “emniyet güçlerine bildirme” dir. Görüşülen öğretmenlerden birkaçı, zorbalık olayını adli boyuta gidecek kadar ciddi bir durum olduğunu düşündüklerinde emniyet güçlerine haber verdiklerini bildirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Zorbalık olayı gerçekten adliye boyutta olacak kadar ciddi bir durum ise tutanak altına alırım. Böyle bir boyuttaysa örnek veriyorum; bıçak çekme, sürekli tehdit etmek ya da işkence etmek gibi. Yani bu tür konularda emniyet güçlerine haber veririm. (Ö-17)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Son yıllarda okul temelli zorbalık hem dünyada hem de Türkiye’de önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. Öğretmenlerin zorbalığa müdahale stratejileri zorbalığın önlenmesinde kilit bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada Türkiye’de literatürde çok az araştırılmış (Akyol vd., 2018; Küçükturan & Gökler, 2014; Yalçıntaş-Sezgin, 2018) bir konu olan öğretmenlerin okul temelli zorbalığa müdahale stratejileri incelenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları öğretmenlerin spontane bakış açılarına dayanan zorbalığa müdahale biçimlerini tanımlayarak ve analiz ederek zorbalığa müdahale ile ilgili problem çözme sürecine yardımcı olmak için farklı bir müdahale modeli ortaya koymuştur. Bu çerçevede öğretmenlerin zorbalığa yaklaşım biçimleri konusunda kendine özgü bir yapı ve değerlendirmeye sahiptir.

Bu müdahale modeli öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimlerini, öncelikle katılımcı öğrenciye (mağdur, zorba, seyirci) ve/veya zorbalığın (sözel, ilişkisel, fiziksel) türüne (Akyol vd., 2018; Bauman & Del Rio, 2006; Küçükturan & Gökler, 2014; Nicolaidis vd., 2002; Yalçıntaş-Sezgin, 2018; Yoon & Kerber, 2003) göre inceleyen araştırmalardan, yalnızca ilgili öğrenci(ler) veya zorbalık türüne odaklanmadan hem öğretmen amacının hem de öğretmen katılımının eşzamanlı olarak incelenmesine olanak sağlaması yönüyle ayrılmaktadır. Bazı müdahale biçimleri, çok sayıda zorbalık durumu veya katılan öğrenci (zorba/mağdur/seyirci) için etkili ve uygun olabileceğinden, bu model öğretmenlerin çeşitli zorbalık olaylarına müdahale etme biçimlerini kategorize etmenin sistematik bir yolunu sunmuştur.

Araştırma sonucunda ortaya konan model, müdahale biçimleri konusunda iki temel boyutun (Öğretmen niyeti ve öğretmen katılımı) aynı anda incelenmesine olanak sağlamıştır. Öğretmen niyeti (müdahalenin amacı), öğrencilerin bu müdahaleye ilişkin algılarına değil, öğretmenlerin uygulanan müdahale biçimine ilişkin algılarına dayanır. Örneğin yaptığı davranışın uygunsuz olduğunu söylemek zorba için cezalandırıcı veya utanç verici bir davranış olarak algılanabilmesine rağmen, bu müdahale biçimi öğretmenin amacına dayalı olarak eğitici olarak kategorize edilebilir. Öğretmen niyeti, öğretmenler tarafından eğitici, destekleyici ve/veya öğrenciler için cezalandırıcı olmayan olarak algılanan yaklaşımları (öğrenciyle sınıf dışında bireysel görüşme yapma, öğrencileri psikolojik danışmana bildirme/yönlendirme) ve öğretmenler tarafından istenmeyen ve/veya öğrenciler için cezalandırıcı olarak algılanan yaklaşımları (zorbanın ailesine bildirme, okul idaresine bildirme/gönderme) kapsar. Öğretmen katılımı, müdahalenin uygulanmasında öğretmenin rolünü açıklar ve doğrudan ya da dolaylı tepkileri içerir. Doğrudan müdahale biçimleri, öğretmenin öğrencilere kişisel olarak müdahale ettiği (zorbayı yüksek sesle uyarma/bağırma) yaklaşımları; dolaylı müdahale biçimleri ise öğretmenlerin öğrencileri başka bir kişiye (okul idaresi, psikolojik danışman, öğrencinin ailesine, psikiyatrist/psikolog) başvurarak müdahale ettiği yaklaşımları içerir.

Mevcut çalışmada kullanılan müdahale biçimleriyle ilgili bulgular önceden yapılan birçok araştırma (Akyol vd., 2018; Bauman & Del Rio, 2006; Küçükturan & Gökler, 2014; Marshall vd., 2009; Nicolaidis vd., 2002; Yoon & Kerber, 2003; Yalçıntaş-Sezgin, 2018) bulgusuyla

uyuşmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin zorbalık davranışları karşısında, yapıcı-doğrudan müdahale biçimi olarak en fazla öğrenciyle sınıf dışında bireysel görüşme yapma ve sınıf kuralları hk. bilgilendirmeyi kullandıkları, bununla birlikte dolaylı müdahale olarak en çok psikolojik danışmana ve okul idaresine bildirme/yönlendirmeyi kullandıkları bulunmuştur. Çalışmada elde edilen bulgular, literatürde bulunan diğer araştırma (Dake, Price, Telljohann & Funk, 2003; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Marshall vd., 2009; Tepetaş, Akgun & Akbaba-Altun, 2010) bulgularıyla uyuşmaktadır. Örneğin Marshall ve diğerleri (2009) çalışmalarında yapıcı müdahale biçimleri olarak öğretmenlerin öğrencilerle konuşma, zorba çocuğun özür dilemesini isteme, psikolojik danışmana yönlendirme ve aile ile konuşma stratejilerini uyguladıklarını, doğrudan müdahale biçimi olarak da öğretmenlerin zorba çocuk ile zorba davranışları hakkında konuşma ve kurbanı koruma stratejilerini uyguladıklarını bulmuşlardır. Öğretmenlerin zorbalıkla karşılaştıklarında yapıcı müdahale biçimi olarak en çok öğrenciyle sınıf dışında bireysel görüşme yapma ya da psikolojik danışmana bildirme/yönlendirme müdahale biçimlerini kullandıkları bulgusu, Dake, Price, Telljohann ve Funk (2003) yapmış oldukları araştırma ile paralellik göstermektedir. Tepetaş, Akgun ve Akbaba-Altun (2010) yapıcı müdahale biçimi olarak öğretmenlerin zorbalık davranışlarına aileleriyle görüşerek, çocukla konuşarak ya da çocuğun problemi çözmesine yardım ederek müdahalede bulduklarını belirlemişlerdir.

Diğer taraftan cezalandırıcı doğrudan müdahale olarak öğretmenler, en fazla tutanak tutmayı ardından da zorba öğrenciye yüksek sesle uyarma/bağırma, dolaylı müdahale olarak da zorbayı öğrenci davranışları değerlendirme kuruluna yönlendirmeyi kullandıklarını bildirmişlerdir. Marshall ve diğerleri (2009) öğretmenlerin cezalandırıcı müdahale biçimi olarak zorba çocuğu cezalandırma ya da okul müdürüne gönderme gibi müdahale biçimlerini uyguladıklarını belirlemişlerdir. Bu bulgular mevcut araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Kochenderfer-Ladd ve Pelletier (2008) tarafından yapılan çalışmada ortaya konan öğretmenlerin cezalandırıcı müdahale biçimlerini kullanırken aileleri de bu sürece dâhil ettikleri bulgusu yine mevcut araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Son olarak Tepetaş, Akgun ve Akbaba-Altun (2010) yaptıkları çalışmada cezalandırıcı müdahale biçimi olarak öğretmenlerin çocuğu cezalandırarak müdahalede buldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Yukarıdaki çalışmalarda kullanılan veri toplama ve analiz tekniklerindeki farklılıklara rağmen, öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimleri arasındaki tutarlılık, bu yaklaşımların zorbalıkla baş etmek için sıklıkla öğretmenler tarafından kullanıldığını göstermektedir.

Mevcut çalışmada zorbalığa müdahale biçimleriyle ilgili daha önce yapılan çalışmalarla uyumlu olmayan bulgulara da ulaşılmıştır. Örneğin, görüşülen ortaokul öğretmenleri, sıklıkla öğrenciler (Doll vd., 2004; Espelage & Swearer, 2003; Holt & Keyes, 2004; Hoover & Hazler, 1991; Rodkin & Hodges, 2003) ve öğretmenler (Bauman & Del Rio, 2006; Küçükturan & Gökler, 2014; Yoon & Kerber, 2003; Yalçıntaş-Sezgin, 2018) tarafından öğretmenlerin gösterdiği bir müdahale biçimi olarak belirtilen “görmezden gelme”yi, kullandıkları bir müdahale biçimi olarak bildirmemişlerdir. Önceki bazı araştırmalar öğretmenlerin zorbalığa etkili bir şekilde müdahale etmedikleri durumların olduğu bulgusunu ortaya koymuştur. Örneğin Stephenson ve Smith (1989) okulöncesi öğretmenlerinin zorbalığı görmezlikten gelmenin iyi bir müdahale biçimi olduğunu ifade ettiklerini bildirmiştir. Yoon ve Kerber (2003) öğretmenlere farklı zorbalık senaryoları vererek zorbalık olayları karşısında nasıl tepki verdiklerini incelemiş ve öğretmenlerin bazı senaryolar karşısında aktif bir tutum sergilemedikleri ve pasif kaldıklarını gözlemlemişlerdir. Öğretmenlerin zorbalık karşısında yapıcı stratejiler kullanmaları ve öğrencilerinin güvenliğini sağlamaları önemlidir. Fakat öğretmenler, çocukların zorbalık davranışlarına pasif müdahale biçimleri sergileyebilmektedirler (Craig vd., 2000). Bu farklılığın nedeni bir müdahale biçimi olarak “görmezden gelmeyi” bildirme konusunda, görüşmeler aracılığıyla bilgi vermelerine kıyasla öğretmenlerin isim vermeden cevap verilen ölçeklerin kullanıldığı araştırmalarda kendilerini daha rahat hissetmeleri olabilir.

Öğrencilerin öğretmenlerin bildirdiğinden daha fazla sıklıkta zorbalık yaşadığını gösteren önceki araştırmalara (Holt & Keyes, 2004; Stockdale vd., 2002) rağmen bu araştırmaya katılan

öğretmenler, öğrencilerin yapmış oldukları davranışları zorbalık olarak algıladıklarını öğrencilere ifade ettiklerinde öğrencilerin bu duruma şaşırıldığını bildirmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları zorba öğrenciye bir olaya karıştığı için müdahale ettiklerinde, öğrencilerin sık sık sadece takıldıklarını ve yaptıkları davranışın incitici olmadığını ifade ettiklerini bildirmişlerdir. Mevcut çalışmada bulgular öğretmenlerin ve öğrencilerin zorbalık tanım ve algılarının farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılıkların aynı zamanda etkili müdahale biçimlerini etki ettiği söylenebilir. Çünkü zorbalık konusunda ortak bir anlayışa ulaşılmadıkça öğrenciler zorbalık olarak kabul etmedikleri davranışlar için uygun olmayan bir şekilde müdahaleye maruz kaldıklarını düşünebilirler; buna karşılık öğretmenler de öğrencilerin zorbalık olarak algıladıkları durumları yanlışlıkla gözden kaçırabilirler.

Görüşülen öğretmenlere zorbalık karşısında hangi tür müdahalelerde buldukları ve devamında hangi adımları attıkları sorulduğunda, öğretmenlerden bazıları, zorbalığa etkili bir müdahalede bulunabilmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını, bu yüzden de sıklıkla olayı psikolojik danışmana ya da okul idaresine taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgudan yola çıkılarak bazı öğretmenlerin zorbalığa müdahale etme konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları söylenebilir.

Buna karşılık zorbalığa maruz kaldıklarında öğrencilerin yaşadıklarını paylaşılabilecekleri en olası kişilerin başında öğretmenler gelmektedir. Okulda yaşanan zorbalık olaylarını azaltmada ve müdahale etmede öğretmenler kritik bir role sahiptir. Okul yöneticileri başta olmak üzere öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve diğer okul personelinin, okulda yaşanabilecek zorbalık durumlarına karşı önleyici tedbirler almak ve okulda öğrenim gören çocukların kendilerini özgür ve güvende hissedebilecekleri bir okul iklimi oluşturmak konusunda sorumlulukları bulunmaktadır (Pişkin, 2002). Okullarda zorbalığı önleme konusunda özellikle öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin okul ortamındaki sorunları ele alma ve çözme biçimi okul iklimi ve kültürü üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Schrumpf, Crawford & Bodine, 2007). Buradan yola çıkılarak mevcut çalışmadan elde edilen bulgular ışığında çeşitli önerilerde bulunulabilir. Örneğin öğretmenlere yönelik karşılaştıkları zorbalık olayları karşısında etkin müdahalede bulunmalarını sağlamak ve bu konuda strateji geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla bilgilendirici çalışmalara yer verilebilir. Ayrıca etkin müdahale biçimlerinin kullanılması konusunda öğretmenleri daha da donanımlı kılacak birtakım etkinlikler (yaratıcı drama, konsültasyon, mesleki paylaşım toplantıları, uzman kişilerin konuk olacağı konferanslar) yürütülebilir. Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan müdahale biçimleri göz önüne alınarak öğretmenleri, diğer okul personelinin ve aile üyelerini içine alan zorbalık önleyici programlar hazırlanabilir. Öğretmenlerin zorbalık davranışlarının ne olduğunu ve bu tür davranışlarla karşılaştıklarında ne tür müdahalelere başvurabileceklerini bilmeleri özellikle önemlidir. Bu nedenle eğitimcilerin, öğrencilerde etkili iletişim ve problem çözme becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmalar yapabilmeleri için zorbalığa müdahale ile ilgili mesleki beceri ve gelişimlerine katkı sağlayıcı hizmet içi eğitim faaliyetlerine alınmaları uygun olabilir. Bu çalışmalar aracılığıyla öğretmenlerin çatışma çözme, problem çözme ve karar verme gibi yaşam becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunabilir. Öğretmenlere okul sınırları içerisinde ya da sınıfta bir zorbalık durumuyla karşılaşmaları halinde neler yapmaları gerektiği ya da etkili ve önleyici stratejilerin neler olabileceği konusunda bilgilendirici çalışmaların yapılması okullarda yaşanan zorbalık olaylarına daha etkili müdahale edilmesini ve de yaşanan zorbalık olaylarının azaltılmasını sağlayabilir.

Bu araştırma, Bursa Osmangazi ilçesinde, belirli bir eğitim bölgesinde yer alan ortaokullarda çalışan 5.- 8. sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yarı-yapılandırılmış görüşmelerde verdikleri cevaplara dayanılarak yapılmıştır. Gelecekteki araştırmalar, farklı eğitim bölgesi, okul kademesi (İlkokul, ortaokul, lise) veya farklı sınıflarında çalışan öğretmenlerin algı ve cevaplarına da odaklanabilir. Bulgular önceki araştırmalarla bazı yönlerden benzer olsa da bu çalışmada ortaya çıkan müdahale biçimlerinin uygunluğu ve etkinliği sadece öğretmenler için değil ayrıca öğrenciler, ebeveynler, diğer okul personeli ve diğer paydaşlar için de incelenmelidir. Bu kişilerin algıları ve zorbalıkla ilgili deneyimleri hakkında daha fazla araştırma yapılması,

okullarda zorbalığın azaltılmasına yönelik etkili yaklaşımların belirlenmesi için daha kapsamlı bir çerçeve sağlayacaktır.

Mevcut çalışma, zorbalık literatüründe kritik bir öneme sahip, çok az araştırılmış bir konuyu ele almasına rağmen, öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimleri ile ilgili ek araştırmaları da gerekli kılmiştir. Öncelikle bu iki boyutlu müdahale modelini Türkiye’de doğrulamak için daha fazla araştırma yapılmasına gereksinim vardır. Belirli temaların diğerlerinden daha önemli olup olmadığını veya öğretmenlerin bu temalar altındaki müdahale biçimlerini daha az ya da daha çok değerli bulup bulmadıklarını ortaya koyacak araştırmaların yapılması kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca, spesifik durumlarda belirli müdahale biçimlerinin uygulanıp uygulanmadığını, müdahalenin neden kullanıldığını veya ondan kaçınıldığını, müdahale biçimlerinin algılanabilirliğini ve etkinliğini ortaya koyabilecek araştırmaların yapılması alan açısından değerli bilgiler sağlayacaktır. Bu model, Türkiye’de literatürde yeni olduğu için gerektiğinde doğrulamak ve revize etmek için yeni verilere dayanan ek araştırmalar yapılmasını gerektirmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenler okullarda zorbalığa müdahale eden en önemli gruptur. Öğretmenlerin zorbalık algı ve müdahale biçimlerini daha iyi anlamak okullarda etkili önleme-müdahale çalışmaları planlayabilmek açısından önemlidir. Bu çalışmada ortaya konulan modelin, öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimleri konusunda kapsamlı ve sistematik bir çerçeve sunduğu düşünülmektedir. Bu çerçeveyi doğrulayacak ya da revize edecek gelecekteki araştırmalar, eğitimcilere zorbalıkla mücadele etme ve önleyici programların etkililiği açısından daha faydalı ve anlaşılabilir modeller sağlayacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Mevcut çalışma, 01/03/2021-10/03/2021 tarihleri arasında Bursa Osmangazi ilçesi sınırları içerisinde, belirli bir eğitim bölgesinde yer alan ortaokullarda çalışan 5.- 8. sınıflarda görev yapan öğretmenlerinin yarı-yapılandırılmış görüşmelerde verdikleri cevaplara dayanılarak yapılmıştır.

Destek ve Teşekkür

Verilerin analiz sürecinde iki bağımsız kodlayıcı olarak çalışmaya destek veren İsmail Kuşçi ve Seyhan Bekir’e teşekkür ederiz.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Birimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26/02/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021-2

KAYNAKÇA

- Ahtola, A., Haataja, A., Karna, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2012). For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 851-859. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.006>
- Akyol, N. A., Yıldız, C., & Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-459. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017032926>
- Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. J. Juvonen & S. Graham (Ed.) içinde, *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (ss. 175-195). Guilford.
- Ayers, S. L., Wagaman, M. A., Geiger, J. M., Bermudez-Parsai, M., & Hedberg, E. C. (2012). Examining school based bullying interventions using multilevel discrete time hazard modeling. *Prevention Science*, 13(5), 539-550. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0280-7>
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219-231. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counselors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837-856. <https://doi.org/10.1080/01443410802379085>
- Berkowitz, R. (2014). Student and teacher responses to violence in school: the divergent view of bullies, victims and bully-victims. *School Psychology International*, 35(5), 485-503. <https://doi.org/10.1177/0143034313511012>
- Bosworth, K., & Judkins, M. (2014). Tapping into the power of school climate to prevent bullying: one application of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Theory into Practice*, 53(4), 300-307. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947224>
- Burnukara, P., & Uçanok, Z. (2012). Okul ortamı ve sanal ortamda meydana gelen akran zorbalığı ne ölçüde örtüşüyor? *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 81-96. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320120000m000084.pdf>
- Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' attitude towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 105-119. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n11.1>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes towards bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21. <https://doi.org/10.1177/0143034300211001>
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36. <https://doi.org/10.1177/0143034300211002>
- Craig, W. M., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: what works? *School Psychology International*, 28(4), 465-477. <https://doi.org/10.1177/0143034307084136>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. Baskı). M. Bütün & S. B. Demir (Çeviri Ed.). Siyasal Yayıncılık.
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73(9), 347-355. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb04191.x>
- Doll, B., Song, S., & Siemers, E. (2004). Classroom ecologies that support or discourage bullying. D. L. Espelage & S. M. Swearer (Ed.) içinde, *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (ss. 161-183). Lawrence Erlbaum Associates.

- Duy, B. (2013). Teachers' attitudes toward different types of bullying and victimization in Turkey. *Psychology in the Schools*, 50(10), 987-1002. <https://doi.org/10.1002/pits.21729>
- Espelage, D., & Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>
- Garandau, C. F., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: a comparison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 981-991. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9861-1>
- Gladstone, G. L., Parker, G. L., & Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 194(3), 201-208. <https://doi.org/10.1097/01.nmd.0000202491.99719.c3>
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: high school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483-496. <https://doi.org/10.1037/a0018562>
- Griffin, R.S., & Gross, A.M. (2004). Childhood bullying: Current findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(03\)00033-8](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(03)00033-8)
- Grotper, J. K., & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, 67(5), 2328-2338. <https://doi.org/10.2307/1131626>
- Grumm, M., & Hein, S. (2012). Correlates of teachers' ways of handling bullying. *School Psychology International*, 34(3), 299-312. <https://doi.org/10.1177/0143034312461467>
- Hayran, M. & Hayran, M. (2011). *Sağlık araştırmaları için temel istatistik*. Omega Araştırma.
- Hawkins, D. L., Pepler, D., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Holt, M. K., & Keyes, M. A. (2004). Teachers' attitudes toward bullying. D. L. Espelage & S. M. Swearer (Ed.) içinde, *Bullying in American schools: A socioecological perspective on prevention and intervention* (ss. 121-139). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoover, J. H., & Hazler, R. J. (1991). Bullies and victims. *Elementary School Guidance and Counseling*, 25(3), 212-220. <https://www.jstor.org/stable/42874015?refreqid=excelsior%3A2880c5ac9a02d6eac09ba0b58e4ea644&seq=1>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Isaacs, J., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2008). Long-term consequences of victimization by peers: a follow up from adolescence to young adulthood. *European Journal of Developmental Science*, 2(4), 387-397. <https://doi.org/10.3233/DEV-2008-2404>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları* S. B. Demir (Çeviri Ed.). Eğiten Kitap.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, H., & Bilgin A. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 539-562. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256277>
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431-453. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>
- Krippendorff, K. H. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2. Baksı). Sage Publications, Inc.
- Küçüküran, G., & Gökler, B. (2014). Investigation of the teachers' coping strategies against peer bullying. *European International Journal of Science and Technology*, 3(9), 99-114. <https://www.eijst.org.uk/images/frontImages/gallery/Vol. 3 No. 9/12. 99-114.pdf>
- Marshall, M. L., Varjas, K., Meyers, J., Graybill, E. C., & Skoczylas, R. B. (2009). Teacher responses to bullying: Self-reports from the front line. *Journal of School Violence*, 8(2), 136-158. <https://doi.org/10.1080/15388220802074124>

- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*(5), 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simmons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among us youth. *Journal of the American Medical Association, 285*(16), 2094-2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology, 72*(1), 105-118. <https://doi.org/10.1348/000709902158793>
- O'Connel, P., Pepler, D., & Craig, W. M. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*(4), 437-452. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0238>
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 533-551. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpFME1qST0>
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 35*(156), 175-189. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/304/24>
- Rigby, K., & Bauman, S. (2010). How school personnel tackle cases of bullying: A critical examination. S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Ed.) içinde, *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (ss. 455-467). Routledge.
- Roberts, W. B. (2006). *Bullying from both sides: Strategic interventions for working with bullies & victims*. Corwin Press.
- Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review, 32*(3), 384-400. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086207>
- Roland, E., & Vaaland, G. (2006). *ZERO Teacher's guide to the zero anti-bullying Programme*. Stavanger: Centre for Behavioural Research, University of Stavanger.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Schrumpf, F., Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk: Program rehberi* (çev. F. G. Akbalık ve B. D. Karaduman). İmge Kitabevi Yayınları.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. D. Tattum & D. Lane (Ed.) içinde, *Bullying in schools* (ss. 45-57).
- Stockdale M. S., Hangadumbo, S., Duys, D., Larson, K., & Sarvela, P. D. (2002). Rural elementary students', parents', and teachers' perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior, 26*(4), 266-277. <https://doi.org/10.5993/ajhb.26.4.3>
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E.-M., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012). VISC Social Competence Program. *New Directions for Youth Development, 133*, 71-84. http://www.viscprogram.eu/wp-content/uploads/Infos-zum-WiSK-Programm_englisch.pdf
- Tatlılıoğlu, K. (2016). Okullarda şiddet ve zorbalık: Risk faktörleri, koruma, önleme ve müdahale hizmetleri: Konya örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(6), 209-231. <http://busbed.bingol.edu.tr/tr/pub/issue/29504/328657>
- Tepetaş, G. Ş., Akgun, E., & Akbaba-Altun, S. (2010). Identifying preschool teachers' opinion about peer bullying. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 1675-1679. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.964>
- Ttöfi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1), 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: the relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology, 106*, 1135-1143. <https://doi.org/10.1037/a0036110>
- Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: the moderating effects of students perceptions. *Sociological Quarterly, 52*(3), 346-375. <https://doi.org/10.1111/j.15338525.2011.01210.x>

- Weng, X., & Lin, J. (2013). Building bridges in a third space: A phenomenological study of the lived experiences of teaching Chinese in American Chinese schools. *Front. Educ. China*, 8(1), 41-61. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF03396961.pdf>
- Yalçıntaş-Sezgin, E. (2018). Okulöncesi öğretmenlerin akran zorbalığı ilişkin algı ve görüşleri: zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 85-104. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/476202>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27-35. <https://doi.org/10.7227/RIE.69.3>
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37-45. <https://www.jstor.org/stable/42899783>
- Yoon, J. S., Bauman, S., Choi, T., & Hutchinson, A. S. (2011). How Korean teachers handle an incident of school bullying. *School Psychology International*, 32(3), 312-329. <https://doi.org/10.1177/0143034311402311>
- Yurtal, F., & Yaşar, M. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerine göre sınıflarında görülen akran zorbalığı. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/590305>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Bullying, which has been a concern for more than a century and continues to be an important social problem for bullies and victims up to the present is a common problem in schools around the world (Hymel & Swearer, 2015; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Today, this form of aggressive behavior continues to be a common problem in schools globally. For example, a recent meta-analysis study involving 80 international studies found that the frequency of being victims of bullying was %36 (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra & Runions, 2014). In a study that examined the incidence of bullying in Turkey, Pişkin (2010) revealed the frequency of being victim, bully and bully-victim among the 4th to 8th grades students was 35.1%, 30.2% and 6.2%, respectively. Burnukara and Uçanok (2012) found that 31.9% of students were involved in bullying. Research generally shows that 10% to 30% of students are involved in bullying events and bullying events increase in middle school years, and this is not specific to any culture. (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010).

Researches (Ahtola, Haataja, Karna, Poskiparta, & Salmivalli, 2012; Küçüküran & Gökler, 2014; Marshall, Varjas, Meyers, Graybill, & Skoczylas, 2009; Strohmeier & Noam, 2012; Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio, & Salmivalli, 2014) has shown that teachers' intervention strategies play an important role in preventing bullying. Especially elementary school teachers have hundreds of hours of opportunities to observe both the positive and negative social behaviours of children and they are in a unique position to observe a range of social and academic behaviours that can be predictive of bullying. Previous research has revealed that balanced and flexible interventions support student-teacher relationships and a positive school climate. Therefore, it is important for teachers to have a wide repertoire in different types of strategies so that they can respond flexibly and adaptively. In addition, applying more than one strategy at the same time may be more successful than using a single strategy (Way, 2011).

Researchers who identify critical needs in research on strategies to reduce bullying in schools suggest that teachers' perceptions of bullying and the forms of intervention to bullying should be investigated further (Rodkin & Hodges 2003). This information is particularly necessary because teachers' reactions to bullying are sometimes perceived as ineffective by students and bullying continues to exist in that school (Hoover & Hazler, 1991). Although many studies (Espelag & Swearer, 2003; Griffin & Gross, 2004; Marshall, Varjas, Meyers, Graybill & Skoczylas, 2009) that emphasize the need for teachers to evaluate their approach to bullying, there has been little research (Akyol, Yıldız & Akman, 2018; Küçüküran & Gökler, 2014; Yalçıntaş-Sezgin, 2018) on forms of intervention that teachers against bullying in Turkey. There is a need to identify and define potential strategies for teachers' forms of intervention in bullying and even to establish a systematic framework for it. In addition, since bullying events are most common in middle schools (Nansel et al., 2001; Roberts, 2006), it is important to conduct qualitative research evaluating the views of middle school teachers and systematize the reactions of them to bullying. Thus, bullying in schools can be more effectively intervened and reduced to a minimum. Given the existing literature in Turkey, the purpose of this research, which is thought to be discovery, is to put teachers' forms of intervention in bullying into a systematic framework.

Method

In this study, the phenomenological method which is one of the qualitative research methods was used. Phenomenological method (phenomenology) focuses on the cases that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding (Yıldırım & Şimşek, 2016). Also, semi-structured interview method was used in this research due to its features such as obtaining the desired information completely and in depth. It also provides instant feedback to the answers received and has the flexibility to adapt to instantly changing conditions (Yıldırım & Şimşek, 2016). In addition, the data were analyzed by using inductive content analysis method, which is one of the qualitative research methods. Content analysis enables the gathering of similar data

within specific themes so that the data can be organized and interpreted (Yıldırım & Şimşek, 2016). The study group of this research consists of 25 volunteer teachers (5 male, 20 female) working in a middle school in Osmangazi/Bursa. This study group was formed by using the convenience sampling method and the criterion sampling method.

Findings

An analysis of the answers given by the interviewed teachers regarding the forms of intervention in bullying revealed a two-dimensional hierarchical structure: Teacher intent and teacher participation. This framework provides a unique structure for teachers' approach to bullying, and identifying the intervention patterns that the teacher has shown based on the problem-solving strategy specific to him and his culture.

The forms of bullying intervention reported by teachers include four main themes of intervention in two main dimensions (Teacher intent and teacher involvement). Therefore, the forms of intervention were divided into two frameworks, constructive-punitive, direct-indirect, and thus resulted in four themes of intervention: Constructive-direct, constructive-indirect, punitive-direct and punitive-indirect.

Discussion and Conclusion

The results of this research reveal a model related to the forms of bullying intervention by teachers. This model differs from the studies (Akyol vd., 2018; Bauman & Del Rio, 2006; Küçükturan & Gökler, 2014; Nicolaidis vd., 2002; Yalçıntaş-Sezgin, 2018; Yoon & Kerber, 2003) that examine the way of intervention in bullying by either the participant student (victim, bully, bystander) or by the type of bullying (verbal, relational, physical) only, allowing both the aim of the teacher and the participation of the teacher to be examined simultaneously. In addition, this model provides a systematic way by categorizing the way teachers respond to bullying events. As a result, this model is thought to offer researchers and educators a comprehensive way to categorize and evaluate teachers' forms of intervention in bullying.

As a result, teachers are the most important group dealing with bullying in schools. Understanding the way of bullying intervention is very important for preventing bullying in schools. The model presented in this study is thought to offer a more comprehensive approach to teachers' forms of intervention in bullying than studies available in the literature. In addition, teachers have important effects on the implementation of anti-bullying programs. Future research that will validate or revise this two-dimensional model is thought to provide researchers and educators with a comprehensive and valuable way to assess and categorize the forms of teachers' intervention in bullying.

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 1

Sayfa: 227-250



**Kocaeli University
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846


2021 | Volume 4 | Issue 1


Page: 227-250


Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi

Document analysis as a research method

Ramazan Sak,  <https://orcid.org/0000-0002-7504-9429>
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ramazansak06@gmail.com

İkbal Tuba Şahin Sak,  <https://orcid.org/0000-0002-9054-6212>
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ikbalsahin@gmail.com

Çağla Öneren Şendil,  <https://orcid.org/0000-0003-0622-4315>
TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cagla.sendil@tedu.edu.tr

Eşref Nas,  <https://orcid.org/0000-0002-4524-9534>
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, esrefnas@gmail.com

DERLEME MAKALESİ

Gönderim Tarihi

20 Aralık 2020

Düzeltilme Tarihi

22 Şubat 2021

Kabul Tarihi

23 Şubat 2021

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>

ÖZ

Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, alanyazında çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerinin tamamlayıcısı olarak hizmet ederken, tek başına bir yöntem olarak da kullanılmaktadır. Sosyal bilimlerde çalışma yöntemi olarak doküman analizinin kullanıldığı araştırmaların sayısında bir artış göze çarpmaktadır. Bu artışa rağmen diğer yöntemlerle karşılaştırıldığında doküman analizinin kullanımının oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Doküman analizinin bir araştırma yöntemi olarak birçok avantajı olmasına rağmen az kullanılmasının sebeplerinden birinin bu yöntem hakkındaki bilgi yetersizliği olduğu düşünülmektedir. Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi hakkında daha detaylı bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada doküman analizinin tanımı, mantığı, aşamaları, avantajları ve dezavantajlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bununla birlikte, doküman analizine ilişkin bazı yanlış çıkarımlar söz konusudur. Buradan yola çıkarak bu çalışma kapsamında, (1) doküman analizi bir araştırma yöntemi mi, bir nitel veri toplama tekniği mi yoksa bir nitel veri analiz yöntemi mi, (2) yöntem çeşitlemesi (triangulation) ile veri çeşitlemesi aynı şey mi ve (3) doküman analizinin kullanıldığı bir araştırma bir alanyazın taraması mı tartışmalarına değinilmiştir. Ayrıca, doküman analizi yönteminde geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için dokümanları yalnızca incelemek yerine, kaynağı ve oluşma biçimiyle birlikte yorumlamaya çalışmak, dokümanlardan çıkarılan sonuçları farklı kaynaklardan doğrulamak ve gerektiğinde doküman analizi dışındaki yöntemleri de kullanmak ve bütün araştırma yöntemlerinde olduğu gibi doküman analizinde de araştırma standartlarına ve etiğe sıkı sıkıya bağlı kalmak gerektiği üzerinde durulmuştur.

Anahtar Sözcükler: doküman analizi, araştırma yöntemi, sosyal bilimler

ABSTRACT

Document analysis is a scientific research method that can be defined as the collection, review, questioning and analysis of various documents as the primary source of research data. While this method mostly is used as a complement to other research methods in the literature, it is also run as a stand-alone method. In social sciences, there is an increase in the number of studies in which document analysis is used as a research method. Despite this increase, it can be said that the use of document analysis is still quite limited compared to other methods. Although it has many advantages as a research method, it is thought that one of the reasons for less use of document analysis is the lack of information about this method. More detailed information about document analysis as a research method is needed. Therefore, this study aimed to reveal the definition, logic, stages, advantages and disadvantages of document analysis. Also, there are some wrong inferences regarding document analysis. Based on this, within the scope of this study, the discussions about (1) document analysis is a research method, a qualitative data collection technique or a qualitative data analysis method, (2) method triangulation and data triangulation are same, and (3) a research in which the document analysis is used is a literature review have been mentioned. Also, in order to ensure validity and reliability in the document analysis method, it is necessary to try to interpret the documents together with their source and form, to verify the results obtained from the documents from different sources, and to use methods other than document analysis when necessary, rather than only examining them. As with all research methods, document analysis requires strict adherence to research standards and ethic.

Keywords: document analysis, research method, social science

GİRİŞ

Sosyal bilimler, önemli akademik disiplinlerden biridir. Sosyal bilimlerde doğruluk ve gerçekliği araştırırken pozitivism, yorumlayıcılık, eleştirel kuram ve postyapısalcılık gibi bazı kuramsal ve felsefik çerçeveler olduğu ifade edilmektedir (Carr & Kemmis, 1998; Glesne, 2011; Lather, 1992). Bilgiyi anlamlandırma noktasında alternatif yollar sunan bu yaklaşımlar yapılması hedeflenen çalışmalar için bir rehber olma niteliği taşımaktadır. Seçilen pencere, bilgiye ulaşma yolları, varsayımlar ve inançlar kullanılan araştırma yöntemlerini şekillendirmektedir. Örneğin, pozitivismi kuramsal çerçeve olarak belirleyen araştırmacılar nicel yöntemler kullanmaktadırlar. Diğer bir ifadeyle, bilginin nesnel yollarla elde edilebileceğini, tek bir gerçekliğin olduğunu ve bu gerçekliğe de nesnel gözlemler, nedensel karşılaştırmalar, deneyler ve istatistiksel analizler ile ulaşılabileceğini varsaymaktadırlar (Carr & Kemmis, 1998; Fraenkel vd., 2012; Lather, 1992). Yorumlayıcı kuramsal çerçeve ise gerçekliğin değişken olduğunu, sosyal olarak yapılandırılabilirliğini, bu sebeple de bilgiye ulaşmanın ancak olayların nasıl algılandığını ve yorumlandığını anlamlandırmakla mümkün olabileceğini savunmaktadır (Denzin & Lincoln, 2018; Merriam, 2009; Patton, 2002). Bu bağlamda seçilecek olan araştırma deseni insanlar arası etkileşime odaklanarak, insanların algıları hakkında onlarla etkileşimlerde bulunarak kişilerin anlatılarının nitel olarak analiz edilmesi yoluyla bilgiye ulaşılmasını amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra bazı durumlarda araştırma yaklaşımları birleştirilebilmekte ve nitel-nicel araştırma yöntemleri bir çatı altında kullanılabilir. Karma yöntemler kullanılarak çeşitli veri toplama-analiz etme yöntemleri bir araya getirilebilmekte ve farklı kuramsal çerçevelerden yararlanılabilmektedir (Glesne, 2011). Bu bağlamda, bir yöntemi diğerine tercih etmek yerine, araştırmacının görüşlerine ve araştırmanın doğasına en uygun olan yöntem ve yönelimi bulmanın önemli olduğu belirtilebilir.

Nitel araştırma kavramı, farklı disiplinleri ve pek çok kavramı bir araya getirdiğinden tek bir şekilde tanımlamak oldukça zordur. Bu nedenle de şemsiye bir kavram olarak düşünülebilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda izlendiği araştırma türüdür. Diğer bir ifadeyle, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım, 1999; Yıldırım & Şimşek, 2018). Dünyanın birçok gerçekten oluştuğunu, aynı durumla ilgili farklı bakış açılarının olabileceğini ve böylece gerçeklerin sosyal ortamlarda yapılandığını savunan nitel araştırmacılar, belirli bir durumun ötesinde genelleme yapmaktan kaçınılmaktadırlar. Bu nedenle de bu tür araştırmalar, olaylar arasındaki ilişkiye dair hipotez ve kuram geliştirmek amacıyla desenlenebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014).

Nitel araştırmalar, olguların ardındaki anlamları araştırmayı amaçlayan ve insan deneyimlerinin nasıl yorumlanıp anlamlandırılabilirliğini ortaya çıkaran, araştırmacının katılımcı rolünde olduğu, esnek bir yapıya sahip (Merriam, 2009); zengin betimlemeler kullanan, tümevarımcı bir araştırma yaklaşımıdır (Glesne, 2011). Nitel araştırma stratejileri farklı kaynaklar tarafından çeşitlendirilmekle birlikte, çeşitlerinin sayısı hakkında da ortak bir görüşe varılamamaktadır (Creswell & Clark, 2007; Denzin & Lincoln, 2018; Merriam, 2009). Örneğin Denzin ve Lincoln (2018), durum çalışması, etnografi, anlatı analizi, temellendirilmiş kuram, katılımlı araştırma ve klinik araştırma olmak üzere altı araştırma stratejisinden bahsetmektedirler. Merriam (2009) ise temel nitel araştırma, fenomenoloji, temellendirilmiş kuram, etnografi, anlatı analizi, durum çalışması ve eleştirel nitel analiz gibi farklı nitel araştırma stratejileri sunmaktadır. Ancak farklı stratejilere rağmen gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi ortak veri toplama tekniklerinin kullanılması mümkündür (Patton, 2002). Travers'e (2001) göre ise nitel araştırmacılar, gözlem, görüşme, etnografik saha çalışması, söylem analizi ve metinsel analizler olmak üzere beş temel yöntemden faydalanmaktadırlar.

Doküman analizi uzun yıllar boyunca antropoloji, kütüphanecilik ve tarih gibi disiplinlerin tekelinde bir araştırma yöntemi olarak algılanmasının yanı sıra sosyal bilimlerde de anket, görüşme ve gözlem gibi yöntemlerin yanında ilave bir yöntem olarak kullanılmıştır (Mogalakwe, 2006). Ancak, günümüzde bu yöntemin öneminin anlaşılması (Kozak, 2017) ve özellikle

avantajlarından (Yıldırım & Şimşek, 2013) dolayı sosyal bilimlerde daha sık olarak kullanılmaya başlanmıştır. Çünkü bu yöntem, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan anketler, derinlemesine görüşmeler veya katılımcı gözlemler ile aynı derecede iyi olmakla birlikte bazen daha düşük maliyetlidir (Mogalakwe, 2006).

Sosyal bilimlerde özellikle eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalara bakıldığında, araştırma yöntemi ve/veya veri toplama tekniği olarak doküman analizini kullananların sayısında bir artış göze çarpmaktadır (Akar, 2020; Atmaca, 2019; Başbuğ, 2020; Becerikli, 2019; Çamurlu, 2019; Çavuş, 2020; Haçat & Demir, 2018; Karamustafaoğlu & Değirmenci, 2018; Kaya Şengün, 2020; Özdemir, 2019; Perçin, 2019; Şahin, 2020; Taş, 2019; Yıldırım, 2019). Bununla birlikte, doküman analizi genellikle profesyonel tarihçilerin, kütüphanecilerin ve bilgi bilimi uzmanlarının tekelinde bir araştırma yöntemi olarak algılanmaktadır. Ancak, sosyal bilimlerde doküman analizi araştırma protokolüne sıkı sıkıya bağlılık gerektiren bilimsel bir yöntem olarak bütün araştırmacılar tarafından kullanılabilir yararlı bir yaklaşımdır (Mogalakwe, 2006). Öte yandan, doküman analizi ile ilgili çalışmalarda artışa rağmen, özellikle eğitim alanında yapılan çalışmalarda bu yöntemin diğerlerinden daha az kullanıldığı belirlenmiştir (Şenyurt & Özkan, 2017). Ayrıca bu yöntemin kullanıldığı çalışmalarda yöntemle ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmediği belirtilmiştir (Bowen, 2009). Bu bağlamda, doküman analizi yöntemi hakkında daha kapsamlı bilgilere ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle de bu çalışmada doküman analizinin tanımı, kullanımı, aşamaları, avantajları ve dezavantajlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bununla birlikte, doküman analizine ilişkin bazı tartışmalara değinilmiş ve doküman analizinde göz önünde bulundurulması gereken hususlar üzerinde durulmuştur.

DOKÜMAN ANALİZİ

Belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizinde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri elde edilmektedir. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Bir başka ifadeyle doküman analizi, basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlemdir (Bowen, 2009). Bu süreç ayrıca, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi olarak da tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Aynı zamanda resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Ekiz, 2015). Diğer bir tanıma göre ise doküman analizi, birincil araştırma verileri kaynağı olarak çeşitli yazılı metin biçimlerini toplamak, gözden geçirmek, sorgulamak ve analiz etmektir (O'Leary, 2017). Kısacası, araştırma konusu hakkında diğer kişi ya da kurumlar tarafından yazılmış, hazırlanmış ya da yaratılmış çeşitli yazı, belge, yapım veya kalıntının toplanması ve incelenmesi doküman analizi olarak kabul edilmektedir (Seyidoğlu, 2016).

Bir araştırmanın konusu hakkında bilgi sağlayan her türlü yazılı materyale doküman (belge) denilmektedir (Balcı, 2016). Doküman, alanyazında fiziksel veri olarak da adlandırılmakta ve kişilere, topluluklara ya da kültürlerle ilişkin önemli bilgiler içermektedir (Baş & Akturan, 2017). Doküman analizi çalışmalarında iki tür belge/doküman kullanılmaktadır: Birincil belgeler ve ikincil belgeler. Birincil belgeler, incelenmesi istenen belirli bir olayı veya davranışı deneyimleyen kişiler tarafından üretilen, onların görgü tanıklarına atıfta bulunan belgelerdir. İkincil belgeler ise, olay yerinde bulunmayan ancak belgeleri derlemek için görgü tanıklarının ifadelerini almış veya bu ifadeleri okumuş kişiler tarafından üretilen belgelerdir (Bailey, 1994).

Patton'a (2002) göre dokümanlar, örgütsel süreçleri ve bu süreçlerin nasıl gerçekleştiğinin perde arkasını ve iç yüzünü görünür hale getirmektedir ve araştırma sorusuna göre, kimi zaman araştırmanın ana verisini oluştururken kimi zaman da yardımcı ve destekleyici veri kaynağı olarak araştırmaya katkı sağlayan bir unsur olabilmektedir (Güler vd., 2015). Bir araştırmanın parçası olarak sistematik bir değerlendirme için kullanılabilir dokümanlar, farklı şekillerde olabilmektedir. Diğer bir ifadeyle, farklı araştırmacılar dokümanları farklı şekillerde kategorize edebilmektedirler (Merriam, 2009). Örneğin Merriam (2009) ve Bryman'a (2012) göre, nitel araştırmalarda kullanılan dokümanlar kamuya ait herkese açık dokümanlar (örneğin, doğum-

ölüm-evlilik kayıtları, öğretim programları, kitle iletişim araçları, nüfus sayım istatistikleri, vb.) ve kişisel dokümanlar (günlük, mektup, gelişim kayıtları, otobiyografi, koleksiyonlar, vb.) olmak üzere iki kategoride sınıflandırılabilir. Bunlara ek olarak popüler kültür dokümanları (sosyal medya, radyo, gazete, çizgi filmler) ve görsel dokümanlar (film, video, fotoğraf) da diğer kategoriler arasında yer almaktadır (Bogdan & Biklen, 2007; Bryman, 2012). Ayrıca reklamlar, ajandalar, katılım kayıtları ve toplantı tutanakları, kitapçıklar, kitaplar, broşürler, günlükler, dergiler, etkinlik programlarının yer aldığı metinler, mektuplar, not kâğıtları, haritalar, çizelgeler ve gazeteler (kupürler/köşe yazıları) de dokümanların çeşitliliğine örnek olarak gösterilebilmektedir. Bu tür dokümanlar, genelde kütüphanelerde, gazete arşivlerinde, tarihi yerlerde ve kurumsal dosyalarda bulunmaktadır (Bowen, 2009). Resmi dokümanlar ise devlet kurumlarının ya da özel kuruluşların kurum içi, kurumlar arası ya da vatandaşlar ile yaptıkları yazışmalar olup organizasyon çalışmalarında önemli bir veri kaynağı olarak ortaya çıkabilmektedir. Bir doküman birden fazla türe örnek olarak da gösterilebilmektedir. Resmi kayıtlar, mektuplar, gazeteler, günlükler ve alanyazın taramasında kullanılan yayınlanmış veriler bu tür dokümanlara örnek olarak verilebilir (Hoepfl, 1997). Günümüzde, tüm bu veri kaynaklarının yanı sıra çevrim içi kaynaklar da doküman analizinde veri olarak kullanılabilir (Bryman, 2012; Merriam, 2009). Örneğin, internet kanalıyla elektronik ortamda sağlanan belge ve bilgiler araştırmacı için temel bir kaynak durumuna gelmiştir. Elektronik postalar, elektronik posta listeleri, sohbet odaları, bloglar, web siteleri, sosyal medya platformları, elektronik kaynaklar ve diğer etkileşimli teknoloji aracılı iletişim araçları bunlara örnek olarak gösterilebilir (Seyidoğlu, 2016). Diğer yandan Durdu (2016), farklı şekillerde isimlendiriliyor veya kategorilendiriliyor olsa da dokümanların yazılı, görsel ve fiziksel pek çok materyali kapsadığını ifade etmiş, romanların, gazetelerin, günlüklerin, mektupların, toplantı notlarının ve çeşitli amaçlarla hazırlanmış raporların doküman olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir.

Doküman analizi, nitel araştırmacılar için en kıymetli bilgi kaynaklarından biridir (Hoepfl, 1997). Dokümanlara bakarak, araştırılan olgu hakkında birçok detaylı bilgi elde edilebilmektedir (Travers, 2001). Doküman analizi, sadece yazılı olarak üretilen temsilleri değil, grafik temelli, harita, şema, grafik, fotoğraf gibi birçok kaynağı da barındırmaktadır (Freebody, 2003; Glesne, 2011; Merriam, 2009). Doküman analizi yapılırken, geçmişteki olguların yer aldığı yazı, resim ve ses kayıtları, raporlar gibi arşiv belgeleri dikkate alındığı gibi, araştırma sürecinde ortaya çıkan ya da oluşturulan resim, rapor, tutanak gibi belgeler de işleme tabi tutulmaktadır (Gürbüz & Şahin, 2017; Patton, 2002). Söz konusu belgeler, araştırmacının kendisi müdahalede bulunmadan kaydedilmiş/hazırlanmış metinler ve resimler olabileceği gibi (Bowen, 2009; Merriam, 2009), araştırma konusuyla ilgili olmak koşulu ile her türlü kitap, makale, istatistik, gazete yazısı, yasal belge, tutanak, biyografi, kişisel anı, vasiyet, finansal kayıtlar ve mektuplar da olabilmektedir (Glesne, 2011; Seyidoğlu, 2016). Bowen (2009) tarafından ifade edilen araştırmacının müdahalesi olmama durumu bazı veri türleri ile ilgili olup bu veriler müdahalesiz veri toplama yöntemleri bağlamında ele alınmaktadır (Hatch, 2002). Bu şekilde toplanan veriler hali hazırda bulunan metinlerden oluşmaktadır (Dolan, 2009; Merriam, 2009). Arşivler (banka hesapları, hasta kayıtları, üye kayıtları vb.), fiziksel izler (yazı karakterleri, parmak izi vb.), çeşitli kayıt belgeleri (elektrik, doğalgaz ve su sayaçları vb.), internetteki arama motorları ve web sayfaları söz konusu veri türleri içinde yer almaktadır (Erkuş, 2009). Eğitim araştırmaları kapsamında ise çocukların yapmış olduğu çalışma örnekleri, öğretmenlerin plan örnekleri, sınıf içi materyal listeleri (boyadan teknolojik tesisata kadar), öğretmenler odasının veya fiziki mekânların tasarımı ve göster-anlat günlerinde çocukların kullanmış oldukları materyal örnekleri gibi veri türleri bulunmaktadır (Hatch, 2002). Bununla birlikte, eğitim paydaşları ile yapılan röportajlar, katılımcılar tarafından hazırlanan öz değerlendirme raporları, tutulan not ve günlükler doküman analizi konusunda veri kaynakları olabilmektedir. Kütüphane katalogları ve arşivleri ise doküman elde edilebilecek kaynaklar arasındadır (Bowen, 2009). Merriam (2009) da eğitimle ilgili konular üzerine çalışan araştırmacıların faydalanabilecekleri pek çok toplumsal dokümanın olduğundan bahsetmiş, eğitime ilişkin konularda sunulan görüşlerin, kamu

kurumları veya özel kuruluşlar tarafından hazırlanan raporların ve şahsi kayıtların bu belgeler arasında sayılabileceğini belirtmiştir.

Müdahalesiz veri toplama yöntemleri bağlamında ele alınan ve hali hazırda bulunan belgeler üzerinden araştırma yapmaya imkân sağlayan doküman analizi kimi zaman da araştırmacı tarafından üretilmiş dokümanlar üzerinden ele alınmaktadır. Araştırmacı, hali hazırda bulunan dokümanların olası yan etkilerinin önüne geçmek için ya da belirli amaçlar doğrultusunda araştırılan konu, kişi veya olaylar ile ilgili detaylı bilgi alabilmek için dokümanlar üretebilmekte veya katılımcılardan dokümanları üretmelerini isteyebilmektedir. Örneğin, katılımcıdan, araştırılan konu ile ilgili çalışma başladığı sırada günlük tutması veya fotoğraflar çekerek bir takım veri setleri oluşturması istenebilir (Merriam, 2009).

Eğitim alanında eğitim programları, ders içerikleri, verilen bir eğitimin etkililiği ve eğitim uygulamaları doküman analizi yöntemiyle araştırılabilir. Örneğin, belirli bir zaman aralığında eğitimle ilişkili bir konuda hazırlanmış tezler, kitaplar veya makaleler analiz edilerek konu hakkında gerekli bilgi elde edilebilmektedir. Bu alandaki araştırmacılar araştırma konularıyla ilgili özgün kitaplar veya bilimsel makalelerden yararlanabilmektedirler. Bilimsel makalelerin yayımlandığı eğitim araştırmaları dergilerine üniversite kütüphanelerinden veya ULAKBİM'den ulaşılabilmektedir. Araştırma konusuna bağlı olarak eğitim alanına ilişkin Australian Education Index, British Education Index, Directory of Open Access Journals, ERIC, Proquest Digital Dissertations, Science Citation Index (SCI) ve Social Science Citation Index (SSCI) gibi indekslerden yararlanılabilmektedir. Ayrıca, Türkiye'deki tezlere YÖK-tez taramadan ulaşılabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014). Eğitim araştırmalarında araştırmacıların, kullanacakları dokümanların güvenilir ve geçerli kaynaklar olup olmadıklarını incelemeleri ve araştırma konusuyla ilgili birincil kaynaklara ulaşmaya çalışmaları gerekmektedir.

DOKÜMAN ANALİZİNİN KULLANIMI

Doküman analizi yönteminin bir araştırmada kullanılması belli bir mantığa dayanmaktadır. Bu yöntemde, araştırma sürecine dâhil edilmeden önce araştırmacının cevap vereceği sorulardan bahsedilmektedir: Neden dokümanlara ihtiyaç duymaktayım? Bu, benim araştırmama ne sağlayacaktır? Bundan yararlanmasam olur mu? (Ekiz, 2015). Bahsedilen sorulara tatmin edici yanıtlar bulunmasının yanı sıra, araştırma probleminin çözümünde etkili olabileceğine ikna olduğunda, araştırmacının amacına hizmet edebileceği kabul edildiğinde ve araştırma konusu için en uygun dokümanın mevcut olduğu anlaşıldığında araştırmacı doküman analizi yöntemini uygulamaya karar verebilmektedir. Araştırmacı, doküman analizi ile birlikte farklı yöntemlerle elde edilen bilgileri inceleyerek veri setleri arasındaki bulguları destekleyebilmekte, bulgular arasındaki ilişkiyi doğrulayabilmekte ve böylece tek bir araştırma kapsamında ortaya çıkabilecek olası önyargıların etkisini azaltabilmektedir (Bowen, 2009).

Nitel araştırma yaklaşımlarında doğrudan gözlem ve görüşme mümkün olmadığında ya da araştırmacının geçerliliği artırılmaya çalışıldığında görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, üzerinde durulan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de araştırmalara dâhil edilebilmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında, doküman analizi veya incelemesi tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işlev görebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Benzer şekilde doküman analizi aracılığıyla ortaya çıkan nitel çözümler görüşme sorularının veya gözlem formlarının temelini oluşturabilmekte (Glesne, 2011), tamamlayıcı bir rol üstlenebilmektedir (Bowen, 2009). Diğer bir ifadeyle, doküman analizi, nicel ve nitel araştırma tekniklerinin bir arada olduğu karma yöntem çalışmaları içinde de yer alabilmektedir (Bowen, 2009).

Doküman analizi ile birlikte ek veri sağlanmasının yanı sıra, olayla ilgili ek bir bakış açısı da sağlanabilmekte, tek bir veri toplama yönteminin getirebileceği olası yanlılık telafi edilebilmekte ve tüm bunlar da çalışmanın güvenilirliğini artırma potansiyeli taşımaktadır (Patton, 2002; Saldana, 2011). Yapılan araştırmalara bakıldığında, doküman analizi ile birlikte farklı veri

toplama yöntemlerinin kullanıldığı birçok çalışmanın olduğu görülmektedir (Akar, 2018; Atmaca, 2019; Ayantaş, 2019; Aydemir, 2019; Boylu, 2019; Buyuran, 2019; Çeven, 2019; Dedeoğlu Orhun, 2019; Doyğun, 2019; Geyik, 2019; Gözel, 2018; İlhan, 2018; Perçin, 2019; Sağlam, 2019; Şahin-Sak vd., 2018; Üçüncü Altuğ, 2019; Tosun, 2019; Yıldırım 2019). Örneğin, Özkanlı Ertuğrul (2019) okul öncesi eğitim politikalarının belirlenmesi ve değerlendirilmesini amaçladığı çalışmada, hem Türkiye'deki okul öncesi eğitime yönelik 1990-2019 zaman aralığında yayınlanan üst politika belgelerini incelenmiş hem de Millî Eğitim Bakanlığı personelleri, okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri, okul öncesi öğretmenleri ve sivil toplum kuruluşu temsilcileri ile görüşmeler yapılarak çalışmanın verileri toplanmıştır. Örneğin, Sak ve arkadaşları (2016) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli eğitime ilişkin inanışlarını, kendi söylemlerine dayalı uygulamalarını ve gerçek uygulamalarını inceledikleri çalışmada, okul öncesi öğretmenleriyle görüşmeler yaparak, onları sınıflarında gözlemleyerek ve öğretmenlerin günlük akış ve planları ile çocukların çalışma örneklerini inceleyerek çalışmalarının verilerini toplamışlardır.

Doküman analizi çoğunlukla diğer araştırma yöntemleri için bir tamamlayıcı olarak hizmet etmekle birlikte ayrı/bağımsız bir yöntem olarak da kullanılmaktadır (Bowen, 2009; Saldana, 2011). Yapılan araştırmalar incelendiğinde doküman analizi yönteminin tek başına kullanıldığı pek çok araştırmanın mevcut olduğu görülmektedir (Akşit, 2019; Al-Sharabi, 2019; Becerikli, 2019; Beşel & Yardımcıoğlu, 2017; Böyük, 2017; Çamurcu, 2019; Çelik, 2016; Doğanç, 2018; Fişekcioğlu, 2019; Karaca, 2018; Nas, 2019; Özdemir, 2019; Şahin, 2018; Taş, 2019; Tomris Korkmaz, 2019; Tuncer vd., 2011; Ucuzsatar, 2019; Wild vd., 2009; Yalçın, 2019; Zorluoğlu, Kızılaslan, & Sözbilir, 2016). Örneğin; Şahiner (2017) tarafından gerçekleştirilen tez çalışmasında, komputasyonel (bilişimsel/ computational) düşünme kavramı ile ilgili 2006-2016 yılları arasındaki bilimsel yayınlar incelenmiştir. Söz konusu çalışma sürecinde, doküman analizinin adımları takip edilerek ScienceDirect, Taylor ve Francis, IEEE ve SpringerLink veri tabalarından elde edilen 193 çalışma analize tabi tutulmuştur. Diğer bir çalışmada ise, Altun ve arkadaşları (2011) Türkiye'de 1987-2010 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurumu Tez tarama kataloğundaki okul öncesi eğitim alanında hazırlanmış doktora ve yüksek lisans tezlerini yayın yılları, hazırladıkları üniversite, hazırladıkları disiplin ve tezlerin katılımcıları değişkenleri açısından incelemişlerdir.

DOKÜMAN ANALİZİNİN AŞAMALARI

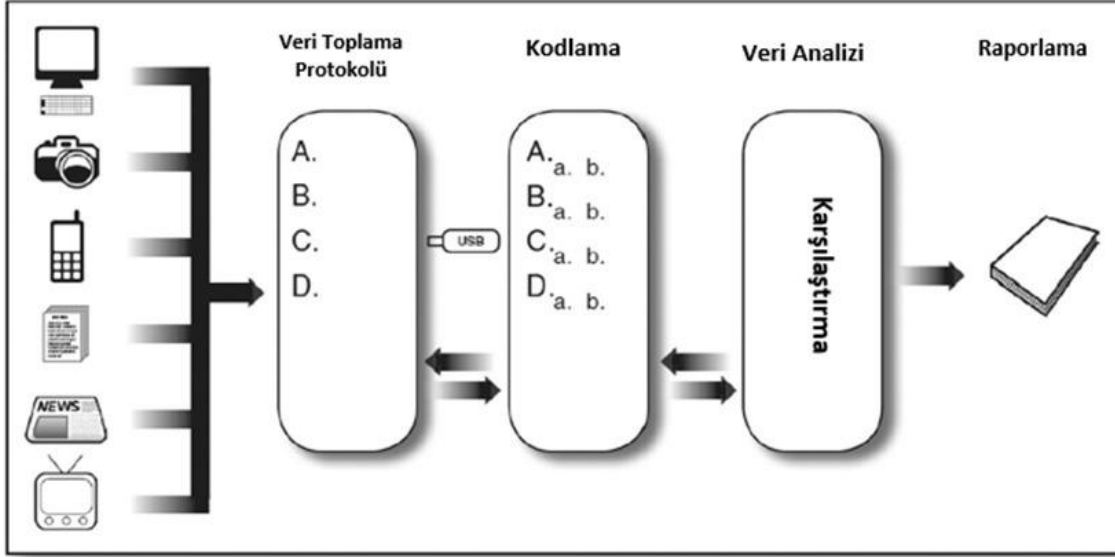
Doküman analizi, gözlem ve görüşme yöntemlerinde olduğu gibi bir dizi aşamadan oluşmaktadır. Ayrıca dokümanları veri kaynağı olarak kullanmak ile gözlem veya görüşmeyi veri kaynağı olarak kullanmak arasında hazırlık açısından çok da büyük bir farklılık bulunmamaktadır (Merriam, 2009). Doküman analizi yapılırken takip edilebilecek bir dizi aşama vardır ancak bahsedilen aşamalar daha çok genel bir yönerge ya da yol haritası olarak göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmacılar bu aşamaları, araştırma probleminin niteliğine, araştırma amacına, araştırma sürecinde elde edilmek istenilen veriye ya da dokümanları ne kadar kapsamlı ve derinlemesine incelemek istediklerine bağlı olarak yeniden yorumlayabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Altheide ve Schneider (2017) doküman analizinin aşamalarını şekilsel olarak aşağıdaki gibi göstermişlerdir.

Doküman analizinin aşamaları farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Örneğin, O'Leary (2017) bu aşamaları (1) bütün beklenmedik durumlar için plan yapma; (2) dokümanları toplama, (3) dokümanların güvenilirliklerini gözden geçirme ve onların kasıtlı ve kasıtsız kanıtlarını sorgulama ve (4) verileri analiz etme şeklinde sıralarken, Forster (1994) doküman analizinin beş aşamada yapılabileceğini belirtmektedir: (1) Dokümanlara ulaşma, (2) dokümanların orijinalliğini kontrol etme, (3) kodlama ve kategorilendirme için bir sistem benimseme, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma. Merriam (2009) da benzer şekilde doküman analizini şu şekilde aşamalandırmıştır: (1) Uygun dokümanları bulma, (2) dokümanların orijinalliğini kontrol etme, (3) kodlama ve kataloglama konusunda bir sistematik oluşturma ve (4) veri analizi yapma (içerik analizi yapma). Burada verilen farklı aşamalardan

hareketle, doküman analizinin belli bir plan içinde gerçekleştiği, amaca uygun dokümanlara ulaşılması gerektiği, ulaşılan dokümanların kontrolden geçirildiği ve uygun yöntemlerde analiz edildiği belirtilebilir.

Şekil 1

Doküman analizinin aşamaları



Dokümanları Bulma

Doküman incelemesine karar vermeden önce araştırmacının kendisine şu soruları sorması önemlidir: Bu araştırmada dokümanların kullanılmasına gerçekten ihtiyaç var mıdır? Eğer varsa, neden? Ne tür dokümanlara ihtiyaç vardır? Bu dokümanlar nereden elde edilebilir? Bu dokümanlara ulaşmak için öncelikle kim ya da kimlere ulaşmak gerekir? Yani istenen dokümanların elde edilmesinde devreye sokulması gereken kişiler var mıdır? Bu soruların doküman analizi sürecine başlamadan önce araştırmacı tarafından tatmin edici bir şekilde cevaplanması gerekmektedir. Aksi bir durumda, araştırmacı zamanının önemli bir kısmını araştırma açısından ciddi bir öneme sahip olmayan ve araştırmaya katkı sunmayan dokümanları toplamakla geçirebilmektedir. Ayrıca, elde edilen dokümanlar, araştırmacının temel araştırma probleminden uzaklaşmasına sebep olabilmektedir. Bu yüzden araştırma konusu ve problemi bağlamında doyurucu, uygun, net ve araştırmanın amacına hizmet edecek cevaplar verilmesi/bulunması önem arz etmektedir (Forster, 1994).

Araştırmacı yukarıda bahsedilen türdeki sorulara olumlu yanıt verdikten sonra ne tür dokümanlara ihtiyacı olduğunu saptamalıdır. Bazı durumlarda ne tür dokümanların gerekli olduğunu araştırmacı tarafından açık ve kesin bir biçimde saptanması güç olabilmektedir. Böyle bir durumda, araştırma problemi araştırmacı için rehber işlevi görmektedir. Araştırma problemi ya da problemleri, ne tür dokümanlara ihtiyaç duyulduğu konusunda araştırmacıya en azından genel bir çerçeve sağlamakta (Forster, 1994) ihtiyaç duyduğu doküman türlerine karar veren araştırmacı, daha sonra bu dokümanları nereden elde edebileceğini saptamaktadır. Kütüphaneler, tarihi topluluklar, arşivler ve organizasyon dosyaları dokümanların elde edilebileceği yerler arasında yer almaktadır (Merrriam, 2009).

Dokümanları elde etme konusundaki son kritik aşama, gereksinim duyulan dokümanlara ulaşma noktasında kim ya da kimlerin yardımcı olabileceğidir. Pek çok durumda dokümanlar kurumlardan ya da bireylerden düşünüldüğü gibi kolay elde edilmemektedir. Çünkü bazı dokümanlar, kurumların (özellikle de resmi olanlar) dışarıya vermeyi uygun göremeyeceği bilgiler ve veriler içerebilmektedir. Ayrıca bazı kurumlar tarafından dokümanların zarar görebileceği ya da kaybolabileceği endişesinden ötürü araştırmacıların bu dokümanları incelemelerine izin verilmeyebilmektedir. Bazı dokümanların düzenli olarak tasnif edilmemiş

olması ve anlaşılır bir şekilde kaydedilmemiş olması da araştırmacı açısından ayrı bir sıkıntı oluşturabilmektedir. Bu nedenlerle doküman analizinin en kritik aşamalarından birisi dokümanları uygun kaynaklara (bireysel ve kurumsal düzeyde) ulaşarak elde etmektir. Eğer ihtiyaç duyulan dokümanlar gizlilik taşııyorsa, araştırmacının kişi ya da kurumlara doğrudan başvurarak dokümanları elde etmesi mümkün olabilmektedir. Dokümanlar doğru ve yetkili kaynaklardan ve mümkün olduğunca yazılı (resmi) yollardan elde edilmeli ve daha sonra araştırmada isim yazılarak referans olarak belirtilmelidir. Aksi takdirde, yetkisi olmayan kişilerden ve onay alınmadan elde edilen dokümanların araştırmada kullanılması etik sorunlara sebep olabilmektedir (Forster, 1994).

Dokümanların Orijinalliğini Kontrol Etme

Doküman analizinin önemli noktalarından biri de araştırmacının elde ettiği dokümanların orijinal olup olmadığını kontrol etmesidir. Orijinalliği kontrol edilmeden bir araştırmada kullanılan dokümanlar, daha sonraki süreçte dokümanın ait olduğu asıl kaynaklar tarafından sahiplenilmediği takdirde hem araştırmacının hem de araştırmacının güvenilirliği sorgulanabilmektedir. Dolayısıyla da araştırma için harcanan her türlü emek, zaman ve para heba olabilmektedir (Forster, 1994). Bir dokümanın özgünlüğünü ve doğruluğunu araştırmak ve bunlara karar vermek araştırma işleminin bir sürecidir. Dokümanın kökenini, yazarını, yazılma sebebini ve yazıldığı bağlamı-içeriği etkili bir şekilde değerlendirmek araştırmacının sorumluluğundadır (Merrriam, 2009).

Platt'a (1981) göre bir belgenin yakından incelenmesini gerektiren bazı durumlar ortaya çıkabilmektedir. Bu tür durumlar, (1) belge bir anlam ifade etmediğinde veya bariz hatalar içerdiğinde, (2) tarz, içerik vb. açısından iç tutarsızlıklar olduğunda, (3) aynı belgenin farklı sürümleri olduğunda, (4) mevcut sürüm şüpheli veya güvenilir bir ikincil kaynaktan elde edildiğinde ve (5) belgenin, metnin okumasında menfaati olan bir kişi veya kişilerin elinde bulunması durumunda şeklinde belirtilmiştir. Fitzgerald (2012) araştırmacıların dokümanı değerlendirmek için bir takım kritik sorular sorması gerektiğini vurgulamıştır. Farklı kaynaklarda araştırmacının dokümanın özgünlüğü hakkında karar verirken sorabileceği farklı sorulardan bazıları şunlardır:

Belgenin tarihi nedir? Bu belge bana nasıl ulaştı? Belgenin görünürdeki özgünlüğünü garanti edecek başka destekler var mıdır? Belgenin özgün halinde eksik olan bölümler var mıdır? Belge bir başkası tarafından düzenlenmiş veya özgün haline müdahalede bulunulmuş mudur? Eğer doküman gerçekse hangi koşullar altında ve neden üretilmiştir? Yazarı kimdir? Yazar bu dokümanı oluştururken neyi amaçlamıştır? Bu doküman kimin için üretilmiştir? Yazarın bu dokümanı oluştururken sahip olduğu bilgi kaynakları nelerdir? Dokümanı oluşturan yazarın bir ön yargısı var mıdır? Dokümanı yazan insan nereye kadar doğruyu söylemek istemektedir? (Clark, 1967; s. 238-239).

Bütün bu sorular ve sorulara verilecek cevaplar, dokümanların güvenilirliği konusunda araştırmacı için bir fikir sağlamaktadır. İdeal olanı, dokümanları elde etme sürecinde mümkün olduğu kadar açık ve net yolların takip edilmesi ve dokümanların yetkili kişilerden ya da resmî kurumlardan izinler alınarak toplanmasıdır. Dokümanların bu şekilde elde edilmesi bile mutlak anlamda araştırmada kullanılacakları anlamına gelmemektedir. Bu nedenle dokümanlar elde edilirken araştırmacının, dokümanı sağlayan kişi ya da kurumlara, elde ettiği dokümanları araştırma raporunda kullanıp kullanamayacağını, bu dokümanları açık bir şekilde referans olarak gösterip gösteremeyeceğini sorması gerekmektedir (Forster, 1994).

Kodlama ve Kataloqlama Konusunda Bir Sistematik Oluşturma

Dokümanlara ulaşma ve dokümanların orijinalliğini kontrol etme süreçleri tamamlandığında, araştırmacı kendisiyle ve dokümanlarla baş başa kalmaktadır. Bu aşama, dokümanların anlaşılması ve çözümlenmesi sürecidir. Bu süreçte dokümanların nasıl kullanılacağı da açıkça ortaya çıkmaktadır. Eğer araştırmacı, araştırmasını sadece dokümanlara dayalı olarak gerçekleştirmeyi planlamışsa, ulaştığı dokümanları belirli bir sistem içinde ve birbirleriyle

karşılaştırmalı olarak çözümlenmesi gerekmektedir (Forster, 1994). Bu nedenle, araştırmacı kodlama ve kataloglama konusunda kendisine bir sistematik oluşturmalıdır. Eğer mümkünse yazılı dokümanlardan özgün olanlar kopya edilmeli, insan eliyle yapılan eserler ise fotoğraflanmalı ve bunların video kaydı alınmalıdır. Kodlama konusunda temel tanımlayıcı kategoriler oluşturmak, araştırmacının analiz ve yorumlama sürecinde bilgiye kolay ulaşabilmesinde kolaylık sağlayacaktır (Merriam, 2009).

Veri Analizi Yapma

Verinin analizinde içerik analizi ve tematik analiz sıklıkla kullanılmaktadır (Bowen, 2009). Bryman'a (2012) göre ise veriyi analiz etmek ve yorumlamak için içerik analizi, göstergebilim, yorumbilim ve söylem çözümlenmesi kullanılabilir. Bu aşamada, temel bir soru üzerinde durulmaktadır: *Elde edilen dokümanlar, araştırmada kullanılacak tek bir veri setini mi oluşturmaktadır? Diğer bir ifadeyle, yapılan çalışma, sadece bir doküman analizi ve incelemesi midir, yoksa dokümanlar diğer nitel araştırma yöntemleriyle birlikte mi kullanılmaktadır?* İkinci durumda, yani dokümanların diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılması durumunda, karmaşık bir veri analizine ya da bir dizi aşamalar takip etmeye gerek duyulmamaktadır. Dokümanlardan elde edilen veriler, görüşme ya da gözlemler yoluyla elde edilen verilerin desteklenmesi, çürütülmesi ya da araştırmacının alternatif açıklamalar getirmesi amacıyla kullanılabilir. Bu durumda, dokümanların nasıl kullanılacağı ve analiz edileceği, önceden belirlenen problem ve alt problemler yoluyla zaten hazırlanmıştır. Başka bir ifadeyle doküman analizine temel olacak kategori ve temalar zaten hazır bir durumdadır. Bu temalar doğrultusunda araştırmacı, dokümanlardan destekleyici, çürütücü ya da alternatif açıklamalara olanak tanıyacak kısımları araştırma raporunda kullanabilmektedir (Forster, 1994).

Yukarıda bahsedilen durumdan farklı olarak dokümanlar tek başına bir araştırmacının veri setini oluşturabilmektedir. Bu durumda dokümanların, araştırmacının amacına göre kapsamlı bir içerik analizine tabi tutulmasına gerek duyulmaktadır. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya olanak tanıyan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2014). İçerik analizi ile yazılı veya görsel (gazete, dergi, konuşma dokümleri, film, internet siteleri, reklamlar, vb.) içeriklerin öne çıkan belirgin veya örtük anlamları sistematik olarak analiz edilebilmektedir (Fraenkel vd., 2012; Saldana, 2011).

Dokümanların içerik analizi kapsamında kullanılması durumunda dört aşamalı bir analiz süreci takip edilebilmektedir: Analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma (Bailey, 1994). Bu aşamalar şu şekilde açıklanabilir:

(1) Analize konu olan veriden örneklem seçme: Doküman analizine dayalı araştırmalarda, bazen doküman verisinin bir bütün olarak analiz edilmesi zor olabilmektedir. Böyle bir durumda, eldeki veri setinin içinden bir örneklem seçilmesi gerekmektedir. Örneğin; Scratch yazılımının programlama öğretiminde kullanımı ile ilgili yapılmış mevcut çalışmaları incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir çalışmada (Çatlak vd., 2015) araştırma konusu ile ilgili 53 adet dokümana ulaşılmış ve bu dokümanlardan 32 tanesi çalışma kapsamında incelenmiştir.

(2) Kategorilerin geliştirilmesi: Araştırmacı, araştırma sürecine girmeden önce, alandaki kuramlardan yola çıkarak ya da kendi geliştirdiği kategoriler veya temalar yoluyla işe başlayabilmektedir. Bu kategoriler veya temalar, aynı zamanda yapılacak doküman analizi için de temel kategorilerin oluşturulmasını sağlamaktadır. Örneğin; eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi ile ilgili yapılan bir araştırmada (Turna & Bolat, 2015), ProQuest tez veri tabanında belirlenen bazı kriterlere göre tezlerin yayınlanma yılları, alt veri tabanları, kullandıkları dil, yayınladıkları ülke ve hangi konularla ilgili olduğu şeklinde farklı kategoriler oluşturulmuştur.

(3) Analiz biriminin saptanması: Araştırmacının amacına bağlı olarak değişik analiz birimlerinin mevcut olduğu belirtilmektedir: sözcük, tema, karakter, cümle veya paragraf, madde ve içerik.

Alanyazın incelendiğinde, bazı çalışmalarda (örneğin; Güney, 2019) analiz birimi olarak temanın seçildiği, bazı çalışmalarda (örneğin; Danışman, 2019) ise içeriğin kullanıldığı görülmektedir.

(4) Sayısallaştırma: Belli bir doküman içinde hangi kavramların, hangi olayların ya da hangi tür değerlendirmelerin ne ölçüde yer aldığını belirlemek amacıyla yapılan bir işlemdir (Arslanoğlu, 2016). Bazı araştırmacılar, elde ettikleri veriyi nicelleştirerek ya da sayısallaştırarak sunmayı tercih edebilmektedir. Bu durumda, sayısallaştırma yapılırken belirlenen kategorinin dokümandaki mevcudluğu (var veya yok) dikkate alınmaktadır. İlgili kategorinin yüzdelerle dağılımı çıkarılmakta ve kategorinin ilgili dokümanda kapsadığı alan bir ölçüt olarak kullanılmaktadır. Örneğin 1997-2017 yılları arasında kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelendiği bir çalışmada (Gündoğdu Irmak, 2018) ulaşılan tezlerin değerlendirilmesinde doküman analizi yöntemi kullanılmış ve elde edilen bulgular, frekans ve yüzdelerle dağılımları üzerinden sunulmuştur.

Doküman analizinin yapıldığı çalışmalarda, veriler üzerinde işleme dayalı analizlerden ziyade, anlamlı bağlar kurulacak ve birtakım çıkarımlarda bulunulacak tarzda düzenlemelerin yapılması söz konusudur (Can, 2017). Bu işlem, doküman analizinin önemli noktalarından biri olarak kabul edilmekte ve bu noktada araştırma konusuyla ilgili veriyi elde edebilecek tarzda tarama işlemi yapmanın ve veri kaydı için sistem geliştirmenin gerekliliği vurgulanmaktadır (Gürbüz & Şahin, 2017). Sonuç olarak, belgelerde yer alan verilerin öznel yorumlayıcısı olarak araştırmacı, analiz sürecini olabildiğince titiz ve şeffaf hale getirmelidir (Bowen, 2009).

DOKÜMAN ANALİZİNİN AVANTAJLARI-DEZAVANTAJLARI

Her araştırma yönteminde olduğu gibi doküman analizi yönteminin de avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Doküman analizinin avantajları şu şekilde sıralanabilir:

Düşük Maliyet ve Ekonomiklik

Doküman analizi yöntemi az zaman almaktadır ve bu nedenle diğer araştırma yöntemlerinden daha verimlidir. Bu yöntem, yeni verilerin toplanmasının mümkün olmadığı durumlarda tercih edilmektedir çünkü araştırmacının ulaşmaya çalıştığı veriler, zaten dokümanlarda mevcuttur (Bowen, 2009; Merriam, 2009). Doküman analizi, görüşme ya da gözlemin kullanıldığı çalışmalarda yapılan seyahati, ham verinin yazıya dökülmesi için ihtiyaç duyulan kaynakları, görüşmelerin ayarlanması ve gerçekleştirilmesi için harcanan zaman ve emeği en aza indirebilmektedir. Ayrıca nicel araştırmaya göre zaman, emek ve para açısından daha maliyetli olan nitel araştırmanın bu olumsuz yönü doküman analizinde çoğu zaman söz konusu değildir (Bailey, 1994; Merriam, 2009).

Kullanılabilirlik

Doküman analizi, araştırmacıya oldukça kolaylık sağlamaktadır. Bir taraftan dokümanların elde edilmesinde zamansal ve maddi bir tasarruf imkânı sunarken (Merriam, 2009) diğer taraftan, araştırılan konunun üzerinde doğrudan yoğunlaşmaya fırsat vermektedir (Ekiz, 2015). İnternet ortamında yer alan pek çok doküman, yazarın izni olmadan kullanılmaya müsait olabilmektedir. Bu durum, doküman analizini nitel araştırmacılar açısından daha cazip bir seçenek haline getirmektedir (Bowen, 2009).

Örneklem Büyüklüğü

Doküman analizi, anket araştırmalarında olduğu gibi geniş bir örneklem oluşturulmasına imkân sağlamaktadır. Araştırmacı, günümüzde var olan yazılı ve görsel materyallerin çokluğu ve yoğunluğunu bir fırsat olarak kullanabilmektedir. Ayrıca, üzerinde çalıştığı konu hakkında üretilmiş çeşitli yazılı ve görsel materyal ve malzemelere ulaşmak yoluyla örneklemi büyütebilmektedir. Bu şekilde, nitel araştırma yaklaşımlarının en önemli sınırlılıklarından birisi olan ve daha çok örneklemin dar kapsamından kaynaklanan genelleme sorunu da bir ölçüde çözümlenmektedir (Bailey, 1994).

Uzun Süreli (Zamana Yayılmış) Analiz

Doküman analizi uzun bir zaman dilimi içinde gerçekleşmekte, birçok olay ve ortamı kapsamaktadır (Yin, 2014). Deneysel araştırmaların ya da anket çalışmalarının aksine, gözlem yönteminde olduğu gibi, uzun süreli araştırmalarda etkili olarak kullanılabilir. Ayrıca gazete, dergi ve kurumsal dokümanlar gibi süreli materyaller ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş kitaplar, anılar ve benzeri dokümanlar, bir araştırma problemi hakkında geniş bir zaman dilimine dayalı analizi mümkün kılmaktadır (Bailey, 1994). Aynı doğrultuda, eğitimde değişen ve gelişen trendler hakkında araştırmacılara fikir de sağlamaktadır (Fraenkel vd., 2012). Araştırma problemine ilişkin olarak yazılı ve görsel dokümanların incelenmesi daha zengin ve kapsamlı bir çıkarım sağlanması açısından oldukça önemli görülmektedir. Çünkü olguya ya da olaya ilişkin çok çeşitli kaynaklardan bilgi toplanması araştırmacıya farklı bakış açısı kazandırabilmekte, ayrıca farklı yaklaşımların incelenmesi ve sentezlenmesine imkân sağlayabilmekte ve bu da araştırmanın geçerliliğini artırabilmektedir (Baş & Akturan, 2017; Saldana, 2011).

Bireysellik ve Özgünlük

Doküman analizi, bireye özgü davranış ve duyguların, araştırmacının belirlediği bir zaman diliminde kaydedilmesinden ziyade, olduğu anda ve bireyin kendisi tarafından özgün bir şekilde kaydedilmesi temeline dayanmaktadır (Bailey, 1982; akt: Yıldırım & Şimşek, 2013).

Nitelik ve Kesinlik

Yazılı hale getirilmiş ya da görsel belgeler şeklinde düzenlenmiş dokümanlar, organize edilmiş ve gözden geçirilmiş olmaları nedeniyle ayrı bir avantaj sağlamaktadır. Örneğin, uzman kişiler tarafından kaleme alınmış ders kitapları, gazetelerdeki köşe yazıları, kurumsal dokümanlar ya da kurum yıllık raporları oldukça düzenli olabilmektedir. Bu tür dokümanların kullanıldığı nitel çalışmalarda, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği artmaktadır (Saldana, 2011). Dokümanlarda yer alan kişilerin, kaynakların (referansların) ve olayların ayrıntıları araştırma raporuna eklenebilmektedir (Yin, 2014). Bu durum aynı zamanda araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlamaktadır.

Verinin Çeşitlendirilmesi

Dokümanlar nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi başka veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılabilir. Veri kaynakları, birbirlerinin bütünlenmesi için kullanılabilir gibi karşılıklı olarak sınanması amacıyla da önemli olabilmektedir (Balci, 2016; Patton, 2002). Böylece bu durumun verinin çeşitlendirilmesi (data triangulation) amacına hizmet edeceği ve araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde artıracığı belirtilmektedir (Hatch, 2002; Patton, 2002; Saldana, 2011).

Kolay Ulaşılacak Kaynaklar

Doküman analizi, araştırmacının çalıştığı konuyla ilgili kişi ya da kurumlara doğrudan ulaşamayacağı durumlarda önemli bir bilgi toplama yöntemi olmaktadır. Tarihsel olay, olgu, kültür ya da gelenekler ile ilgili dokümanların yanı sıra, güncel belgeler ve anonim kaynaklar nitel araştırmalarda zengin bir veri kaynağı olabilmekte ve çalışmaya bağlamsal olarak anlam katabilmektedir (Bailey, 1994; Glesne, 2011). Doküman analizi yöntemi, araştırılan konunun geçmişe dönük derinlemesine araştırılmasını sağlamaktadır. Dokümanın kayıt altına alındığı dönem içinde meydana gelen değişimin analizine olanak sunmaktadır (Bowen, 2009). Ayrıca daha nesnel sonuçlara ve bulgulara ulaşılması için kayda değer ipucu elde etmek mümkün olabilmektedir (Kozak, 2017).

Tepkiselliğin Olmaması

Gözlem ve görüşme gibi nitel veri araştırma yöntemleriyle kıyaslandığında, araştırmacının karşılaştığı denek ya da katılımcı tepkiselliği ile ilgili sorun bu yöntemde söz konusu değildir.

Çünkü araştırmacı ile araştırmaya katılan bireyler/denekler arasında doğrudan fiziksel, davranışsal ve duygusal bir etkileşim yoktur (Bailey, 1994; Bowen, 2009). İnsan davranışlarını veya bu davranışlar sonucu ortaya çıkan etkinlikleri doğal akışa müdahale etmeden araştırmaya imkân vermesi de doküman analizinin avantajları arasındadır (Bowen, 2009; Bryman, 2012; Hatch, 2002).

Doküman analizi yönteminin yukarıda sıralanan avantajları yanında bazı dezavantajlarından ve sınırlılıklarından bahsedilmektedir. Bu dezavantajlar/sınırlılıklar aşağıda sıralanmıştır:

Detayların Yetersizliği

Doküman analizinin sınırlılıklarından biri, araştırmacı için gerekli olan dokümanlarda yeterli detayların bulunmamasıdır. Çünkü genel olarak dokümanlar, araştırma amacı dışında başka bir amaç için üretilmekte ve araştırma gündeminden bağımsız olarak oluşturulmaktadır. Bu durumun sonucu olarak, bazı dokümanlar araştırma sorusunu cevaplamak için yeterli ayrıntı sağlayamamaktadır (Bowen, 2009). Ayrıca bilgi paylaşımı konusundaki sınırlılık nedeniyle, bilgiye ulaşma ne kadar izin veriliyorsa o kadar elde edilebilmektedir. Bilginin kontrolsüz ve denetimsiz büyümesi nedeniyle, ulaşılan kaynakların ya da elde edilen bilginin güvenilirliği konusunda da akılda soru işaretleri kalmaktadır (Kozak, 2017).

Seçilmişlik ve Eksiklik

Ulaşılan dokümanlarda yer alan bilgiler eksik ya da yanlış kaydedilmiş olabilmektedir (Erkuş, 2009; Patton, 2002; Yin 1994). Araştırmada kullanılan dokümanlar, belirli bir grubun ya da kurumun niteliğini yansıtabilmektedir. Bu durum, sonuçların genellenebilirliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca pek çok doküman, araştırma amaçlı üretilmediğinden, araştırma yapılan konuya ilişkin eksik bilgi içerebilmektedir (Bailey, 1994; Cardno, 2018; Merriam, 2007).

Erişim Zorluğu

Bazı durumlarda, dokümanlara ulaşmak zor olabilmektedir. Örneğin bazı veri kaynakları, araştırmacının araştırma yapması amacıyla oluşturulmadığı ve hazırlanmadığı için birtakım bilgilere ulaşma noktasında sorunlar yaşanabilmektedir (Cardno, 2018; Erkuş, 2009). Dokümanların elde edilmesi konusunda yasal izinlerin alınmasının yanı sıra doküman sahiplerinin de onayının alınması araştırmacıya güçlük oluşturabilmektedir (Bowen, 2009; Hatch, 2002). Dokümanlarda bazı önemli bilgiler kaydedilmemiş ya da gizlilik kapsamına alınmış olabilmektedir. Bazı dokümanlar hassas bilgiler içerebildiği için paylaşımı konusunda tereddütler yaşanması da olasıdır (Hatch, 2002). Bu da araştırmacının gereksinim duyduğu veriye ulaşmasına engel teşkil edebilmektedir (Bailey, 1994; Patton, 2002).

Önyargılı Seçicilik

Bazı dokümanlar, önyargılı seçicilik özelliği taşıyabilmektedir (Yin, 1994). Diğer bir ifadeyle, ulaşılan dokümanların kişi ya da kurumların politikaları ve prensipleri ya da kuruluşların gündemleriyle uyumlu olması muhtemeldir. Dokümanlar, hazırlayanların ideolojilerini ve değer sistemlerini yansıtıyor olabilirler (Saldana, 2011). Özellikle kişisel doküman kategorisinde bulunan belgeler ilgili kişi ve kurumların bakış açılarını yansıttığı için oldukça öznelirler (Cardno, 2018; Merriam, 2009). Bununla birlikte, dokümanlar kayıt altına alınırken bazı noktalar üzerinde daha fazla durulabilmekte ve belirli bir organizasyon birimi (örneğin insan kaynakları) vurgulanabilmektedir (Bowen, 2009).

Olası Yanlılık

Dokümanları yazan bireyler ya da gruplar, olayları abartmış veya hikâyelerin dramatikliğini artırmak için olayları tamamen uydurmuş da olabilmektedir. Dokümanların olaylar ve sosyal bağlamlar hakkında çarpıtılmış görüşler sunması da olası dezavantajlar arasında yer almaktadır (Hatch, 2002). Dokümanların orijinalliyi, özgünlüğü ve güvenilirliğini tespit etmek de bir diğer güçlüktür (Merriam, 2007). Bazı durumlarda dokümanlar para kazanmak amacıyla da

yazılmış olabilmektedir. Ya da dokümanları yazan kişiler, kendilerini haklı veya iyi gösteren fakat duruma dâhil olmuş diğer bireylerin farklı ve çatışan fikirlerini görmezden gelen dokümanları kaleme almış olabilmektedir. Bu tür dokümanlar araştırmaya dâhil edildiği zaman, elde edilen sonuçların geçerliğinin olumsuz yönde etkilenmesi söz konusu olabilmektedir (Bailey, 1994).

Standart Bir Formatın Olmaması ve Kodlama Güçlüğü

Genel olarak dokümanlar, dokümanı oluşturan kişi, grup, kurum ya da kuruluşun özel amaçları doğrultusunda hazırlanmaktadır. Dokümanların hazırlanış amaçlarındaki bu farklılık, standart bir formatın ortaya konamamasına neden olmaktadır. Bu durum ise araştırmacıların dokümanlar arasında karşılaştırma yapmalarını zorlaştırmaktadır. Diğer yandan, dokümanların standart bir formatta hazırlanmamış olması, araştırmacı açısından kodlama konusunda da zorluk oluşturmaktadır (Bailey, 1994).

Yorumlama Güçlüğü

Bazı dokümanların, kayıtlar, fotoğraflar ya da metinler gibi materyalleri içermesinden dolayı araştırmacı tarafından yorumlanması gerekmektedir. Bu bağlamda, araştırmacı, elde ettiği dokümanları sadece analiz etmekle kalmamakta ayrıca dokümanları yorumlayarak yeniden oluşturmaktadır. Özellikle de görsel verinin kelimelere dökülerek yorumlanmasında araştırmacıya büyük bir iş düşmektedir (Baş & Akturan, 2017). Dokümanların neden, ne amaçla ve nasıl oluşturulduğunu anlamak ise ayrı bir güçlük oluşturmaktadır (Patton, 2002).

Yukarıda sayılan dezavantaj veya sınırlılıklar göz önünde bulundurulduğunda doküman analizinin diğer veri kaynaklarının kullanıldığı araştırmalardaki sorunlardan çok da farklı sorunlar barındırmadığını söylemek mümkündür (Platt, 1981). Bu nedenle, doküman analizi aşamalarının doğru ve sistematik bir şekilde takip edilmesi durumunda söz konusu dezavantaj ve sınırlılıkların etkisi en aza indirilebilir.

DOKÜMAN ANALİZİNE İLİŞKİN BAZI TARTIŞMALAR

Doküman Analizi Bir Araştırma Yöntemi Mi, Bir Nitel Veri Toplama Tekniği Mi Yoksa Bir Nitel Veri Analiz Yöntemi Mi?

Sosyal bilimlerde son zamanlarda kullanımı artan doküman analizine ilişkin farklı bakış açıları bulunmaktadır. Örneğin, doküman analizini bağımsız bir araştırma yöntemi olarak niteleyen araştırmacılar bulunmaktadır (Ahmed, 2010; Bowen, 2009; Cassell & Symon, 2004; Özkan, 2020; Wach & Ward, 2013). Bununla birlikte, Kıral (2020) doküman analizini bir nitel veri analiz yöntemi olarak ele alırken, O'Leary (2017) bir veri toplama tekniği ve aynı zamanda dolaylı bir veri analiz yöntemi olarak doküman analizi üzerinde durmuştur. Araştırmalarda nelerin araştırma yöntemini oluşturduğu ve araştırma yöntemlerinin nasıl kategorize edilmesi gerektiği konusunda bir fikir birliği bulunmamaktadır. Araştırmaların yöntem bölümleri, veri toplama tekniklerini (örneğin görüşme, gözlem) ve veri analiz tekniklerini (örneğin nitel, nicel) içermektedir. Araştırma yönteminin nitel veya nicel olarak etiketlenmesinden ziyade veri toplama tekniğiyle kategorize edilmesinin daha mantıklı olduğu söylenebilir. Örnek olarak, gözlem, veri toplama tekniği olarak kullanılmışsa, bu çalışma gözlem araştırması olarak adlandırılır (Chu & Ke, 2017).

Alanyazında doküman analizinin çoğunlukla diğer araştırma yöntemleri için bir tamamlayıcı olarak kullanılmakla birlikte bağımsız bir yöntem olarak kullanıldığı da görülmektedir (Bowen, 2009; Saldana, 2011). Mogalakwe (2006), sosyal bilim araştırmalarında derinlemesine görüşmeler ve katılımcı gözlemlerin yanı sıra daha az önem verilen bir araştırma yöntemi olarak doküman analizinin bazen tek başına bazen de diğer sosyal bilim araştırmalarına ek olarak kullanıldığını belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle, sosyal bilimlerde doküman analizi araştırma protokolüne sıkı sıkıya bağlılık gerektiren bilimsel bir yöntem olarak ifade edilmiştir. Yin (2014) bir araştırma yöntemi olarak doküman analizinin özellikle tek bir fenomen, olay, organizasyon

veya programın zengin açıklamalarını ortaya koyan yoğun çalışmalar şeklinde açıklanan nitel vaka çalışmaları için geçerli olduğunu belirtmiştir. Mogalakwe (2006) doküman analizinin saygı duyulan bir bilimsel araştırma yöntemi olarak sosyal bilimciler tarafından tam bir güvenle kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Veri toplama ve analiz teknikleri, herhangi bir araştırma yönteminin iki ana bileşenidir. Ancak araştırma yöntemleri veri toplama tekniğiyle kategorize edilmeli ve adlandırılmalıdır (Chu & Ke, 2017). Bilimsel gerçekliğe ulaşmak için gerekli verinin toplanıp analiz edilme ve raporlaştırma sürecinin belirli bir sistem dâhilinde yürütülmesi araştırma yöntemi olarak anılmaktadır. Bir araştırma yönteminde çalışmanın amacına uygun olarak farklı teknikler kullanılırken, yöntem ile tekniğin uyumlu olması da önemlidir. Örneğin, bir çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılırken, veri toplama tekniği olarak da doküman analizi kullanılabilir. Doküman analizi dokümanları incelemek veya değerlendirmek için sistematik bir işlem olup anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir. Ayrıca doküman analizinde analitik işlem süreci, dokümanlarda yer alan verilerin bulunmasını, seçilmesini, değerlendirilmesini (anlamlandırılmasını) ve sentezlenmesini içermektedir (Bowen, 2009). Bu nedenle, doküman analizinde de diğer araştırma yöntemlerindeki bilimsel süreçlerin takip edildiği söylenebilir. Doküman analizi veri toplama tekniği olarak kullanılması durumunda ise bilimsel araştırma sürecinin bir parçası haline gelmektedir. Özetle yukarıdaki açıklamalar ışığında doküman analizinin bir araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür.

Yöntem Çeşitlemesi (Triangulation) ile Veri Çeşitlemesi Aynı Şey Mi?

Çeşitleme (triangulation), araştırmacının bir çalışmanın bulgularının yalnızca tek bir yöntemin, tek bir kaynağın veya tek bir araştırmacının önyargısının bir sonucu olduğu suçlamasına karşı korunmasına yardımcı olmaktadır (Patton, 1990). Ancak Grix'e (2001) göre yöntem çeşitlemesi, veri çeşitlemesi ile karıştırılmamalıdır. Yöntem çeşitlemesi araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi farklı kaynaklardan verilerin toplanmasıdır. Veri çeşitlemesi ise aynı fenomeni araştırmak için birden fazla veri kaynağının kullanılmasıdır (Grix, 2001). Sosyal bilimlerde araştırmacılar genelde yöntem çeşitlemesi yaparken, araştırdıkları konu ile ilgili görüşmeler ve gözlemler yaptıktan sonra konu ile ilgili dokümanları analiz etmektedirler. Oysaki araştırmacıların araştırma konusu ve amacına bağlı olarak bunun tam tersini de yapabileceklerini gözden kaçırmamaları gerekmektedir. Diğer bir ifade ile araştırma amacına bağlı olarak doküman analizi yöntemini kullanmaya karar vermiş bir araştırmacı, doküman analizini yaptıktan sonra yapacağı görüşme ve gözlemler ile çalışmasını derinleştirerek geçerlik ve güvenilirliği artırabilmektedir (Grix, 2001).

Doküman Analizinin Kullanıldığı Bir Araştırma Bir Alanyazın Taraması Mı?

Bazı araştırmacıların doküman analizini alanyazın taraması olarak algıladıkları söylenebilir. Her ne kadar Ahmed (2010) alanyazın taramasının doküman analizinin iyi bir örneği olduğunu belirtmiş olsa da özellikle şunun belirtilmesinde fayda bulunmaktadır: Alanyazın taraması bir doküman analizi değildir (O'Leary, 2017). Çünkü alanyazın taraması, veri toplama ve toplanan verinin öneminin tartışılması, toplanan verilerin problemle ilişkisinin kurulması ve bilginin sınıflandırılması aşamalarından oluşan bir süreçtir (Anderson, 1990; akt. Balcı, 2016) ve araştırma konusu hakkında daha önce yapılmış araştırmaların ve kavramsal alanyazının bilinmesi gerekmektedir. Araştırma konusu ile ilgili "kim, ne zaman, neyi araştırdı? Hangi bulgulara ulaştı?" ve "söz konusu konu ile ilgili araştırılmayan noktalar nelerdir?" sorularına cevap verebilmek için alanyazın taraması yapılmaktadır (Balcı, 2016). Doküman analizi ise başlı başına bir araştırma yöntemi olup araştırılan konuya ilişkin alanyazın taramasını da içermektedir.

DOKÜMAN ANALİZİNDE GÖZ ÖNÜNDE BULUNDURULMASI GEREKEN BAZI HUSUSLAR

Doküman analizinin araştırma yöntemi olarak kullanıldığı araştırmalarda etik konusu, eğitim ve sosyal bilimlerdeki doğrudan katılımcılar ile yapılan çalışmalara kıyasla daha az önemsenmektedir. Bununla birlikte doküman analizinin kullanıldığı araştırmalarda dikkate alınması gereken ciddi etik sorunlar bulunmaktadır (McCulloch, 2004). Doküman analizi sonuçlarının araştırma kapsamında kullanılmasına ilişkin olarak, araştırmacıların yanıtlaması gereken “Dokümanların kısmen ya da tamamen kullanılmasından kaynaklı olarak belirli kurum ve kişiler zarar görebilir ya da çıkar sağlayabilir mi? Dokümanlarda kayıtlı olan kişi, grup, kurum ya da kuruluşlara zarar gelmeyecek şekilde gizlilikleri nasıl korunabilir?” gibi sorular bulunmaktadır. Bu bağlamda, daha önce de belirtildiği gibi, dokümanların araştırmada kullanılması konusunda mutlaka ilgili kişi, grup, kurum ya da kuruluşlardan izin ve onay (mümkünse yazılı olarak) alınması önem arz etmektedir. Ayrıca dokümanda adı geçen veya konu edilen kişi, grup veya kurumların isimlerinin gizli tutulması, eğer bir şekilde araştırma raporunda yer alacaksa, gerçek isimler yerine takma isimlerin kullanılması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Diğer bir ifadeyle, araştırma kapsamında yer alan bazı kişi ya da kurumların kimliklerinin gizlenmesine ihtiyaç duyulabilmektedir. Bu nedenle de kişi ve kurumlara takma isimler verilerek gizlilik konusunda hassas olunması önerilmektedir (Gürbüz & Şahin, 2017).

Etik süreçlerin gözetimi çevrim içi kaynakların kullanımı ile ilgili de önemli bir konudur (Merriam, 2009). Bu kaynakların araştırmacının amacına uygun olup olmadığı ve güvenilirliği göz önünde bulundurulmalıdır (Bryman, 2012; Erkuş, 2009; Merriam, 2009). Elektronik veri kaynaklarının rahatlıkla okunabiliyor, kaydedilebiliyor, arşivlenebiliyor ve kopyalanabiliyor oluşu, araştırmacıların aslında bu verilerin insanların sözleri veya ifadeleri olduğu gerçeğini unutmalarına sebep olabilmektedir. Oysaki tüm bu kaynakların, halka açık olsa bile, telif hakkı ve özlük hakkı ihlaline mahal verebileceği de akıldan çıkarılmamalıdır. Yine aynı şekilde görsel verilerin kullanımı noktasında da dikkatli olunmalı, fotoğraf çekimi veya video kaydı görsel veri olarak kullanılacak ise gizlilik ilkesi göz önüne alınmalıdır (Glesne, 2011).

Etik hususların yanı sıra araştırma kapsamında kullanılan dokümanların ne derece doğru yorumlandığı da önemli bir diğer konudur. Bu bağlamda, asıl kaynaklara (doküman sahipleri) tekrar ulaşılabilir, mümkünse araştırma raporunun bir ön kopyasının onlara sunulması ve rapora ilişkin görüşlerinin alınması uygun olabilir. Böylece dokümanların araştırmacı tarafından amacına uygun olarak kullanılmasına katkı sağlanabilir. Ayrıca varsa eksik ya da yanlış yorumlar düzeltilerek araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği de artırılabilir.

Dokümanlar, kavramsal bir çerçeve ve bir arka plan oluşturma, bazen destekleyici veriler sağlama, zaman içerisinde değişen ve gelişen yapılar hakkında bilgiye erişme konularında ve farklı yöntemlerden elde edilen bilgileri doğrulama noktasında faydalı olmaktadır. Bunun yanı sıra araştırmacılar, gözlem veya görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda düşük maliyetli olduğu ve müdahale gerektirmediğinden dokümanları kullanmayı tercih etmektedirler. Doküman analizi göze batmayan ve tepkisiz bir sürecin parçası olarak deneysel veri elde etmenin düşük maliyetli bir yoludur (Bowen, 2009).

Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir (O’Leary, 2017). Ayrıca, basılı, elektronik, görsel ve tarihi birçok materyalin incelenip değerlendirilmesini içeren bir yöntem olarak da öne çıkmaktadır (Bowen, 2009; Fraenkel vd., 2012; Saldana, 2011). Doküman analizi çoğunlukla diğer araştırma yöntemleri için veri çeşitleme amaçlı veya tamamlayıcı bir rol üstlenmekle birlikte nitel araştırma içerisinde tek başına bir yöntem olarak da kullanılmaktadır (Grix, 2001). Doküman analizi, uygun dokümanları bulma, bu dokümanların orijinalliğini kontrol etme, kodlama ve kataloglama konusunda bir sistematik oluşturma ile veri analizi yapma aşamalarından oluşmaktadır (Merriam, 2009).

Son yıllarda özellikle sosyal bilimler alanında doküman analizi yönteminin kullanılmasında bir artış olmakla birlikte diğer yöntemlerle kıyaslandığında daha az kullanılan bir yöntem olduğu görülmektedir. Doküman analizinin nicel araştırmaya göre zaman, emek ve para açısından daha maliyetli olan nitel araştırmanın bu olumsuz noktalarını taşınamaması, bir taraftan dokümanların elde edilmesinde zamansal ve maddi tasarruf sağlaması, diğer yandan ise araştırılan konunun üzerinde doğrudan yoğunlaşmaya imkân sunması, anket araştırmalarında olduğu gibi geniş bir örneklem oluşturulmasına imkân sağlaması, uzun bir zaman dilimi içinde gerçekleşmesi ve birçok olayı ve ortamı kapsamaması, bireyselliği ve özgünlüğü, dokümanların organize edilmiş ve gözden geçirilmiş olmaları nedeniyle kesinlik ve nitelik taşıması, nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi başka veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılabilmesi, kolay ulaşılamayacak, tarihsel olay, olgu, kültür ya da geleneklere ilişkin belgelerle birlikte güncel dokümanlar ve anonim kaynaklar aracılığıyla zengin bir veri kaynağı oluşturması ve araştırmacı ile araştırmaya katılan bireyler arasında doğrudan bir etkileşim olmaması doküman analizinin avantajları olarak kabul edilmektedir (Bowen, 2009; Merriam, 2009; Saldana, 2011; Yıldırım & Şimşek, 2013). Ancak, dokümanlarda yeterli detayların bulunmaması, ulaşılan dokümanlarda yer alan bilgilerin eksik ya da yanlış kaydedilmiş olabilme ihtimali, zaman zaman dokümanlara ulaşmanın zor olması, dokümanların oluşturulmasına ilişkin birtakım önyargılar veya olası yanlış tutumlar, dokümanların standart bir formatta hazırlanmamış olması ve buna bağlı olarak da araştırmacı açısından kodlama konusunda birtakım zorlukları beraberinde getirmesi ve yorumlanmasındaki birtakım güçlükler ise dezavantajları olarak sıralanmaktadır (Bailey, 1994; Bowen, 2009; Cardno, 2018; Merriam, 2009; Patton, 2002; Yin, 1994).

Sosyal bilimlerde son zamanlarda kullanımı artan doküman analizine ilişkin farklı bakış açıları bulunmaktadır. Örneğin, doküman analizini bağımsız bir araştırma yöntemi olarak niteleyen araştırmacılar bulunmaktadır (Ahmed, 2010; Bowen, 2009; Cassell & Symon, 2004; Özkan, 2020; Wach & Ward, 2013). Araştırmalarda nelerin araştırma yöntemini oluşturduğu ve araştırma yöntemlerinin nasıl kategorize edilmesi gerektiği konusunda bir fikir birliği bulunmamaktadır. Alanyazında doküman analizinin çoğunlukla diğer araştırma yöntemleri için bir tamamlayıcı olarak kullanılmakla birlikte bağımsız bir yöntem olarak kullanıldığı da görülmektedir. Sosyal bilim araştırmalarında derinlemesine mülakatlar ve katılımcı gözlemlerin yanı sıra daha az önem verilen bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi bazen tek başına bazen de diğer sosyal bilim araştırmalarına ek olarak kullanılmıştır. Diğer bir ifadeyle, sosyal bilimlerde doküman analizi araştırma protokolüne sıkı sıkıya bağlılık gerektiren bilimsel bir yöntem olarak ifade edilmiştir. Bazı araştırmacıların doküman analizini alanyazın taraması olarak algıladıkları söylenebilir (Ahmed, 2010). Her ne kadar alanyazın taramasının doküman analizinin iyi bir örneği olduğu belirtilmiş olsa da özellikle şunun belirtilmesinde fayda bulunmaktadır: Alanyazın taraması bir doküman analizi değildir. Çünkü alanyazın taraması, veri toplama ve toplanan verinin önemini tartışılması, toplanan verilerin problemle ilişkisinin kurulması ve bilginin sınıflandırılması aşamalarından oluşan bir süreçtir ve araştırma konusu hakkında daha önce yapılmış araştırmaların ve kavramsal alanyazının bilinmesi gerekmektedir. Araştırma konusu ile ilgili "kim, ne zaman, neyi araştırdı? Hangi bulgulara ulaştı?" ve "söz konusu konu ile ilgili araştırılmayan noktalar nelerdir?" sorularına cevap verebilmek için alanyazın taraması yapılmaktadır. Doküman analizi ise başlı başına bir araştırma yöntemi olup araştırılan konuya ilişkin alanyazın taramasını da içermektedir.

Doküman analizi yönteminde geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için dokümanları yalnızca incelemek yerine, dokümanları kaynağı ve oluşma biçimiyle birlikte yorumlamaya çalışmak, dokümanlardan çıkarılan sonuçları farklı kaynaklardan doğrulamak ve gerektiğinde doküman analizi dışındaki yöntemleri de kullanmak gerekmektedir. Bütün araştırma yöntemlerinde olduğu gibi doküman analizi de araştırma standartlarına ve etiğe sıkı sıkıya bağlı kalmayı gerektirmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmanın literatür taraması aşamasında yalnızca Türkçe ve İngilizce yayınlara ulaşılmıştır. Konu ile ilgili farklı dillerde yapılmış çalışmalardan faydalanılamamıştır.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Çalışmanın bütün yazarları literatür taraması ve makalenin yazımına ortak katkı sunmuşlardır. Buna ilave olarak, birinci yazar araştırmayı planlamış, format düzenlemesini ve çalışmanın son okumasını yapmış, ikinci yazar çalışmanın son okumasını yapmış, İngilizce ve Türkçe özetlerle birlikte uzun İngilizce özeti yazmış, üçüncü yazar çalışmanın son okumasını yapmış ve dördüncü yazar kaynak ve format düzenlemelerine katkı sunmuştur.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Çalışmada etik kurul onayı gerektirecek şekilde veri toplanmadığından etik kurul onayı alınmamıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma sistematik alan yazın taraması, doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Ahmed, J. U. (2010). Documentary research method: New dimensions. *Indus Journal of Management & Social Science (IJMSS)*, 4(1), 1-14.
- Akar, A. (2020). *Sağlık turizmi kapsamında termal oteller ve dış turizm talebinin yapılan analizi: Aydın ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Akar, N. (2018). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının grafiklere ilişkin alan bilgilerinin antropolojik açıdan incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Akşit, S. (2019). *Almanya üniversitelerinde beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirme ders programlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Al-Sharabi, T. (2019). *Kültür aktarımı bağlamında yabancı dil olarak Arapça ve Türkçe öğretimi ders kitaplarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Altheide, D. L., & Schneider, C. J. (2017). *Qualitative media analysis*. SAGE Publications.
- Altun, D., Öneren Şendil, Ç., & Şahin, İ. T. (2011). Investigating the national dissertation and thesis database in the field of early childhood education in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 483-492.
- Arslanoğlu, İ. (2016). *Bilimsel yöntem ve araştırma teknikleri ders notları*. Gazi Kitabevi.

- Atmaca, U. (2019). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin işleme kayıplı bireylere verilen destek hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Ayantaş, T. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek bilgisi yeterliklerinin geliştirilmesinde ders imecesi uygulaması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Aydemir, A. (2019). *Sosyal bilgilerde tasarım odaklı düşünme yaklaşımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research*. The Free Press.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Baş, T., & Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Başbuğ, Ç. (2020). *Bağlama metotlarında/kitaplarında görülen farklı terim ve simgelerin bağlama eğitiminde kullanılma durumları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Becerikli, S. (2019). *Öğretmen yetiştirmede İstanbul Yüksek Okulu modeli (1924-1978)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Beşel, F., & Yardımcıoğlu, F. (2017). Maliye Dergisi'nin bibliyometrik analizi: 2007-2016 dönemi. *Maliye Dergisi*, 172, 133-151.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Pearson.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Böyük, G. (2017). *İlkokul düzeyindeki çocuklar için hazırlanmış biyografiler üzerine bir doküman incelemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Buyuran, N. (2019). *Öğretmen eğitiminde standartlaşma ve eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Cardno, C. (2018). Policy document analysis: A practical educational leadership tool and a qualitative research method. *Educational Administration: Theory and Practice*, 24(4), 623- 640.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1998). Becoming critical: Education, knowledge, and action research. *Canadian Journal of Education*, 13(1), 215-224.
- Cassell, C., & Symon, G. (2004). *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. SAGE Publications.
- Chu, H., & Ke, Q. (2017). Research methods: What's in the name? *Library & Information Science Research*, 39(4), 284-294.
- Clark, G. K. (1967). *The critical historian*. Heinemann Educational Books.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications, Inc.
- Çamurcu, M. (2019). *İlköğretim 4. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabındaki görsel öğelerin kazanım ve içerik bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Çatlak, Ş., Tekdal, M., & Baz, F. Ç. (2015). Scratch yazılımı ile programlama öğretiminin durumu: bir doküman inceleme çalışması. *Journal of Instructional Technologies ve Teacher Education*, 4(3), 13-25.
- Çavuş, E. (2020). *Türkiye'de sosyal girişimciliğin finansmanında alternatif bir yöntem: Kitleli fonlama model önerisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi
- Çelik, N. (2016). Yenilikçilik konusunda yapılan doktora tezlerinin içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 2(1), 29-42.

- Çeven, G. (2019). *Yetenek yönetimi bağlamında özel okulluğun amaç gerçekleştirme başarısına ilişkin bir araştırma lise örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Danışman, T. (2019). *2018-2019 eğitim öğretim yılında okutulan beşinci sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinlerin çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi.
- Dedeoğlu Orhun, B. (2019). *Çocuk edebiyatında estetik ölçütlerinin belirlenmesi ve bir çocuk edebiyatı kitabının estetik ölçütleri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE.
- Doğancı, M. S. (2018). *Ortaokul 6-8. sınıf Türkçe dersi basılı öğretim materyallerinin dinleme/izleme yöntem ve teknikleri bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Dolan, P. (2009). Using documents: A figurational approach. J. Hogan, P. Dolan & P. Donnelly (Der.) içinde, *Approaches to qualitative research: Theory & its practical application- a guide for dissertation students* (s. 148-165). Oak Tree Press.
- Doyğun, Y. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının argümantasyon tekniği ile rastlantısal bilim anlayışlarının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi.
- Durdu, L. (2016). Veri toplama yöntemleri. M. Y. Özden & L. Durdu (Ed.). *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 93-124). Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Seçkin Yayıncılık.
- Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. C. Cassell & G. Symon (Ed.) içinde, *Qualitative methods in organizational research, a practical guide* (s. 147-166). SAGE publication.
- Fişekcioğlu, A. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi ölçütlerine göre Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması: bir dil düzeyi model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Fitzgerald, T. (2012). Documents and documentary analysis. A. R. J. Briggs, M. Coleman & M. Morrison (Ed.) içinde. *Research methods in educational leadership and management* (s. 296-308). SAGE Publication.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Publishing.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. SAGE Publications.
- Geyik, C. (2019). *Diyarbakır ilindeki resmi kurum ve kuruluşların sanatsal etkinlikleriyle görsel sanatlar eğitimine katkılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers*. (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.). Pearson.
- Gözel, Ü. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Grix, J. (2001). *Demystifying postgraduate research*. University of Birmingham University Press.
- Güler, A., Halıoğlu, M. B., & Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.
- Gündoğdu Irmak, A. (2018). *1997-2017 yılları arasında kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Güney, F. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki felsefi yaklaşımların incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Haçat, S. O., & Demir, F. B. (2018). Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi (2002-2018). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 948-973.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press (SUNY Press).
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1), 47-63.
- İlhan, E. (2018). *Üniversitelerin lisans programlarında uygulanan çekirdek programın değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

- Karaca, O. (2018). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yazılan lisansüstü tezlerin metodolojik incelemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi.
- Karamustafaoğlu, O., & Değirmenci, S. (2018). Eğitim fakültesi dergilerinde yayınlanan fen eğitimi makalelerinin yöntem eğilimlerinin analizi. *Caucasian Journal of Science*, 5(2), 50-64.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya Şengün, A. (2020). *8.sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının içerik düzenleme ilkelerine uygunluğunun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kozak, M. (2017). *Bilimsel araştırma: Tasarım, yazım ve yayım teknikleri*. Detay Yayıncılık.
- Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and post-structural perspectives. *Theory into Practice*, 31(2), 87-99.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research in education, history and the social sciences*. Routledge Falmer.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review*, 10(1), 221-230.
- Nas, E. (2019). Okul rehberlik servislerinde yürütülen faaliyetlerin değerlendirilmesi. F. Tanhan, H. İ. Özok ve C. Aladağ (Ed.), *Eğitim bilimleri perspektifinden öğretmen içinde* (s. 147-158). Pegem Akademi.
- O’Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. SAGE Publications Inc.
- Özdemir, B. (2019). *Esenyurt’taki okulların misyon ve vizyon ifadelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Özkan, U. B. (2020). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi.
- Özkanlı Ertuğrul, B. (2019). *Türkiye’de 1990-2019 yılları arasında uygulanan okul öncesi eğitim politikalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publication.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE Publishing.
- Perçin, H. (2019). *Dünyada ve Türkiye’de açık inovasyon kavramının bibliyometrik, içerik ve doküman analiz yöntemleriyle incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir Katip Çelebi Üniversitesi.
- Platt, J. (1981). Evidence and proof in documentary research: 1: Some specific problems of documentary research. *Sociological Review*, 29(1), 31-52.
- Sağlam, H. Ş. (2019). *Okul stratejik plan hedeflerinin gerçekleştirilme düzeyleri ile stratejik plan ekibinin stratejik planlamaya ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Sak, R., Erden, F., & Morrison, G. S. (2016). Child-centred education: preschool teachers' beliefs and self-reported practices. *Early Child Development and Care*, 186, 1185-1202.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press.
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Güzem Can Yayınları.
- Şahin, O. (2020). *Bilgi sosyolojisi bağlamında büyük veri ve toplumsal gerçekliğin inşası* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Şahin-Sak, İ. T., Tanteekin-Erden, F., & Pollard-Durodola, S. (2018). Turkish preschool teachers' beliefs and practices related to two dimensions of developmentally appropriate classroom management. *Education 3-13*, 46(1), 102-116.
- Şahin, Ş. (2018). *Türkiye’de ‘eğitim tarihi’ alanında elektronik ortamda yayınlanmış makalelerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Şahiner, A. (2017). *Komputasyonel düşünme kavramı ile ilgili 2006-2016 yılları arasındaki bilimsel yayınların incelenmesi: Doküman analizi çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Taş, C. (2019). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders kitaplarında çok kültürlülük: 1998-2017 sosyal bilgiler ders kitaplarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Tomris Korkmaz, H. (2019). *Bir kamu kurumunda eğitim ihtiyaç analizinin katılımcı memnuniyetine olan etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.

- Tosun, N. (2019). *Kuruma güven ve algılanan hizmet kalitesinin müşteri memnuniyeti ve davranışsal niyete etkilerinin ölçülmesinde şikâyet yönetiminin aracılık rolü: Bir üniversite hastanesi örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. SAGE Publications.
- Tuncer, A. T., Karasu, N., Altunay, B., & Güler, Ö. (2011). Türkçe ilköğretim kitaplarında engel ve engellilik: bir doküman analizi örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 439-457.
- Turna, Ö., & Bolat, M. (2015). Eğitimde disiplinler arası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 35-55.
- Ucuzsatar, N. (2019). *Okul öncesi çocuk kitaplarındaki hayvan karakterlerin geliştirilme yolları üzerine bir durum tespiti* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Ulutaş, B. (2015). Doküman analizi. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (s. 279-297). Anı Yayıncılık.
- Üçüncü Altuğ, N. (2019). *Görsel sanatlar öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim modülü geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1-11.
- Wild, P. J., McMahon, C., Darlington, M., Liu, S., & Culley, S. (2009). A diary study of information needs and document usage in the engineering domain. *Design Studies*, 31, 46-73.
- Yalçın, D. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yazılı argümanlarındaki çoklu gösterimlerin ve modsal betimlemelerin gelişiminin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, O. (2019). *Kültür endüstrisi olarak internetin bireysel özgürleşme ve toplumsal dayanışma kavramları çerçevesinde değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. (5. baskı). Sage Publication.
- Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A., & Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom Taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 260-279.

EXTENDED ABSTRACT

There are some theoretical and philosophical frameworks such as positivism, interpretivism, critical theory, and poststructuralism while reality in social sciences is investigated (Carr, & Kemmis, 1998; Glesne, 2011; Lather, 1992). These approaches, which offer alternative ways of interpreting knowledge, are a guide for the intended studies. The selected ways to reach knowledge, assumption, and beliefs shape research methods used in a study. For example, researchers who set positivism as a theoretical framework use quantitative methods. In other words, they assume that knowledge can be gained by objective means, that there is a single reality, and that this reality can be reached by objective observations, causal comparisons, experiments, and statistical analysis (Carr, & Kemmis, 1998; Fraenkel et al., 2012; Lather, 1992). The interpretative theoretical framework, on the other hand, argues that reality is changeable, it can be socially constructed, and therefore knowledge can only be constructed through understanding how events are perceived and interpreted. In this context, the research design to be selected aims to reach knowledge by focusing on the interaction between people, interacting with people about their perceptions, and analyzing the narratives of people qualitatively. Also, in some cases, research approaches can be combined, and qualitative-quantitative research methods can be used together. Using mixed methods, different data collection and analysis methods can be brought together, and different theoretical frameworks can be used (Glesne, 2011). The point is not to prefer one method over another one. The most appropriate method for the nature of the research is important but also another important point should be to determine the approach which is the most appropriate for the researcher's opinion and belief.

Qualitative research is a flexible and inductive research approach that aims to investigate the meanings behind the phenomena and reveal how human experiences can be interpreted. The researcher is in the participant role in qualitative research (Glesne, 2011; Merriam, 2009). Although qualitative research methods vary in several sources, there is not a common opinion about the number of these methods (Creswell, & Clark, 2007; Denzin, & Lincoln, 2018; Merriam, 2009). In general, different qualitative research methods such as basic qualitative research, phenomenology, grounded theory, ethnography, narrative analysis, case study, and critical qualitative analysis can be mentioned (Merriam, 2009). Also, researchers conducting qualitative studies use some basic techniques while collecting data. These are interview, observation, and document analysis (Patton, 2002).

Documents are useful in creating a conceptual framework and a background, sometimes providing supportive data, accessing information about changing and developing structures over time, and verifying information obtained from different methods. Also, researchers prefer to use documents in cases where observation or interview is not possible, as they are low-cost and do not require intervention. Document analysis is a low-cost way of obtaining experimental data as part of an unobtrusive and unresponsive process (Bowen, 2009).

Document analysis is a scientific research method that can be defined as the collection, review, questioning, and analysis of various documents as the primary source of research data (O'Leary, 2017). Also, it is a method that consists of analysis and evaluation of many printed, electronic, visual and historical materials (Bowen, 2009; Fraenkel et al., 2012; Saldana, 2011). Document analysis mostly plays a role in data triangulation or complementary to other research methods although it is used as a stand-alone method within qualitative research (Grix, 2001). Document analysis consists of the stages of finding appropriate documents, checking the originality of these documents, creating a systematic about coding and cataloging, and performing data analysis (Merriam, 2009).

At the first stage, the researcher should ask some questions to himself: Is there really a need to use documents in this research? If so, why? What types of documents are needed? Where can these documents be obtained? Who should be contacted first to reach these documents? In other

words, are there people who should be involved while obtaining the required documents? And, he should find satisfying answers to these questions (Forster, 1994). Also, while checking the originality of these documents, there are some questions which the researcher should ask: "What is the date of the document? How did this document get to me? Are there other supports to guarantee the apparent authenticity of the document? Are there any parts missing from the original version of the document? Has the document been edited by someone else or interfered with its original version? If the document is original, under what conditions and why was it produced? Who is its author? What did the author aim in creating this document? Who was this document produced for? What were the sources of information that the author has when creating this document? Does the author of the document have a prejudice? How far does the person who wrote the document want to tell the truth?" (Clark, 1967; p. 238-239). In another stage, performing data analysis focuses on one main question: Do the documents obtained constitute a single data set to be used in the research? In other words, is the study just a document analysis or are the documents used together with other qualitative research methods? (Forster, 1994).

Although there has been an increase in the use of document analysis method especially in the field of social sciences in recent years, it is seen that it is a less used method compared to others. The fact that document analysis does not carry negative points of qualitative research, which is more costly in terms of time, effort, and money compared to quantitative research, provides time and financial savings in obtaining documents and also the opportunity to directly focus on as a large sample as in survey studies, takes place over a long period of time and covers many events and environments, is individual and original, can be used together with other data collection methods such as observation and interview in qualitative research, creates rich data through documents which are not easily accessible, and related to historical events, phenomena, cultures and traditions, up-to-date documents and anonymous sources, documents are accurate and quality because of that they are organized and reviewed, and there is no direct interaction between the researcher and the individuals participating in the research. All of them are accepted as advantages of document analysis (Bowen, 2009; Merriam, 2009; Saldana, 2011; Yıldırım, & Şimşek, 2013). However, the lack of sufficient details in the documents, the possibility of missing or incorrectly recording the information in the accessed documents, sometimes the difficulty in accessing the documents, some prejudices or possible biased attitudes in the process of creating the documents, the fact that the documents are not prepared in a standard format, and so some difficulties in coding and interpretation are listed as disadvantages (Bailey, 1994; Bowen, 2009; Cardno, 2018; Merriam, 2009; Patton, 2002; Yin, 1994).

In order to ensure validity and reliability in the document analysis method, it is necessary to try to interpret the documents together with their source and form, to verify the results obtained from the documents from different sources, and to use methods other than document analysis when necessary rather than only examining them. As with all research methods, document analysis requires strict adherence to research standards and ethics.

Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University Eğitim Dergisi Journal of Education

Yazım Kuralları

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne gönderilecek makalelerin öncelikli olarak araştırma ve yayın etiğine uygun olması gerekmektedir. Bu çerçevede, dergimize gönderilecek makalelerin dergimizin <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuje/page/5270> adresinde açıklanan " Etik İlkeler, Sorumluluklar ve Politikalar "'a uygun olması gerekmektedir.

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi'ne gönderilecek makalelerin <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuje/writing-rules> adresinde "Yazım Kuralları" başlığı altında da açıklandığı üzere aşağıda belirtilen yazım kuralları çerçevesince hazırlanması gerekmektedir. Yazım kurallarına göre MS-Word kelime işlemci yazılımında hazırlanmış şablonu indirmek için [tıklayınız](#).

Makale Başlığı

Türkçe: 16 punto, Cambria, sola dayalı, sağ girinti 3 cm, sadece ilk kelimenin harfi büyük harfle yazılmalıdır, sonrasında 6 pt boşluk

İngilizce: 16 punto, Cambria, sağa dayalı, sol girinti 3 cm, sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harfle yazılmalıdır, öncesinde 6 pt boşluk

Yazar Bilgileri

Yazar isimleri 12 punto, Cambria, kalın olarak ve alt alta yazılmalıdır.

Yazar isimlerinden sonra "," koyularak ORCID bilgisine yer verilmelidir. Bir alt satırda kurum bilgisi (Üniversite adı, vb.), birim bilgisi (fakülte adı, vb.) ve e-posta adresi italik olarak yazılmalıdır.

Öz

Makalenin geneli hakkında fikir verecek şekilde Cambria, 10 punto ile 1 satır aralığında yazılmış, 250 kelimeyi geçmemelidir. Öz'de çalışmanın temelini oluşturan kavramlara yer verilmeli, araştırmanın amacına ve özelde araştırma odağına yer verilmelidir. Çalışmanın yöntem ve deseni ile veri toplama araçlarından bahsedilmelidir. Çalışmanın öne çıkan bulguları sunulduktan sonra araştırmanın sonuçlarına yer verilerek öz bölümü tamamlanmalıdır.

Öz bölümünü Anahtar Sözcükler bölümü takip etmelidir. Anahtar sözcükten sonra virgül konularak, anahtar sözcükler birbirinden ayrılmalıdır. Anahtar sözcüklerin 3 ile 5 arasında olması beklenilmektedir. Anahtar sözcükler, Cambria, 10 punto, yalnızca ilk kelimenin ilk harfi büyük olarak yazılmalıdır.

Abstract

Öz bölümünü İngilizce Abstract bölümü takip etmelidir. Öz için geçerli olan yazım kuralları geçerlidir. Anahtar sözcükler yerine Keywords ifadesi kullanılmalıdır.

BİRİNCİ DÜZEY BAŞLIK

Birinci seviye başlıklar (Örneğin Giriş, Yöntem, Sonuçlar, Kaynakça, gibi) yazılırken tüm kelimeler BÜYÜK HARF olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 12 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

İkinci Düzey Başlık

İkinci seviye başlıklar (Örneğin, Yöntem birinci seviye başlığı altında yer alan Katılımcılar/Örneklem alt başlığı) için kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Her kelimenin sadece ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 12 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Üçüncü düzey başlık

Üçüncü seviye başlıklar (Örneğin Katılımcılar/Örneklem ikinci seviye başlığı altında yer alan Katılımcıların belirlenmesinde izlenen yöntem alt başlığı) kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük harf olarak yazılmalıdır. Yazı Tipi: Kalın, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 11 olarak belirlenmelidir. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Sol, Aralık Önce: 12 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Metin

Tüm makale boyunca metin için kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 11 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Hizalama: Yasla (iki yana yasla), Aralık Önce: 0 nk ve Sonra: 6 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir.

Metinde yer alan parantez içi atıflarda (Soyad & Soyad, 2021) şeklinde kullanılmalıdır. & işareti kullanılmalıdır. Parantez dışı atıflarda ve ifadesi kullanılmalıdır. Soyadı ve Soyadı (2021) gibi. Üç ve daha fazla yazarlı atıflarda (Soyadı, Soyadı, & Soyadı, 2021) şeklinde kullanılmalıdır. Aktaran için akt. kısaltması, ve diğerleri için vd., ifadesi kullanılmalıdır (Soyadı vd., 2021).

Şekil Başlıkları

Şekil kullanımlarında şekil konumu "Metinle Aynı Hizaya" olarak seçilmelidir. Şekil ismi şekil numarası ile birlikte şeklin üstünde olmalıdır. Şekil numarası "Şekil X" şeklinde kalın yazı tipi olarak yazılmalıdır. "Şekil X" ifadesinden önce ayrıca satır boşluğuna gerek yoktur, "Şekil X" ifadesinin paragraf aralığı önce 12 olarak belirlenmiştir. Şekil ismi bir satır alta italik olarak yazılmalıdır. Eğer şekil başka bir kaynaktan alınıyor ise mutlaka atıf sayfa numarası ile birlikte verilmelidir. Şekil adından sonra boşluk (Enter) bırakılmasına gerek yoktur, İtalik olan şekil başlığının paragraf aralığı "sonra 6" olarak hali hazırda formatlanmıştır. Tüm şekil, resim ve çizimlerin okunabilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Metin içerisinde Şekil 1'de gösterildiği üzere ifadesindeki gibi şekilden mutlaka bahsedilmelidir. .

Tablo Başlıkları

Açıklayıcı tablo ismi tablo numarası ile birlikte tablonun üstünde olmalıdır. Tablo numarası "Tablo X" şeklinde kalın yazı tipi olarak yazılmalıdır. Tablo başlığı italik olarak her kelimenin ilk harfi büyük olacak şekilde (Başlık stili) yazılmalıdır. Eğer tablo başka bir kaynaktan alınıyor ise mutlaka atıf sayfa numarası ile birlikte verilmelidir. Tablodan adından önce ayrıca satır boşluğuna gerek yoktur, "Tablo X" ifadesinin paragraf aralığı önce 12 olarak hali hazırda belirlenmiştir. Tablonun kendisinden sonra ayrıca boşluk bırakılmasına gerek yoktur.

Metin içerisinde "Tablo 1'de gösterildiği üzere" gibi tablodan mutlaka bahsedilmelidir. Tablonun düzenlenmesinde APA kuralları takip edilmelidir. Dikey çizgi kullanılmamalıdır. APA stiline göre tablolarda sadece en üst başlık grubunun altında ve üstünde tablo kenarlıkları olmalı ve sadece en alt satırın alt tablo kenarlığı olmalıdır. Diğer taraftan tablonun ana yapısını bozmamak kaydı ile okunabilirliği sağlamak adına önemli alt-başlıkların sunumunda yatay çizgilere yer verilebilir. Tablo içerisindeki metin Cambria 10 punto ile yazılmalıdır. Gerekli durumda 9 punto kullanılabilir.

Tablodan sonra eğer metin ile devam ediliyorsa “Gir tuşu” (“Enter”) ile bir satırlık boşluk oluşturulmalıdır. bu satırın önce ve sonra paragraf aralığı 0 olarak ayarlanmalıdır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu başlık altında araştırmanın kısıtlarına mutlaka detaylıca yer verilmelidir. Metin yine 11 punto, Cambria fontunda ve tek satır aralıklı olmalıdır.

Destek ve Teşekkür

Makalenin bir bölümünün daha önceden sunulduğu konferans vb. var ise beyan edilmelidir. Makale daha geniş kapsamlı bir araştırmanın / projenin bir bölümü ise araştırmanın ya da projenin başlığı da yazılarak beyan edilmelidir. Örneğin, bir yüksek lisans tezinin bir bölümü makale olarak gönderildi ise tezin başlığı da yazılarak beyan edilmelidir. Eğer araştırma bir kurum tarafından desteklenen bir projeden (BAP Projesi, TÜBİTAK Projesi gibi) vb. üretildi ise proje numarasına, proje adı ve projenin bitiş tarihi (proje bitmedi ise devam eden proje olduğu ifade edilerek) yazılarak beyan edilmelidir. Eğer bu kapsamda bir beyan yok ise, “Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır” şeklinde bir ifade yazılmalıdır. Bu bölüm zorunludur.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın birden fazla yazarı olması durumunda araştırmanın yazarlarının katkı oranları beyan edilmelidir. Farklı senaryolar için örnekler aşağıda sunulmaya çalışılmıştır. Makalenin yazarları kendi araştırma süreçlerine yönelik benzer bir metin kaleme almak zorundadırlar. Bu bölüm zorunludur.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, çalışmanın herhangi bir çıkar çatışması olup olmadığını ifade etmelidir. Eğer bir çatışma beyanı yok ise “Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz” şeklinde beyanda bulunulması gerekmektedir.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Olgu sunumlarında, bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formunun imzalatıldığına dair bilgiye yer verilmesi gereklidir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı, etik değerlendirme kararının tarihi ve etik değerlendirme belgesi sayı numarasına yer verilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Kaynakça birinci seviye başlık olarak yazılmalıdır. Metin içerisindeki tüm atıflara kaynakça altında MUTLAKA yer verilmelidir. Kaynakça altında yer verilen tüm kaynaklara da MUTLAKA metin içerisinde atıf verilmiş olmalıdır. Bu çapraz kontrolün yapılması yazar(lar)ın sorumluluğu altındadır.

Kaynakların sunumunda APA 7 kurallarına uyulmalıdır. Kaynakçada yazar formatında “ve” ifadesi yerine & işareti kullanılmalıdır. Kitap içerisinde bölüm için In ifadesi yerine içinde ifadesi kullanılmalıdır. Kitap atıflarında Şehir bilgisine gerek yoktur. İnternette alınan kaynaklarda “erişilmiştir” ifadesine gerek yoktur. Doğrudan http:// ile başlayan İnternet adresi verilmelidir. DOI kullanımında da doğrudan http:// ile başlayan doi adresinin verilmesi yeterlidir.

Soyadı, A., & Soyadı, A. (2021). Makale başlığı burada yer almalıdır. *Dergi Adı*, 5(1), 12-34.

Soyadı, A., & Soyadı, A. (2021). Kitap bölümü başlığı burada yer almalıdır. A. Soyadı & A. Soyadı (Ed.) içinde, *Kitap başlığı burada yer almalıdır* (ss. 12-34). Yayınevi.

Kullanılması gereken biçimsel yapılandırma şu şekildedir: Yazı Tipi: Normal, Yazı Biçimi (Font): Cambria, Yazı Tipi Boyutu: 10 kullanılmalıdır. Paragraf biçimi olarak; Aralık Önce: 0 nk ve Sonra: 3 nk olarak belirlenmeli, Satır aralığı: 1 (tek) seçilmelidir. Asılı girintileme: 0,6 cm olarak belirlenmelidir.

Sık kullanılan kaynakça çeşitleri için Şablonda örneklere yer verilmiştir.

APA 7 yönergeleri için açık kaynak https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/apa_formatting_and_style_guide/general_format.html adresi incelenebilir.

Genişletilmiş İngilizce/Türkçe Öz (Extended Abstract)

Çalışmanın sonunda Türkçe çalışmalarda genişletilmiş İngilizce Öz'e, İngilizce çalışmalarda genişletilmiş Türkçe Öz'e yer verilmelidir. Metin biçimlendirmesi (11punto büyüklüğünde, Cambria karakteri kullanılarak) bozulmadan, 750-1000 kelimedenden oluşan geniş İngilizce öz yazılmalıdır. Bu öz alt başlıklar (Introduction, Method, Results, Discussion and Conclusion vb.) içermeli, makalenin temel fikirlerinin tümünü kapsayacak biçimde, paragraflar halinde olmalıdır. Geniş İngilizce öz yeni bir sayfadan başlamalıdır.

Araştırma Etiğine Yönelik Açıklamalar

Yöntem Başlığı altında "Araştırma Etiği" alt başlığına ve bu alt başlık altında üçüncü düzey başlık "Etik kurul izin bilgileri" alt-başlığına yer verilmesi zorunludur. Bu bölümler altında yer alması gereken içeriğe yönelik bilgilere Şablon dosyada yer verilmiştir.

Makalenin son bölümünde yine "Yayın Etiği Beyanı" başlığı altında Şablon dosyada açıklanan bilgilere yer verilmesi zorunludur.

Benzer şekilde Şablon dosyada belirtildiği üzere makalenin son bölümünde "Destek ve Teşekkür", "Araştırmacıların Katkı Oranı", "Çatışma Beyanı" bölümlerinin doldurulması zorunludur.

Özgünlük Raporu

Yazarlar intihalden (plagiarism) kesinlikle kaçınmalıdır. Bilimsel etik sorunlarının en başında gelen intihal, daha önce yayımlanmış bir yayının (bu yazarın daha önce yayınladığı kendi yayını da olabilir) tümünün ya da bir kısmının kaynak gösterilmeden alınarak yeni yayın gibi yeniden yayınlanmasıdır. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi intihali önlemek için yazarlardan yaygınlığı kabul görmüş bir intihal yazılımını kullanarak intihal raporu göndermelerini talep eder. Makale gönderim aşamasında yazar(lar) özgünlük raporunu göndermek zorundadırlar. Rapor kaynakça hariç en fazla %20'nin altında olmak zorundadır.



Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University Eğitim Dergisi Journal of Education



Yazışma Adresi Mailing Address

*Eğitim Fakültesi Dekanlığı Dean of Faculty of Education
Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi Kocaeli University Umuttepe Campus
41380 İzmit Kocaeli 41380 İzmit Kocaeli
Türkiye Turkey*

Telefon Telephone

+ 90 262 303 24 01 + 90 262 303 24 01

Belgegeçer Fax

+ 90 262 303 24 03 + 90 262 303 24 03

E-posta E-mail

kuje@kocaeli.edu.tr kuje@kocaeli.edu.tr

Web Adresi Web Address

<http://dergipark.gov.tr/kuje> <http://dergipark.gov.tr/kuje>

E-ISSN E-ISSN

2636-8846 2636-8846